

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MAURO CÉSAR CISLAGHI

**CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO DE
BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ – SC: TRÊS ESTUDOS DE CASO**

FLORIANÓPOLIS - SC

2009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MAURO CÉSAR CISLAGHI

**CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO DE
BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ - SC: TRÊS ESTUDOS DE CASO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Sub-área: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

FLORIANÓPOLIS - SC

2009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MAURO CÉSAR CISLAGHI

**CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO DE
BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ - SC: TRÊS ESTUDOS DE CASO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Sub-área: Educação Musical.

Banca Examinadora:

Orientador:

**Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina**

Membros:

**Dra. Luciana Marta Del Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Dr. José Soares de Deus
Universidade do Estado de Santa Catarina**

Florianópolis - SC, 14 de março de 2009.

Dedico este trabalho à memória de meu amado pai, Irineu Paulo Cislighi.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar força e desejo de viver.

À minha mãe, Iria Solange Gil Cislaghi, por ter me apoiado durante toda a minha vida.

Ao meu orientador, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, por ter ‘aberto os meus olhos’ para o universo da pesquisa.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) da UDESC, pelo apoio financeiro.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC.

À professora Luciana Del Ben e ao professor José Soares, pelas importantes sugestões na banca de qualificação.

Aos colegas do PPGMUS, Ana Paula, Alexandre, Guilherme, Rodrigo, Julio, Andrey, Rodrigo Warken, Roberto. Em especial à Luciana, Vanilda e Gilberto por terem estado mais próximos.

À coordenação e aos professores do Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC, por terem aberto o ‘espaço’ para a realização da presente pesquisa.

Aos amigos Avelar, Vitor, Joanan, Carlos Horn, Pedrinho, Serginho, Fernando Leão, Sara Nunes, Leonardo, Leiliane, Edson e Ana pelas conversas e desabafos.

Aos meus irmãos, Marcelo, Paulinho, Estela e Gisela, pelo carinho e pelo apoio durante todo o percurso.

À Renata Tonon Bittencourt, pelo carinho e por ter compartilhado bons momentos durante parte dessa trajetória.

À Marina Pantzier, pelas diversas conversas que me auxiliaram nessa trajetória.

Ao Professor Rodrigo Paiva, pelas sugestões no projeto para seleção do mestrado.

À Professora Vanda Freire, pela sugestão do referencial teórico.

A todas as pessoas que me auxiliaram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo registrar e analisar as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música realizados no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José - SC. Foi utilizada uma bibliografia que aborda a educação musical em bandas de música, e o referencial teórico adotado encontra-se nas tendências pedagógicas sintetizadas por Libâneo (1994). Foi realizado três estudos de caso, com abordagem qualitativa, sendo utilizados como técnicas de pesquisa a observação, entrevista semi-estruturada e questionários. A partir da análise, observa-se que algumas das concepções dos professores sobre educação musical se configuram efetivamente nas práticas pedagógicas. Os processos de ensino e aprendizagem de música variam conforme a abordagem realizada por cada professor, os quais utilizam traços de diversas pedagogias mesmo desconhecendo suas teorias. Os resultados sinalizam também para a importância do Projeto de Bandas e Fanfarras na vida das crianças e jovens participantes, proporcionando uma formação mais ampla como cidadãos. Além disso, são apresentadas as possíveis contribuições desta pesquisa para a área de educação musical.

PALAVRAS CHAVE: Educação musical. Bandas de música.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to report and analyze the concepts of the teachers about musical education and the teaching and learning processes applied at the Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC. A bibliography about musical education in musical bands was used and the theoretical reference adopted can be found in the pedagogical trends synthesized by Libâneo (1994). Three qualitative case studies were performed, and the research techniques used were observation, semi-structured interviews and questionnaires. From the analysis, one might observe that a few concepts of teachers on musical education are effectively the pedagogical practices. The musical teaching and learning processes vary according to each teacher's approach, who can use many different pedagogies even though they are not aware of the theories. The results also show the importance of the Bands and Fanfares Project in the life of participating children and young adults, providing a more complete formation as citizens. Furthermore, the possible contributions of this research to musical education are also presented on it.

KEYWORDS: Music education. Marching bands.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de participação na banda.....	83
Gráfico 2 - Tempo na <i>escolinha</i> antes de entrar na banda.....	83
Gráfico 3 - O que você mais gosta na banda?.....	84
Gráfico 4 - O que você menos gosta na banda?.....	85
Gráfico 5 - Você gosta do repertório da banda?.....	86
Gráfico 6 - A participação na banda trouxe mudanças em sua vida?.....	87
Gráfico 7 - Tempo de participação na banda.....	108
Gráfico 8 - Tempo na <i>escolinha</i> antes de entrar na banda.....	108
Gráfico 9 - Você gosta das atividades desenvolvidas na <i>escolinha</i> ?.....	109
Gráfico 10 - O que você mais gosta na banda?.....	110
Gráfico 11 - O que você menos gosta na banda?.....	111
Gráfico 12 - Você gosta do repertório da banda?.....	112
Gráfico 13 - Que músicas você gostaria que a banda tocasse?.....	113
Gráfico 14 - A participação na banda trouxe mudanças em sua vida?.....	113
Gráfico 15 - Tempo de participação na fanfarra.....	131
Gráfico 16 - Tempo na <i>escolinha</i> antes de entrar na fanfarra.....	131
Gráfico 17 - O que você mais gosta na fanfarra?.....	132
Gráfico 18 - O que você menos gosta na fanfarra?.....	133

Gráfico 19 - Você gosta do repertório da fanfarra?.....	134
Gráfico 20 - A participação na fanfarra trouxe mudanças em sua vida?.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tendências pedagógicas – síntese.....	44
Tabela 2 – Taxa de retorno do questionário para os alunos da banda.....	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I – REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1.1 CONTEXTUALIZANDO AS BANDAS DE MÚSICA	17
1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL EM BANDAS DE MÚSICA.....	21
1.3 GRUPOS MÚSICAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1 PEDAGOGIA LIBERAL.....	31
2.1.1 Pedagogia tradicional	31
2.1.2 Pedagogia renovada progressivista.....	33
2.1.3 Pedagogia renovada não-diretiva.....	34
2.1.4 Pedagogia tecnicista	36
2.2 PEDAGOGIA PROGRESSISTA.....	38
2.2.1 Pedagogia libertadora	38
2.2.2 Pedagogia libertária	40
2.2.3 Pedagogia crítico-social dos conteúdos.....	41
2.3 SÍNTESE DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	43
2.3.1 Relacionando as tendências pedagógicas com a presente pesquisa	44
3 METODOLOGIA.....	46
3.1 INICIANDO O CONTATO COM O PROJETO DE BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ - SC.....	46
3.2 SELEÇÃO DAS BANDAS.....	46
3.3 ESTUDOS MULTICASOS.....	47
3.4 ABORDAGEM QUALITATIVA	48
3.5 TÉCNICAS DE PESQUISA	49
3.5.1 Observação	49
3.5.2 Entrevista semi-estruturada	51
3.5.3 Questionário	52
3.5.4 Testagem dos instrumentos de coleta de dados.....	54
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	55

PARTE II - ANÁLISE E DISCUSSÃO

4 PROJETO DE BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ - SC	58
4.1 DESCRIÇÃO E OBJETIVOS.....	58
4.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA.....	60
4.3 IMPLANTAÇÃO E INÍCIO DAS ATIVIDADES.....	61
4.4 ATIVIDADES DE ENSINO.....	61
4.6 SOBRE OS GRUPOS E ESTRUTURA FÍSICA.....	62
4.7 APRESENTAÇÕES E REPERTÓRIO.....	63
5 BANDA MARCIAL	66
5.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA.....	66
5.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	67
5.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	69
5.3.1 Justificativas para o ensino de música.....	69
5.3.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores.....	71
5.4 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA.....	74
5.4.1 Abordagem do professor de sopro.....	74
5.4.2 Abordagem do professor de percussão.....	79
5.4.3 Opinião dos alunos	82
5.5 ENSAIOS GERAIS E REPERTÓRIO.....	87
6 BANDA DE PERCUSSÃO	91
6.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA.....	91
6.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	92
6.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	93
6.3.1 Justificativas para o ensino de música.....	93
6.3.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores.....	96
6.4 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA.....	99
6.4.1 Abordagem dos professores	99
6.4.2 Opinião dos alunos	107
7 FANFARRA	115
7.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA.....	115
7.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	116
7.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	117
7.3.1 Justificativas para o ensino de música.....	117
7.3.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores.....	119
7.4 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA.....	122
7.4.1 Abordagem do professor de sopro.....	122
7.4.2 Abordagem do professor de percussão.....	127
7.4.3 Opinião dos alunos	130
7.5 ENSAIOS GERAIS E REPERTÓRIO.....	135
8 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS	138
8.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	138
8.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	140

8.2.1 Justificativas para o ensino de música.....	141
8.2.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores.....	145
8.2.2.1 Competências sociais.....	145
8.2.2.2 Competências pedagógicas.....	146
8.2.2.3 Competências musicais	147
8.3 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA.....	148
8.3.1 Tendências pedagógicas	148
8.3.1.1 Pedagogia tradicional	148
8.3.1.2 Pedagogia renovada progressivista.....	151
8.3.1.3 Pedagogia renovada não-diretiva.....	154
8.3.1.4 Pedagogia tecnicista	155
8.3.1.5 Pedagogia libertadora	157
8.3.1.6 Pedagogia crítico-social dos conteúdos.....	158
8.3.2 Relacionando a formação dos professores com as tendências pedagógicas.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
APÊNDICES	171
APÊNDICE 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESORES	172
APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O COORDENADOR GERAL DO PROJETO	173
APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA BANDA	174

INTRODUÇÃO

A educação musical está presente em uma diversidade de contextos e espaços. Um dos espaços em que são desenvolvidas atividades de ensino e aprendizagem de música são as bandas de música. Estas possuem uma história, uma tradição no nosso país como espaço de formação e atuação em música, mas ainda se conhece pouco sobre os processos de ensino e aprendizagem de música nesses espaços.

A motivação inicial para a realização desta pesquisa teve origem em inquietações, constatações e necessidades na minha atividade de professor e músico junto a bandas de música. Como professor de instrumento, líder do naipe das madeiras e integrante de uma banda de música durante alguns anos, pude conhecer essa realidade de perto.

As bandas de música estão presentes em diversos contextos e estão relacionadas às manifestações e eventos sociais populares de naturezas diversas, encontrando-se bastante presentes nas comunidades e influenciando a vida das pessoas. Além disso, constituem um espaço importante de ensino e aprendizagem musical envolvendo muitas perspectivas de ensino: ensino de instrumento individual ou coletivo, aula de teoria musical, marcialidade, entre outros. Assim, é inquestionável o papel educativo desses grupos.

Nos últimos anos, as discussões a respeito da educação musical desenvolvida em bandas de música foram intensificadas. Na literatura da área da educação e educação musical, diversos autores investigaram e realizaram discussões sobre bandas (BRANDANI, 1985; BARBOSA, 1996, 1998; COSTA, 1998; PEREIRA, 1999; LIMA, 2000, 2005; CAJAZEIRA, 2004; GARBOSA, 2004; GARBOSA e GARBOSA 2005; NASCIMENTO, 2004, 2007; BERTUNES e LEÃO, 2004; BERTUNES 2005; HIGINO, 2006; CAMPOS, 2008; VECCHIA, 2008). No entanto, apesar desse número de pesquisas, ainda são escassos os dados sistematizados sobre os processos de ensino e aprendizagem de música desenvolvidos por esses grupos (VECCHIA, 2008).

No Brasil, há um grande número de bandas e fanfarras. Segundo Vecchia (2008), no ano de 2007, o número de bandas e fanfarras cadastradas na Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF)¹ chegava a 5.199. No estado de Santa Catarina, segundo a cartilha do Projeto Bandas SC 2008 há cerca de 600 bandas e fanfarras (ORTEGA, FREITAS e SILVA, 2008). Há

¹ Associação sem fins lucrativos, constituída por entidades educacionais, culturais e artísticas. Promove cursos, palestras, workshops para músicos de bandas e realiza concursos para bandas e fanfarras.

projetos de bandas e fanfarras desenvolvidos pelas Secretarias Municipais de Educação em algumas cidades do estado, como por exemplo, Blumenau, Itapema e São José.

O município de São José - SC, pertencente à grande Florianópolis, desenvolve o Projeto de Bandas e Fanfarras. Trata-se de um projeto social e educacional que funciona em escolas de educação básica, como atividade extracurricular, diretamente relacionado às atividades escolares. O Projeto, administrado pela Secretaria Municipal de Educação, acontece em dezessete escolas de ensino fundamental, atendendo cerca de 2000 alunos. Esse Projeto desenvolve o ensino de música e coreografia voltado à prática de banda, e oferece atividades educativas para alunos iniciantes que desejam aprender música, através de uma '*escolinha*'².

Diante desta situação, este trabalho visou conhecer com mais profundidade esse Projeto de Bandas e Fanfarras, por considerá-lo importante do ponto de vista social e educacional, pois está inserido em várias escolas do município, atendendo muitos alunos e produz impacto nas comunidades onde está inserido.

Adotando como metodologia o estudo multicaso, a questão desta pesquisa buscou investigar quais as concepções e ações de educação musical presentes no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC, em três grupos específicos. Para responder à questão da pesquisa, os objetivos foram registrar e analisar as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música realizados, no sentido de conhecer e compreender aquela realidade.

Este trabalho pode ser dividido em duas grandes partes. A primeira parte consiste nos referenciais teórico-metodológicos e contém três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma revisão de literatura de temas pertinentes à pesquisa. Primeiramente, contextualizo as bandas de música; na seqüência, apresento e discuto pesquisas sobre a educação musical que ocorre nesses grupos, assim como as propostas de alguns autores para a implantação de grupos musicais na escola de educação básica.

No segundo capítulo apresento o referencial teórico que se encontra fundamentado nas tendências pedagógicas sintetizadas por Libâneo (1994). Esse referencial teórico sustenta a análise e discussão dos dados coletados. No terceiro capítulo descrevo os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

² Escolinha é o termo usado pelo Projeto e refere-se às atividades de ensino de música voltado para a prática de banda.

A segunda parte consiste na análise e discussões dos dados. Dentro dessa parte, o quarto capítulo contextualiza o Projeto de Bandas e Fanfarras de São José. Nos capítulos cinco, seis e sete, descrevo e analiso cada um dos casos estudados que pertencem ao Projeto de Bandas e Fanfarras. Após a apresentação dos casos separados, apresento no oitavo capítulo a transversalização dos dados. Nas considerações finais apresento algumas conclusões, bem como possíveis contribuições da pesquisa.

PARTE I – REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 CONTEXTUALIZANDO AS BANDAS DE MÚSICA

Para compreender melhor questões de educação musical em bandas de música, considero necessário contextualizar este tipo de atividade, pois como menciona Higino (2006, p. 13), deve-se considerar “o mundo particular da banda - onde diferentes relações sociais têm lugar”. As bandas de música podem estar relacionadas a diversos contextos, mantendo características peculiares em cada um desses contextos e assim, possuindo denominações diferentes para cada situação. De acordo com a função social, ela pode ser banda civil ou banda militar. Dentro da categoria civil, há: banda escolar, filarmônica³, banda da igreja, entre outras. Além disso, a banda pode possuir denominações diferentes de acordo com a instrumentação utilizada: banda marcial⁴; banda de percussão⁵, banda sinfônica⁶, entre outras.

Outro agrupamento comum desse contexto é a fanfarra, que é formada por instrumentos de sopro característicos – cornetas⁷ – e instrumentos de percussão – bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso e caixa clara –, e que desenvolve um repertório limitado, selecionado a partir das características dos instrumentos (GARBOSA, 2004). A fanfarra, segundo Lima (2000), pode ser considerada como um dos tipos de bandas de música.

As bandas de música preservam uma tradição de características bastante peculiares, relacionadas a procedimentos de ensino, repertório, marcialidade, uniforme, entre outros. Para Cajazeira (2004), nas filarmônicas seus membros compartilham interesses comuns e têm como ponto forte manter a tradição. Essa autora complementa que para manter a tradição, a filarmônica

³ São sociedades civis que surgiram no Brasil, durante o século XIX, com o objetivo de manter uma banda de música. Podem também ser chamadas de euterpe, lira, clube recreativo e musical, corporação ou grêmio beneficente. Mantêm, até hoje, o compromisso de seguir as tradições das primeiras bandas (CAJAZEIRA, 2004).

⁴ Banda normalmente formada por: família dos trompetes, família dos trombones, família das tubas, família dos saxhorn, bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara. Instrumentos facultativos: marimba, trompa, tímpano, glockenspiel, campanas tubulares e outros de percussão (CNBF, 2008).

⁵ Banda normalmente formada por: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara, bongô, tumbadoras, tímpanos, marimbas, campanas tubulares, glockenspiel, família dos vibrafones, família dos xilofones e liras (CNBF, 2008).

⁶ Banda normalmente formada por: família das flautas transversais, família dos clarinetes, família dos saxofones, família dos trompetes, família dos trombones, família das tubas, família dos saxhorn, bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara. Além disso, pode ter instrumentos complementares: oboé, fagote, contra-fagote, trompa, contrabaixo acústico, celesta e xilofone (CNBF, 2008).

⁷ São instrumentos de sopro normalmente lisos, que produzem apenas as notas de uma série harmônica, não tendo, por exemplo, os pistos de um trompete - que produzem as notas da escala cromática.

deve formar e preservar seus músicos; “a filarmônica está entrelaçada à cultura, por meio da banda, e à educação, através da escola” (CAJAZEIRA, 2004, p. 43).

Higino (2006), em pesquisa realizada com uma banda escolar centenária, aponta que a “tradição é uma forma de resistir à perda da identidade, garantindo a existência do grupo, mantendo seus valores e sua qualidade de vida” (p. 128). Portanto, através da manutenção de determinadas práticas a banda se mantém ao longo dos anos preservando suas tradições. Dessa forma, a “hierarquia é muito respeitada, os veteranos têm uma aura de sagrado, mantendo a tradição pela transmissão, através de gerações, do patrimônio cultural do grupo” (idem, p. 128).

Nesse conjunto de tradições das bandas de música, a manutenção de características militares encontra-se presente, pois as bandas militares atuaram como fatores simbólicos e instrumentais para a difusão da banda de música no Brasil (BINDER, 2006).

[...] as bandas de música guardam muitas características dessa instituição, a começar pelo uniforme, que sempre lembra o dos militares, usando, inclusive, o quepe e, algumas vezes, até insígnias. Nas paradas cívico-militares as bandas civis executam dobrados e marchas militares, marchando como militares, não raro *puxando* um grupo de estudantes ou agrupamento militar que não dispõe de uma banda própria. (CARVALHO, 1997, p. 234-235).

Essa influência das bandas militares é percebida até hoje, como por exemplo, na marcialidade, na hierarquia, no repertório, entre outros elementos. Muitas bandas de música possuem como regentes, músicos militares, assim como, muitos músicos originários de bandas civis seguem carreira como músicos militares. As instituições militares mantêm bandas de música em suas corporações e essas se relacionam também aos eventos civis. Atualmente, a maioria das bandas civis é regida por músicos civis, fato que não invalida o aprendizado decorrente da vivência militar, “pois existem conhecimentos – como ordem unida, postura e disciplina – que já estão incorporadas às bandas que desfilam, como uma herança deixada por militares” (LIMA, 2000, p. 86).

As bandas de música são um dos conjuntos instrumentais de maior penetração nas comunidades brasileiras (COSTA, 1998), encontrando-se relacionadas às manifestações e eventos sociais populares de naturezas diversas, como, procissões, novenas, festas, desfiles cívico-militares, eventos esportivos, entre outros (NASCIMENTO, 2007). Além disso, são um dos poucos conjuntos musicais que apresentam mobilidade de marchar e desfilar (PEREIRA, 1999).

Normalmente, elas possuem um local onde realizam os ensaios, reuniões, aulas, assim como nesse local mantém o acervo, desde o repertório até os instrumentos.

Higino (2006, p. 16-17) afirma que a banda de música apresenta pelo menos três funções no meio em que atua: “comunitária, pedagógica e de preservação do patrimônio cultural. Ela está presente nos momentos mais significativos da comunidade, traduzindo sua emoção e valorizando seus rituais”. Ampliando essa perspectiva, Cajazeira (2004) faz uma relação da banda de música com as dez funções sociais da música apontadas por Alan Merriam (1964). Para Cajazeira (2004), a banda, em graus de intensidade diferentes, exerce todas essas funções.

Reforço às normas sociais (em rituais religiosos, militares e políticos), resposta física (em procissão, desfile e bailes de carnaval), continuidade e estabilidade da cultura, integração social, entretenimento, comunicação, funções presentes no calendário sob a forma de festejos religiosos, militares, políticos e culturais. (CAJAZEIRA, 2004, p. 102).

Essa autora ainda aponta que raramente as bandas de música fazem apresentações por conta própria; apresentam-se sempre em função de uma atividade da comunidade. Nessa interação com a comunidade, a banda agrega suas necessidades. Nessa perspectiva, Higino (2006) considera que as bandas funcionam na mesma perspectiva dos projetos sociais.

Hoje em dia, fala-se muito de projetos sociais, com o objetivo de resolver os problemas comuns a muitos e fazer chegar o bem-estar a um número maior de pessoas. Porém, poucos reconhecem que as bandas de música executam esse tipo de trabalho desde que surgiram. Elas oferecem recreação sadia, despertam vocações, desenvolvem cidadãos na prática do convívio social e promovem uma vivência do sentido de comunidade, quase de família. (HIGINO, 2006, p. 129).

Nesse sentido, as bandas acabam exercendo uma importante função de inclusão social. Esse tipo de prática permite afastar crianças e jovens da marginalidade social, possibilita uma melhora na qualidade de vida das crianças e jovens atendidos, além de possibilitar uma possível profissionalização.

Para as comunidades, a manutenção desses grupos significa não somente o estímulo ao aprendizado musical, o que já é bastante enriquecedor, mas também a garantia de um espaço que permite aos pais saberem onde estão seus filhos e o que fazem, com quem se relacionam; longe das drogas e da marginalidade. Por conseguinte, as bandas tornam-se

instituições nas quais são depositados os interesses da comunidade, que busca utilizá-las para os fins que lhe são mais oportunos. (LIMA, 2000, p. 24).

Dentro da função educacional, as bandas de música normalmente mantêm uma escola de música aberta à comunidade (BARBOSA, 1996; DANTAS, 2003; CAJAZEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007). Para Costa (1998, p. 136), a banda de música pode ser considerada uma “escola de música não-formal, que contempla uma fatia da sociedade que, pelos mais variados motivos, não têm acesso ao ensino musical das escolas especializadas”. Pereira (1999), em sua pesquisa sobre as bandas do estado de São Paulo, constatou que a maioria dos alunos realiza a sua iniciação musical e instrumental exclusivamente na banda de música, pois esta se apresenta como a única oportunidade existente nos seus locais de origens, de contato e conhecimento dos instrumentos e da música instrumental.

As bandas de música são bastante estimuladas por concursos (PEREIRA, 1999; LIMA, 2000; BERTUNES, 2005; HIGINO, 2006). Os concursos são espaços nos quais as bandas tentam marcar seu lugar na sociedade e na comunidade a que pertencem, garantindo sua permanência (HIGINO, 2006). Esses concursos normalmente possuem regulamento próprio e um dos critérios estabelecidos refere-se à instrumentação utilizada. Por exemplo, no regulamento geral do campeonato nacional de bandas e fanfarras de 2008, promovido pela Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF) há uma descrição detalhada dos instrumentos utilizados em cada categoria. Dessa forma, as bandas concorrem apenas na sua categoria específica. Os instrumentos que compõem cada categoria podem apresentar variações nas diversas regiões do Brasil em virtude das diversidades culturais existentes (LIMA, 2000). Como os concursos focalizam a competição entre as bandas, privilegiando a melhor realização musical, as bandas e fanfarras adotam metodologias de ensaio que enfatizam a execução musical em prol de bons resultados nos concursos.

Apesar da importância da banda de música, elas encontram-se ainda um pouco distantes da academia. Não há cursos de formação para regentes de banda nas universidades, e nem todas as escolas de música oferecem cursos de instrumentos de banda (BARBOSA, 1996; PEREIRA, 1999; LIMA, 2000). Assim, as bandas têm suprido a questão da formação de seus músicos criando suas próprias metodologias e mantendo práticas de ensino não muito sistematizadas e bastante peculiares. Pois, a manutenção da tradição que as bandas vivenciam, encontra-se também nos conteúdos abordados e nos procedimentos de ensino utilizados pelos professores. De

acordo com Lima (2000, p. 145), “uma maior aproximação entre universidades, bandas e conservatórios de música, poderia possibilitar a produção de uma literatura mais direcionada às bandas”.

1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL EM BANDAS DE MÚSICA

Um dos objetivos da educação musical é auxiliar crianças e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003). A educação musical oportuniza às pessoas a vivência e a compreensão do fenômeno musical em suas diversas formas de expressão.

Há diversos modelos e propostas de educação musical que atendem diversos contextos e espaços. Uma das formas de realizar educação musical é através da utilização de instrumentos musicais. São diversas as propostas de ensino instrumental que variam de acordo com os objetivos e funções desse ensino. Algumas metodologias privilegiam o estudo de um instrumento específico com ênfase nos aspectos técnicos musicais, enquanto que outras metodologias utilizam o canto e instrumentos como ferramentas para o desenvolvimento musical e social do aluno.

Como a educação musical pode ocorrer de diversas formas de acordo com o contexto em que está inserido, cabe analisá-la dentro da perspectiva desta pesquisa. Especificamente sobre as bandas de música, a educação musical apresenta-se de forma bastante peculiar, devido às tradições que essas mantêm relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de música.

Conforme apontado anteriormente, a banda de música, além do objetivo da execução musical, realiza atividades de ensino para os interessados em aprender um instrumento (BARBOSA, 1994; PEREIRA, 1999; LIMA, 2000; DANTAS, 2003). Muitas dessas escolas de bandas de música têm o objetivo de formar músicos para atuarem na própria banda (FIDALGO, 1996; FIGUEIREDO, 1996; PEREIRA, 1999). O ensino realizado em algumas dessas escolas é voltado à teoria musical e à técnica do instrumento, ficando para segundo plano a interpretação musical (PEREIRA, 1999; LIMA, 2000; CAJAZEIRA, 2004).

Lima (2000), ao pesquisar as bandas estudantis participantes de concursos do estado de São Paulo, verificou que os procedimentos de ensino são variados e que alguns professores/regentes tinham dificuldade de explicar sobre seus procedimentos de ensino. Segundo aquele autor, alguns professores ministram primeiramente aulas de teoria e só depois partem para

a prática; outros preferem começar pela prática instrumental e posteriormente ensinam teoria; assim como também há professores que ensinam teoria e prática juntas. Outro ponto levantado por Lima (2000) é o acúmulo de responsabilidades de um regente de banda, e que devido a isso, o regente “geralmente limita o ensino da música ao campo da leitura da notação musical e prática instrumental. Raramente ocorrem aulas com exercícios de apreciação e análise de estilos musicais, laboratório de composição e reflexões sobre a história da música” (LIMA, 2000, p. 105).

Nessa mesma linha, Pereira (1999), ao pesquisar sobre o trabalho de iniciação musical e instrumental realizado em doze bandas de música do estado de São Paulo, apontou que o maestro – muitas vezes autodidata, oriundo da própria banda – é o professor de todos os instrumentos. Porém, segundo Pereira (1999, p. 93), “o maestro não tem métodos especializados para o ensino de cada instrumento; ele normalmente escreve as lições, faz adaptações de métodos de outro instrumento, utiliza as músicas da banda”. Esse autor concluiu que o ensino nesses grupos prioriza a técnica instrumental, e que outros aspectos musicais são pouco enfatizados. Ele sugere que o ensino não deve ficar restrito ao instrumento, mas que também devem ser oferecidas atividades de solfejo, canto, audição, treinamento auditivo, análises, gravação do material a ser estudado.

Pereira (1999) compara a metodologia do programa para banda, do americano *Donald E. Bollinger*⁸, com a realidade brasileira.

Os nossos ensaios nem sempre são utilizados de forma pedagógica, limitando-se a repetição exaustiva de leitura/execução das músicas, sem nenhuma correção ou apresentação de objetivos, apenas para preparação de repertório. Muitas vezes, o aluno nem conhece com certa desenvoltura o nome e duração das notas, não consegue tirar o som de uma escala maior completa e já tenta tocar as músicas do repertório, utilizando o processo de “tirar de ouvido” e de imitação repetitiva. O planejamento evitaria a defasagem entre as condições do aluno e o nível de dificuldade do repertório. (PEREIRA, 1999, p. 65).

Na citação acima, Pereira (1999) chama a atenção para a questão da repetição de repertório sem estratégias definidas. Além disso, esse autor também aponta sobre a situação de muitos alunos que não sabem ler partitura, mas que ‘tocam de ouvido’. Cabe ressaltar que o

⁸ BOLLINGER, D. E. *Band Director's Complete Hand Book*. New York, Parker Publishing Company Inc. West Nyack, 1979.

domínio da notação musical é importante, mas sua ausência não é impedimento de realizar música, uma vez que existem abordagens que não consideraram a notação musical como sendo fator essencial no processo educativo, como, por exemplo, a aprendizagem por imitação.

Em pesquisa realizada por Barbosa (1996) com regentes de bandas do estado de São Paulo, foi constatado que os procedimentos de ensino de instrumentos de sopro realizados nas bandas podem ser divididos em quatro fases consecutivas: 1) aula coletiva de teoria e divisão musical; 2) aula individual de divisão musical; 3) aula individual de instrumento; 4) prática de banda. Segundo aquele autor, é na fase da aprendizagem teórica,

que ocorre a maior parte das desistências dos alunos. Nesse período se aprende alguns elementos de teoria musical e se enfatiza o domínio da técnica de divisão musical, que pronuncia o nome das notas sem entoá-las. A ênfase no domínio dessa técnica de divisão musical exige, muitas vezes, uma pronúncia veloz, quase virtuosa, dos nomes das notas musicais. Esta ênfase tem desanimado muitos alunos, tirando-lhes o prazer de aprender um instrumento. (BARBOSA, 1996, p. 42).

Nesse caso, se houvesse uma inversão entre as fases, em que a prática no instrumento fosse antes da teoria, esse número de desistências poderia diminuir. Barbosa (1996) complementa fazendo uma comparação dessa metodologia com o ensino coletivo, e afirma que na metodologia do ensino coletivo é desenvolvido desde o início do aprendizado questões, como: desenvolvimento harmônico; habilidade instrumental; utilização de melodias e músicas nos materiais didáticos; possibilidade de tocar variadas texturas e formas musicais. Para ele, todas essas atividades motivam a aprendizagem de instrumentos musicais por parte dos alunos.

Barbosa (1994) pesquisou sobre a adaptação de métodos americanos de ensino coletivo de banda para a realidade brasileira. Ele descreve que esses métodos, em geral, são divididos em três fases: na primeira fase, o aluno exercita a produção de som no seu instrumento com as notas do registro médio, e trabalha um repertório fácil com divisões musicais simples; na segunda fase, ele aprende notas de outros registros, trabalha um repertório mais exigente, realiza exercícios técnicos instrumentais e aprende ritmos e elementos teóricos um pouco mais complexos; na terceira fase há uma complementação das fases anteriores, porém concentrado num repertório mais complexo. Barbosa (1994) complementa que, além das características citadas, há as atividades básicas para o ensino coletivo de instrumentos que se constituem em: cantar, tocar

diversificadas formas e texturas musicais, e ouvir *performances*, para servir de modelo para o desenvolvimento auditivo.

Baseado nessa mesma pesquisa sobre a adaptação de métodos americanos usando melodias brasileiras (BARBOSA, 1994), foi publicado no ano de 2004, o *Método elementar para o ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda Da Capo*, desenvolvido por Barbosa. Este método compreende 15 livros individuais para instrumentos diferentes, entre sopros e percussão, e o livro do regente que inclui “lições para o aprendizado de instrumentos, ensino de teoria e desenvolvimento da percepção musical” (BARBOSA, 2004, p. 1). Esse livro do regente traz algumas sugestões para a realização das atividades, como: tocar e cantar, tocar em diversas combinações instrumentais e em cânone, decorar melodias, exercícios teóricos, exercícios técnicos instrumentais, exercícios rítmicos, exercícios auditivos, ditados rítmicos e melódicos, improvisos (BARBOSA, 2004). No livro do regente também se encontra algumas sugestões de como iniciar o trabalho.

No início do aprendizado, é importante dar uma boa atenção individual a cada aluno. Sendo assim, divida a classe em grupos (naipes): flautas, palheta simples, palhetas duplas, metais agudos, metais graves e percussão. Nessa fase, ensine técnicas de respiração, posição de braços e mão, postura e embocadura, e trabalhe até a terceira página do Livro do Aluno. Na fase seguinte, junte os grupos em apenas uma classe e comece o trabalho coletivo tocando desde o exercício um (1) do Livro do Aluno. Porém, continue a observar a respiração, postura, posição de braços e mãos, e embocadura. (BARBOSA, 2004, p. 1).

Vecchia (2008), um dos autores que se propôs a estudar o método *Da Capo* (2004), aponta que as sugestões dadas no método, não indicam como devem ser as técnicas de respiração, posição de braços, mãos, postura e embocadura, elementos chave para um bom desenvolvimento musical dos alunos iniciantes, além de não apresentar como elas devem ser ensinadas. Para Vecchia (2008, p. 19), “a pedagogia do método considera que a formação dos regentes-professores deve incluir tais conhecimentos para utilizar-se junto ao método, ou seja, não é função do método suprir a falta desses conhecimentos na formação de seus aplicadores”. Assim, a aplicação do método de ensino coletivo esbarra na formação do professor que vai trabalhar com esse tipo de abordagem. Como apontado anteriormente, o professor deve ter formação musical e pedagógica específica para trabalhar nesse contexto.

Vecchia (2008) realizou uma pesquisa com professores-regentes e alunos de bandas de várias regiões do país que utilizam o método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda *Da Capo* (2004). Considerando quatro ‘fundamentos’ de se tocar instrumentos de metal: respiração, embocadura, postura e emissão do som – que segundo Vecchia (2008) são a base da execução de instrumentos de metais –, foram investigadas as concepções dos professores/regentes sobre esses fundamentos, os procedimentos de ensino utilizados e sugestões de aprimoramento desse processo. Vecchia (2008) concluiu que esses fundamentos são os mais utilizados por esses professores e que suas concepções sobre esses não discordam da bibliografia atual. Porém, a maioria desses professores expressa profunda diversidade de técnicas e estratégias de ensino. Esse autor conclui também que não basta acreditar no desenvolvimento do aluno somente através da prática, pois muitos iniciantes têm inúmeras dificuldades técnicas, por vezes, simples de resolver com a presença do professor. Para Vecchia (2008), é necessário que esses fundamentos sejam trabalhados com a presença de um professor com o objetivo de dar uma formação técnica adequada a alunos iniciantes.

Bertunes (2005), em pesquisa realizada sobre duas bandas estudantis de Goiânia – GO, constatou que: falta formação musical – principalmente relacionada à regência – e formação pedagógica dos regentes das bandas; o repertório nem sempre é escolhido de acordo com o nível dos alunos; os procedimentos de ensino baseiam-se na explicação verbal, demonstração e prática. A autora também concluiu que as bandas promovem mais a relação interpessoal entre os seus integrantes do que a oportunidade de se estudar música de maneira efetiva. Para a autora “fazer música na banda pode ser uma atividade de aprendizagem musical, mas estar participando de um grupo se torna o fator que mantém a permanência dos integrantes na banda e faz a atividade imprescindível para o convívio do grupo” (idem, p. 209). No entanto, a autora aponta que os dois aspectos (integração social e musicalização) se entrelaçam e dessa forma “o ganho da prática de trabalho musical em conjunto, e a oportunidade de relacionamento afetivo com os professores e maestros, resulta em melhores relações interpessoais, e torna a banda importante na vida das crianças e dos adolescentes” (BERTUNES, 2005, p. 210).

No que se refere à formação do músico de banda, Cajazeira (2004) aponta que o ensino nas bandas “segue a cultura da educação musical tradicional [...]. A oralidade, como fato inerente, acontece de forma subjetiva quando um escuta o outro, ou quando se familiariza com o repertório, antes mesmo de ler a partitura” (idem, p. 37). A autora aponta ainda que “talvez pelo

fato da banda de música ser composta de instrumentos de sopro, que necessitam de um mínimo de técnica para o seu manuseio, a sua formação sempre esteve vinculada à presença do professor” (idem, p. 38).

Em pesquisa de campo realizada no ano de 2000, em uma filarmônica do interior da Bahia, Cajazeira (2004) sustenta que na formação do músico de filarmônica prevalece a pedagogia tradicional, centralizada no instrutor da escola: “o instrutor acredita que, ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos irão gravar a matéria para depois reproduzi-la, de forma oral, por meio das lições ou de forma prática por meio do instrumento. O aluno é um receptor da matéria, e a sua tarefa é decorá-la” (p. 58). Essa autora aponta que para entender a metodologia de ensino da escola dessa filarmônica, é necessário observar que: a escola da filarmônica, diferente de uma escola de música oficial ou particular, pertence a uma entidade que é representante de uma cultura tradicional; a escola está localizada na sede da entidade, onde acontecem várias manifestações culturais promovidas por essa entidade ou que fazem parte do calendário oficial de festejos da comunidade; a banda de música da entidade não tem a tradição da oralidade. O ensino da música segue os princípios básicos da escrita musical e da prática instrumental; a escola aceita qualquer pessoa que tenha interesse em tocar na banda e fazer parte da associação. Cajazeira (2004) ainda aponta que embora o ensino da música na escola da filarmônica seja formal, se repete ao longo de muitos anos, “não há um currículo ou método de ensino escrito para a escola. O mestre, geralmente músico ou ex-músico da filarmônica sabe, por vivência, os conteúdos a serem estudados e os passos a serem seguidos” (CAJAZEIRA, 2004, p. 114).

De forma semelhante, Bertunes (2005, p. 185) aponta que o ensino musical das bandas em Goiânia, adota como principal teoria, a pedagogia tradicional: “nesta realidade, a didática utilizada nas bandas é a transmissão oral de conhecimentos, pelos métodos de imitação e o de repetições”. O fato de a banda de música preservar algumas tradições faz com que no ensino também seja herdado características tradicionais.

Sobre a educação musical desenvolvida por três bandas e fanfarras escolares de Campo Grande – MS, Campos (2008) aponta:

[...] constata-se que o conhecimento dos elementos musicais, a criatividade e a percepção auditiva não são devidamente explorados. Apesar de a execução instrumental constituir atividade principal, a urgência no domínio de um repertório específico redundava em uma

falta de sistematização de ensino musical, ocasionando em um envolvimento quase exclusivo com as apresentações públicas. Parece mesmo que os objetivos e as funções das corporações se direcionam, predominantemente, na execução instrumental, fazendo com que os ensaios girem em torno da preparação do repertório – o que acarreta em grandes lacunas no que se refere a uma educação musical mais ampla e a um aprendizado instrumental mais adequado. (CAMPOS, 2008, p. 110).

Para Campos (2008), é pertinente o aprofundamento em questões relacionadas ao trabalho musical desenvolvido pelas bandas de música na escola, considerando as contribuições que estas têm trazido aos seus participantes e atentando para a necessidade de ações ligadas à formação musical do regente e dos demais integrantes.

Essa revisão sobre o ensino de música em bandas esclarece que tipos de pesquisas estão sendo realizadas e que resultados essas pesquisas estão apresentando. Convém ressaltar que a opção pelo contexto brasileiro, deu-se ao fato de focalizar a realidade que acontece nas bandas e fanfarras brasileiras. Assim, considero alguns pontos em comum, que podem sinalizar algumas características. Há diversas perspectivas de ensino que variam de acordo com as concepções dos professores ou regentes. Há também a característica que as bandas mantêm de preservação de uma tradição e que conseqüentemente transparece no ensino realizado. Além disso, é possível observar que as atividades pedagógicas utilizadas pelos professores são diversas e nem sempre são sistematizadas ou refletidas do ponto de vista da educação musical.

Considerando o contexto de bandas e fanfarras dentro da escola de educação básica, tal como é concebido o Projeto de Bandas e Fanfarras de São José, foram investigadas ações de inclusão de grupos musicais na escola de educação básica, incluindo atividades de bandas de música no contexto escolar. Assim, a seguir apresento as proposições de alguns autores que buscam propostas nessa perspectiva.

1.3 GRUPOS MUSICAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A música pode estar presente no espaço escolar de inúmeras formas. Grupos instrumentais são importantes no que se refere à socialização, disciplina e ampliação de experiências musicais dentro da escola (CAMPOS, 2008). A partir dos dados coletados de sua pesquisa em andamento, Campos (2008) constatou que as atividades desenvolvidas pelas bandas e fanfarras escolares de Campo Grande - MS contribuem tanto para aquisição de valores e

incorporação de comportamentos quanto para a ampliação de experiências musicais. Além disso, “os alunos atentam, inclusive, para a obtenção de melhores notas, a partir do momento em que entram para o grupo” (idem, p. 109).

Nessa mesma direção, Higino (2006) aponta que “a maioria dos alunos que integram a banda tem um bom rendimento escolar, o que pode estar ligado à alta concentração que a educação musical exige” (p. 60). Para essa autora, o ingresso na banda oferece inúmeros benefícios ao aluno: iniciação ao aprendizado da música; convivência em grupo, desenvolvendo o espírito de cooperação e de humildade; fortalecimento do civismo; desenvolvimento do senso de responsabilidade; preparação para prosseguir os estudos em estabelecimentos especializados; oportunidade de formar conjuntos instrumentais com seus companheiros. Além disso, a autora ressalta o aprimoramento da sensibilidade e do gosto artístico.

Bertunes (2005) aponta para a importância da banda marcial na escola: “na banda, os alunos recebem uma educação, em que os mesmos são orientados com valores visando à cidadania tais como: responsabilidade com horários, com o grupo e com ele mesmo e a disciplina” (p. 23). Essas considerações ressaltam a importância que a banda de música, presente na escola, tem para os alunos. Para essa autora, a banda na escola proporciona um ensino musical – concretizado através do fazer musical dos alunos – mais acessível a uma maior parte da população estudantil, havendo uma democratização do ensino musical. Assim, a banda torna uma atividade importante de educação musical na escola, mas não exclusiva, levando em consideração que há uma seleção natural entre as crianças e jovens que têm interesse em participar de uma banda.

Bertunes (2005) aponta que há algumas dificuldades quanto à implementação das bandas nas escolas, como, a falta de preparação adequada de professores, o pouco tempo para ensinar em função dos horários na grade curricular, a metodologia tradicional e a definição já aceita de que o trabalho de bandas é para ser desenvolvido pelo ensino não formal. Essa autora, concluiu em sua pesquisa que “a banda é uma escola viva de música dentro das escolas (estaduais e municipais) de primeiro e segundo grau de Goiânia. Seu ensino é caracterizado pela vivência musical dentro da comunidade local” (p. 186).

Em pesquisa realizada por Souza e colaboradoras (2002a) em quatro escolas brasileiras, foi constatada a presença de uma banda marcial em uma escola, que “possuía uma forte presença por ser uma instituição musical que representava a escola” (p. 107). Segundo as autoras, apesar

das professoras da escola reclamarem do barulho da banda, ao mesmo tempo, elas se sentiam orgulhosas e elogiavam muito a instituição musical mantida pela escola. Elas aceitavam a situação porque “a banda parece representar a escola, seus papéis e valores, para a sociedade [...] a música cumpre uma função social, mediando a relação da escola, representada pela banda, com a sociedade” (SOUZA et al., 2002a, p. 108). Essa relação das professoras com a banda mostra que a escola é um “local onde as pessoas não só estabelecem relações sociais e de poder, mas, sobretudo, transmitem saberes e símbolos” (idem, p. 108).

Santos (2008) considera o ensino instrumental um recurso educativo-musical que se destaca como uma possibilidade a mais para o decorrente processo de educação musical dentro da escola de educação básica. Para a implantação desse ensino, essa autora aponta para a necessidade de organizar “estratégias que promovam aulas coletivas e a formação de grupos instrumentais que possibilitem a participação de um número significativo de alunos” (SANTOS, 2008, p. 3). Para essa autora, esses grupos instrumentais podem ser concebidos “como uma extensão das aulas coletivas, reforçando e ampliando o leque de possibilidades musicais trabalhados na escola” (idem, p.6).

A partir das propostas desses autores, os grupos musicais na escola de educação básica são possíveis de serem realizados e têm uma contribuição importante para o ensino de música. No entanto, cabe ressaltar que os grupos musicais na escola de educação básica são abordados por estes autores como uma das possibilidades, não exclusiva, de implantação e manutenção de educação musical nas escolas. Grupos musicais como, bandas e corais, podem ser atividades paralelas ao ensino de música no currículo, promovendo o desenvolvimento musical e social dos alunos.

Nessa revisão de literatura, apresentei um recorte da literatura de educação musical que trata especificamente de bandas e fanfarras. Entretanto, como o objeto da pesquisa encontra-se dentro da escola de educação básica, com todas as suas complexidades, procurei um referencial teórico que discutisse práticas pedagógicas sobre o ângulo de diversas linhas pedagógicas. A seguir, apresento o referencial teórico que se encontra nas tendências pedagógicas da prática escolar, de Libâneo (1994).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR

A prática escolar consiste na efetivação das condições que garantem a realização do trabalho docente. Essas condições não se resumem apenas ao ‘pedagógico’, pois a escola cumpre funções que são dadas pela sociedade, constituídas por classes sociais com interesses opostos (LIBÂNEO, 1994). Assim, a prática escolar tem “condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (LIBÂNEO, 1994, p. 19). O modo como os professores realizam seu trabalho, a escolha dos conteúdos, os procedimentos de ensino utilizados, a forma de avaliação, está relacionado com suas perspectivas teórico-metodológicas, explícita ou implicitamente. Parte dos professores desconhece essas características e acaba direcionando suas práticas pedagógicas através de fórmulas presentes no senso comum. Há também professores capazes de perceber o sentido mais amplo de suas práticas e de explicitar suas convicções (LIBÂNEO, 1994).

Ao analisar as tendências pedagógicas que têm se firmado nas escolas brasileiras pela prática dos professores, utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, Libâneo (1994) classifica-as em:

Pedagogia liberal

- Tendência liberal tradicional
- Tendência liberal renovada progressivista
- Tendência liberal renovada não-diretiva
- Tendência liberal tecnicista

Pedagogia progressista

- Tendência progressista libertadora
- Tendência progressista libertária
- Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

Traços dessas tendências podem ser encontrados nas escolas brasileiras na atualidade, convivendo entre si. Algumas escolas seguem um direcionamento, com todos os professores seguindo uma mesma linha pedagógica. Há também escolas em que cada professor pode seguir sua pedagogia ou elementos de determinada pedagogia que achar conveniente. Vale ressaltar, de

acordo com Libâneo (1994, p. 20-21), que “as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação”.

O referencial teórico deste trabalho toma como base a síntese das tendências pedagógicas apontadas por Libâneo (1994). Convém ressaltar que outros autores também realizam discussões dessa natureza e que também foram consultados, mas não tornaram objetos de referência para essa pesquisa. A partir da classificação de Libâneo, as pedagogias foram pesquisadas nas suas bases, e encontram-se apresentadas a seguir.

2.1 PEDAGOGIA LIBERAL

A pedagogia liberal investe na idéia de que a escola deve preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais. Assim, “os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual” (LIBÂNEO, 1994, p. 21-22). Para Libâneo (1994), a pedagogia liberal é também denominada de pedagogia acrítica, pois não questiona a implicação dos determinantes socioestruturais da educação, compreendendo o fenômeno educativo nele mesmo.

Segundo Libâneo (1994), a educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Essas tendências se manifestam nas práticas escolares e nos ideais pedagógicos de muitos professores, embora muitos não se dêem conta dessa influência. Dentro da categoria da pedagogia liberal, há as formas tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

2.1.1 Pedagogia tradicional

A pedagogia tradicional é caracterizada por privilegiar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, através de seu próprio esforço, sua plena realização como pessoa (LIBÂNEO, 1994). A escola atua no preparo intelectual e moral dos alunos para assumir suas posições dentro da sociedade. Dessa forma, o papel da escola é “difundir a

instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1999, p. 18).

Os conteúdos de ensino são conhecimentos e valores reunidos pelas gerações e transmitidos ao aluno como verdades. As matérias de estudo, determinadas pela sociedade e dispostas na legislação, visam preparar o aluno para a vida. No entanto, os conteúdos são separados da experiência e do cotidiano do aluno, valendo apenas pelo valor intelectual (LIBÂNEO, 1994).

Os métodos na pedagogia tradicional são realizados através da exposição verbal da matéria pelo professor. Segundo Libâneo (1994), tanto a exposição da matéria quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos:

- a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse);
 - b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração);
 - c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração);
 - d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada);
 - e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios).
- (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

Assim, para que os conhecimentos repassados sejam absorvidos pelos alunos, são enfatizados exercícios sistematizados, e repetidos conceitos e fórmulas na memorização (LIBÂNEO, 1994). Esses procedimentos de ensino têm como princípio a transmissão dos conhecimentos através da aula do professor, geralmente expositiva, numa seqüência predeterminada e fixa. Na pedagogia tradicional, portanto, a prática pedagógica é centrada no professor - detentor do saber. Este transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida. Para isto, a disciplina imposta pelo professor é o meio mais eficiente para garantir a atenção e o silêncio necessário (LIBÂNEO, 1994).

A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre freqüentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. (LIBÂNEO, 1994, p. 24-25).

Dessa forma, a aprendizagem torna-se mecânica e com pouca reflexão, em que o aluno recebe passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor e memoriza. Para isso é realizado enfaticamente o treinamento, a fim de alcançar os objetivos propostos. A pedagogia tradicional encontra-se presente na prática de muitos professores, muitas vezes mescladas com características de outras pedagogias.

2.1.2 Pedagogia renovada progressivista

A pedagogia renovada progressivista, conhecida normalmente por Escola Nova, teve suas raízes em Dewey, Montessori, Decroly e Piaget. No Brasil, Anísio Teixeira foi um grande disseminador desta prática. A principal característica da Escola Nova é o trabalho com as diferenças individuais de cada aluno, com o intuito de adequá-lo ao contexto social. A atividade pedagógica valoriza situações práticas de ensino, equivalente à vida, levando em conta o desenvolvimento humano.

Na Escola Nova, destaca-se a contribuição trazida pela biologia e pela psicologia relativa ao crescimento da criança, seus estágios de amadurecimento, organização das capacidades de assimilação e diferenças individuais, pois suas necessidades e interesses são importantes para que ela se adapte com facilidade ao meio. Segundo Lopes (1984, p. 24-25), “a criança é o centro de tudo [...]. Não mais o miniadulto [...] mas um ser com características próprias; sobre ele convergem-se estudos, testes, medidas, programas, métodos e metodologias”. A partir dessa perspectiva científica sobre o desenvolvimento da criança, a Escola Nova se firma metodologicamente.

Nessa pedagogia, os conteúdos são estabelecidos em função de experiências que o aluno vivencia frente a desafios cognitivos e situações cotidianas, que partem dos interesses e necessidades do próprio aluno (LIBÂNEO, 1994). São valorizados mais os processos mentais e habilidades cognitivas do que os conteúdos organizados racionalmente. Ou seja, é mais importante o processo de aquisição de conhecimento do que o conhecimento em si.

Em relação aos métodos de ensino, configura-se o ‘aprender fazendo’; são valorizadas tentativas experimentais, atividades de pesquisa e descoberta, o estudo do meio natural e social, realizados em forma de trabalho individual ou em grupo. Também podem ser realizadas atividades experienciais: jogos livres, espontâneos ou organizados, materiais vivos, canto,

desenho, música, dança, exploração do meio, reinvenção, e “interação com a comunidade sempre a partir do interesse e aspirações reais de cada criança” (LOPES, 1984, p. 25).

Na Escola Nova, o ensino é centrado no aluno e no grupo. O papel do professor é auxiliar o desenvolvimento espontâneo do aluno; quando intervém, é para auxiliar o raciocínio do aluno. Dessa forma, para que se garanta um clima harmonioso durante a aula, necessário para as atividades, busca-se um relacionamento positivo entre professor e alunos (LIBÂNEO, 1994).

Em relação aos pressupostos de aprendizagem, Cury (1978) descreve as situações que permeiam o desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos.

Ensina-se o que as crianças possam aprender de acordo com as condições de seu desenvolvimento. É o interesse, levando em conta as tendências subconscientes ou inconscientes de cada etapa do crescimento, que cria a atividade e com ela a aprendizagem. Aprende-se de dentro para fora, pela excitação dos impulsos naturais presentes, pela seleção de reações apropriadas e depois fixadas no organismo. (CURY, 1978, p. 88-89).

Nessa pedagogia, aprender é uma atividade de descoberta. Assim, é armazenado o que é descoberto pelo próprio aluno em sua interação com o meio. O que é armazenado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações (LIBÂNEO, 1994).

2.1.3 Pedagogia renovada não-diretiva

A pedagogia renovada não-diretiva é inspirada em Carl Rogers (psicólogo clínico e educador norte-americano). Nessa pedagogia o professor ou facilitador, como também é chamado, empenha-se em criar um clima de liberdade nas aulas e auto-realização (desenvolvimento pessoal) nos alunos.

Rogers (1977) aponta dois tipos de aprendizagem: a sem significado – aquelas aprendidas sem significado algum dentro do contexto pessoal do indivíduo e que logo são esquecidas; e a significativa (experencial) – aquelas que têm um significado; promovem uma experiência de modo que envolve, ao mesmo tempo, o pensar e o sentir do aluno. “A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos” (idem, p. 160). Para esse autor, a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodescoberta. O termo ‘autodescoberta’ é utilizado no

sentido de que a aprendizagem de determinado conteúdo, assimilada em uma experiência, não pode ser diretamente comunicada ao outro, mas deve partir de si próprio. Algumas atitudes são eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem nesta perspectiva:

... a transparente autenticidade do facilitador, a disposição de ser uma pessoa, de ter e de viver os sentimentos e as idéias do momento. Quando essa autenticidade inclui um apreço, uma solicitude, uma confiança e um respeito pelo aprendiz, o clima favorável à aprendizagem se intensifica. Quando inclui uma [...] capacidade de ouvir, então, existe, na verdade, um clima de liberdade, uma aprendizagem e um progresso estimulantes e auto-iniciados. (ROGERS, 1977, p. 129).

Essas atitudes pessoais e subjetivas por parte do professor desenvolvem a criação de um clima de liberdade para aprender. O professor empenhado em assumir essas atitudes desenvolverá maneiras de construir a liberdade, dentro da sua sala de aula, adaptáveis a seu próprio estilo e que decorrerão da sua livre e direta interação com os alunos (ROGERS, 1977). Assim, na pedagogia não-diretiva, a escola preocupa-se mais com o psicológico do aluno do que com problemas pedagógicos ou sociais.

Nessa pedagogia são mais importantes os processos de desenvolvimento das relações e da comunicação do que os conteúdos em si. Segundo Libâneo (1994, p. 27), “os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis”. Rogers (1977) sugere alguns métodos e técnicas de ensino: utilizar problemas reais que tenham significado e relevância para os alunos; promover recursos (além dos usuais – livros, espaço para trabalhar, equipamentos, filmes etc., recursos humanos – pessoas que possam contribuir para os conhecimentos do aluno); organização de grupos; orientação de pesquisa (estimular os alunos a realizarem descobertas autônomas, pesquisas); simulação como aprendizagem experiencial (proporcionar aos estudantes, experiência dos processos que ocorrem na vida real); auto-avaliação.

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do ‘eu’. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao ‘eu’, ou seja, o que não está envolvido com o ‘eu’ não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação

escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a auto-avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

Nesse sentido, é possível observar que o ensino é centrado no aluno. O professor compartilha com o grupo suas idéias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou recusar (ROGERS, 1977). Assim, pode-se dizer que o professor é um especialista em relações humanas.

2.1.4 Pedagogia tecnicista

A pedagogia tecnicista busca a aquisição de habilidades e conhecimentos específicos, úteis e necessários de forma que os indivíduos se integrem ao sistema social global (LIBÂNEO, 1994). Dessa forma, a educação é subordinada aos interesses sociais, tendo como função a preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho.

Essa pedagogia é fundamentada nas teorias de aprendizagem associacionistas ou estímulo-resposta (Skinner, Gagné, Bloom e Mager), e na abordagem sistêmica do ensino. As teorias de aprendizagem, que têm um enfoque comportamental, apontam que aprender é uma questão de modificação do desempenho: “o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos” (LIBÂNEO, 1994, p. 30-31). Isso resulta numa educação, de certa forma, mecanicista que busca resultados pré-determinados.

A abordagem sistêmica da educação é uma abordagem que se pretende totalizadora, fundamentada na *gestalt*. Kuenzer e Machado (1984) explicam o enfoque sistêmico na educação.

A proposta tenta, portanto, trabalhar com uma concepção de totalidade, que, em linhas gerais, teria o mesmo significado de modelo ou de constructo [...]. Propõe-se a contribuir no desenvolvimento de sistemas de instrução, quanto a planejamento, implementação e implantação; na fundamentação de tecnologias educacionais e na identificação de fatores ligados à baixa eficiência no ensino. A didática proposta ressalta a necessidade de se utilizar uma tecnologia educacional interdisciplinar. (KUENZER e MACHADO, 1984, p. 42).

No enfoque sistêmico, verifica-se como preocupação fundamental o ajuste dos objetivos do ensino às demandas do sistema social, desejando obter máximos rendimentos e mínimos custos (KUENZER e MACHADO, 1984). Dessa maneira, o objetivo nessa perspectiva é a solução do problema da educação das massas, ou seja, atender a demanda com a maior eficiência possível.

Nessa pedagogia o material de ensino encontra-se nos manuais, livros didáticos, módulos de ensino. O professor é um especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis da técnica utilizada. Em relação à utilização do manual, Auricchio (1978) comenta que este

se restringe, portanto, ao processo de instrução e não ao do ensino, porque através do primeiro podemos manipular o ambiente do indivíduo através do [...] modelo instrucional. Através da manipulação do ambiente poderemos proporcionar condições ambientais específicas para o aluno interagir e atingir o resultado pretendido, isto é, mudanças específicas no seu comportamento [...] que correspondem à aprendizagem. (AURICCHIO, 1978, p. 27).

Através da utilização dos manuais, é possível identificar aspectos relativos à aprendizagem, desenvolver materiais a serem utilizados no ensino e planejar métodos de avaliação de resultados. Nessa pedagogia, há uma busca pelo melhor desempenho e comportamento do aluno, de maneira que favoreça a aprendizagem de conhecimentos específicos.

A base metodológica do tecnicismo é a tecnologia educacional, que segundo Auricchio (1978, p. 25) consiste na “aplicação sistemática de conhecimentos científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente”. Assim, buscam-se procedimentos e técnicas necessárias que efetivem a transmissão e recepção de informações. A tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de “planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc.)” (LIBÂNEO, 1994, p. 30).

A relação professor/aluno na pedagogia tecnicista é objetiva e estruturada, com hierarquia bem definida: o professor administra as condições de transmissão da matéria, e o aluno recebe as

informações. O professor é apenas um instrumento entre a ciência e o aluno, e deve empregar o sistema instrucional previsto (LIBÂNEO, 1994). Nessa pedagogia “o aluno deixa de se relacionar com o professor para se relacionar com o recurso tecnológico” (KUENZER e MACHADO, 1984, p. 49). Assim, é valorizado não tanto o professor, mas a tecnologia empregada, o que gera outra relação entre o aluno e o conhecimento.

2.2 PEDAGOGIA PROGRESSISTA

O termo ‘progressista’ - emprestado de Snyders - refere-se às tendências que, partindo de uma análise crítica social, sustentam de forma implícita as finalidades sociopolíticas da educação (LIBÂNEO, 1994). A pedagogia progressista entende a educação como um “processo de humanização dos homens, mas inserido no contexto de suas relações sociais. Parte da análise crítica das realidades sociais, sustenta as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares” (LIBÂNEO, 1994, p. 68). A pedagogia progressista apresenta-se nas versões: libertadora e libertária – conhecidas como ‘educação popular’; e a crítico-social dos conteúdos.

2.2.1 Pedagogia libertadora

A pedagogia libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, é caracterizada pela educação ‘não-formal’. Entretanto, professores e educadores vêm adotando pressupostos dessa pedagogia no ensino escolar (LIBÂNEO, 1994). Essa pedagogia questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação. Para isso ela enfatiza o diálogo e a reflexão em grupo. Segundo Freire (2005, p. 44-45), “a questão não está propriamente em explicar as massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação”.

A pedagogia libertadora critica a pedagogia tradicional, o qual chama de educação bancária⁹. Para Freire (2005), a educação bancária não busca relacionar os conteúdos de ensino com temas cotidianos, o que torna o ensino sem ação e reflexão.

⁹ Na educação bancária, o educador, ao invés de comunicar-se, faz ‘comunicados’ e depósitos – que são os conteúdos programáticos da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele. Os educandos recebem pacientemente esses conteúdos, memorizam e repetem. Não há diálogo. Essa educação insiste em manter ocultas as razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo (FREIRE, 2005).

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. (FREIRE, 2005, p. 66-67).

Ao contrário da educação bancária, a pedagogia libertadora aponta para uma educação de questionamento das realidades sociais e de problematização dos homens em suas relações com o mundo. Os conteúdos de ensino são denominados ‘temas geradores’. Segundo Freire (2005, p. 109), são “temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si”. Os temas geradores são extraídos da problematização da prática de vida dos estudantes, e são compreendidos nas relações dos homens com o mundo.

O conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 96-97).

Nesse sentido, o conteúdo não é elaborado apenas a partir da perspectiva do educador, do que lhe pareça ser o melhor para seus alunos, mas a partir do que os alunos trazem, dos temas relacionados com seu cotidiano. Dessa forma, busca-se despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida (LIBÂNEO, 1994).

Em se tratando de métodos de ensino, a forma de trabalho na pedagogia libertadora é o ‘grupo de discussão’, o qual cabe ao professor apenas facilitar as discussões “adaptando-se às características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo” (LIBÂNEO, 1994, p. 34). Assim, nessa pedagogia o papel do professor não é falar aos alunos sobre sua visão do mundo, ou tentar impor a eles, mas dialogar com os alunos sobre as visões de mundo deles.

Para que isso ocorra é necessária a superação da contradição educador-educandos. Para Freire (2005), o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (idem, p. 79). Portanto, a relação professor/aluno na pedagogia libertadora é ‘horizontal’, de forma que ambos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento.

Na pedagogia libertadora, a motivação acontece a partir da codificação de uma situação real vivida pelo educando, que só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade (LIBÂNEO, 1994). Para este autor, o que é aprendido “não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico do conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (idem, p. 35). O diálogo e as reflexões realizadas pelos alunos e pelo educador geram conhecimento e caracterizam efetivamente uma situação de aprendizagem.

2.2.2 Pedagogia libertária

Sustenta que a escola deva exercer uma transformação na personalidade dos alunos num sentido de liberdade e de autogestão. A escola deve instituir, através da participação em grupo, “mecanismos institucionais de mudança (assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições ‘externas’, leve para lá tudo o que aprendeu” (LIBÂNEO, 1994, p. 36). Outra forma de atuação é através de grupos de pessoas com princípios educativos baseados na autogestão (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). A pedagogia libertária, na sua forma mais conhecida - pedagogia institucional – “pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominante do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia” (LIBÂNEO, 1994, p. 36).

Na pedagogia libertaria, as matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são cobradas, pois o importante são os conhecimentos e reflexões resultados das experiências vivenciadas pelo grupo. Assim, “os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo” (LIBÂNEO, 1994, p. 36).

Os métodos de ensino são aplicados através da vivência grupal, na forma de autogestão. Trata-se de “colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola” (LOBROT apud LIBÂNEO, 1994, p. 37). As mudanças propostas pela pedagogia institucional permitem uma nova utilização de métodos e técnicas de transmissão.

Estes métodos e técnicas em vez de serem fins em si, transformam-se em meios ao serviço dos indivíduos; que se trate de livros, meios audiovisuais ou mesmo da palavra do

‘mestre’, estes instrumentos são continuamente postos à disposição daquele que está a ser formado, que pode aceitá-los ou recusá-los, que pode utilizá-los à sua própria maneira, que pode descobrir-lhe novos usos ou novos significados. (LOBROT, 197-?, p. 34).

Dessa forma, a pedagogia institucional investe na relação professor/aluno no sentido da não-directividade, ou seja, considera ineficaz e nocivo todos os métodos à base de obrigações e ameaças (LOBROT, 197-?). Para esse autor, professor e o aluno “são evidentemente diferentes e desiguais, mas isso não impede que o primeiro possa pôr-se pura e simplesmente ao serviço do segundo, sem procurar impor-lhe as suas concepções, finalidades e ideais, isto é, sem o transformar em ‘objecto’” (LOBROT, 197-?, p. 33). O professor funciona como um orientador; ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum, assim como também pode assumir a função de ‘conselheiro’ e de monitor/instrutor no grupo.

Em relação aos pressupostos de aprendizagem da pedagogia libertária, Libâneo (1994, p. 38) aponta que “a ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres”. Assim, a motivação encontra-se no interesse em crescer dentro da vivência em grupo, pois se espera que o grupo devolva a seus membros a satisfação de seus anseios e necessidades (LIBÂNEO, 1994).

2.2.3 Pedagogia crítico-social dos conteúdos

O termo ‘crítico-social dos conteúdos’ foi criado pelo próprio Libâneo (1994), e a linha orientadora de suas idéias vem da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, Guiomar Mello, Carlos Cury, entre outros. Na perspectiva de Saviani (1999), a pedagogia crítica apresenta-se como mediadora entre as pedagogias tradicional, renovada progressivista e libertadora. Busca um equilíbrio entre as concepções e ações dessas pedagogias no sentido de fortalecimento da escola como espaço de construção de conhecimento endereçado também às classes populares.

Enquanto que as pedagogias progressistas libertadora e libertária estão mais voltadas à educação popular ‘não-formal’, a pedagogia crítico-social dos conteúdos preza a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber, sendo esse “o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática” (LIBÂNEO, 1994, p. 39). Assim, a atuação da escola consiste na

preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos necessários para uma participação ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1994).

Os conteúdos de ensino são “conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 39). Dessa forma, os conteúdos não bastam ser bem ensinados, devem ser relacionados à realidade social do aluno. Libâneo (1994) aponta que essa forma de conceber os conteúdos não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas uma “relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado” (idem, p. 40).

Para Libâneo (1994), a questão dos métodos de ensino se subordina à dos conteúdos. No seu entendimento, é preciso que os métodos favoreçam a relação dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade cotidiana. Assim, os métodos partem de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora.

[...] uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre teoria e a prática. (LIBÂNEO, 1994, p. 41).

Para que isso aconteça, a relação professor/aluno na pedagogia crítico-social dos conteúdos consiste no provimento das condições em que professor e alunos possam colaborar para realizar as trocas entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito (aluno).

[...] o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. (LIBÂNEO, 1994, p. 41)

Nessa pedagogia, embora se acentue a participação do aluno no processo, o papel do professor é insubstituível; o professor tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação para ensinar, possui conhecimentos (LIBÂNEO, 1994). Portanto, é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades e ampliar sua perspectiva de vida.

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, a aprendizagem consiste em “desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (LIBÂNEO, 1994, p. 42). Dessa forma, como primeiro passo, verifica-se o que o aluno já sabe. A transferência de aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, ou seja, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara (LIBÂNEO, 1994).

2.3 SÍNTESE DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A Tabela 1 sintetiza as tendências pedagógicas apresentadas neste texto, resumindo os principais aspectos dessas tendências. Essa tabela¹⁰ não pretende simplificar as pedagogias, mas apenas apresentar uma forma resumida de enxergá-las.

¹⁰ Tabela elaborado pelo autor, baseado em Libâneo (1994).

Tabela 1 – Tendências pedagógicas – síntese.

	PEDAGOGIA LIBERAL				PEDAGOGIA PROGRESSISTA		
	Tradicional	Renovada progressivista	Renovada não-diretiva	Tecnicista	Libertadora	Libertária	Crítico-social dos conteúdos
Papel da educação	Preparar os alunos intelectual e moralmente	Adequar as necessidades individuais ao contexto social	Estabelecer ‘clima’ favorável a uma mudança no indivíduo	Produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho	Questionar a realidade das relações do homem, visando uma transformação	Transformar a personalidade dos alunos; liberdade e autogestão	Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições
Conteúdos	Conhecimentos e valores acumulados pelas gerações adultas	Estabelecidos em função de experiências que o aluno vivencia	Facilitar aos estudantes os meios para buscarem os conhecimentos	Informações, princípios científicos, leis etc.	‘Temas geradores’, extraídos da prática dos educandos	Resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo	Conteúdos universais reavaliados face às realidades sociais
Métodos de ensino	Exposição verbal da matéria pelo professor	‘Aprender fazendo’; trabalhos em grupo	Estilo próprio do professor para facilitar a aprendizagem dos alunos	Transmissão/recepção de informações; Tecnologia educacional	‘Grupo de discussão’; ênfase no diálogo	Vivência grupal, na forma de autogestão	Favorecer a relação dos conteúdos com os interesses dos alunos
Relação professor/aluno	Prática pedagógica centrada no professor	O professor auxilia o desenvolvimento espontâneo do aluno	Educação centrada no aluno	Professor transmite a matéria; aluno recebe as informações	‘Horizontal’; ambos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento	Não-diretiva; professor mistura ao grupo para uma reflexão em comum	Professor e aluno colaboram para trocar experiências
Aprendizagem/motivação	Aprendizagem receptiva e mecânica; Ênfase no treinamento	É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal	Resulta do desejo do aluno na busca de sua auto-realização	É uma questão de modificação do desempenho	‘Educação problematizadora’; situação real vivido pelo educando	Interesse em crescer dentro da vivência em grupo	Aluno supera visão parcial e confusa, e adquire uma visão mais clara

2.3.1 Relacionando as tendências pedagógicas com a presente pesquisa

Como justificar o uso das pedagogias sintetizadas por Libâneo em práticas pedagógicas realizadas por professores em bandas de música? A explicação para isso é que qualquer professor realiza práticas pedagógicas independente do conhecimento das teorias. Dessa forma, mesmo que o professor realize suas atividades pedagógicas através de uma perspectiva adquirida na prática, esse professor é influenciado por diferentes pedagogias.

Essa classificação sobre as correntes pedagógicas sintetizadas por Libâneo, mesmo sendo escrita baseada nas práticas escolares e não mencionando atividades de ensino e aprendizagem de música, podem ser observadas em diversos contextos, e servir como parâmetro para qualquer concepção e processo de ensino. Assim, pode traçar alguns paralelos presentes nessas pedagogias com a questão da presente pesquisa: quais as concepções e ações de educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC, em três grupos específicos?

Nesse sentido, a partir das pedagogias apresentadas, pode discutir diversos aspectos referentes aos processos de ensino e aprendizagem implícitos em uma atividade de banda de música. O papel do professor, o papel educacional das bandas, a participação dos alunos nas escolhas, os conteúdos e repertórios trabalhados, os materiais didáticos utilizados, os procedimentos de ensino empregados, a relação professor-aluno, são alguns dos aspectos que foram analisados e compreendidos a partir das pedagogias apresentadas. Dessa forma, pode identificar diversos elementos presentes na prática pedagógica dos professores do Projeto, com o objetivo de compreender as concepções e ações de educação musical.

3 METODOLOGIA

3.1 INICIANDO O CONTATO COM O PROJETO DE BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ - SC

A partir do conhecimento do Projeto de Bandas e Fanfarras de São José - através de conversas informais com alguns professores de música da região -, o primeiro passo para o desenvolvimento metodológico da presente pesquisa consistiu no contato com a coordenação do Projeto. Após o envio de uma carta de apresentação em nome do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi agendada uma reunião com o coordenador do Projeto. Nessa reunião, após ter me apresentado como aluno do Curso de Mestrado do PPGMUS na área de educação musical, expliquei sobre as etapas do curso – realização de uma pesquisa e de uma dissertação –, bem como revelei o interesse em pesquisar a educação musical desenvolvida no Projeto em questão. Além disso, expliquei sobre todos os procedimentos éticos que eu levaria em consideração durante a pesquisa. O coordenador geral aceitou a realização da pesquisa e explicou aspectos gerais sobre o funcionamento do Projeto, bem como me apresentou para os outros funcionários que auxiliam na coordenação do Projeto.

3.2 SELEÇÃO DAS BANDAS

A partir da confirmação da coordenação do Projeto, pensei sobre o número de bandas participantes da pesquisa, assim como o critério de escolha das mesmas. Após refletir sobre diferentes possibilidades, um dos integrantes da coordenação do Projeto - durante uma conversa informal - sugeriu que a pesquisa fosse realizada com um grupo de cada categoria, pois no Projeto existem três categorias de grupos musicais: banda marcial, banda de percussão e fanfarra. Dessa forma, cada categoria ilustraria o funcionamento de grupos distintos pertencentes ao mesmo Projeto. Além disso, a coordenação do Projeto sugeriu os grupos que poderiam ser estudados, a partir de um critério relacionado ao impacto social dos grupos nas comunidades onde estão inseridas. Foram aceitas as sugestões de pesquisar um grupo de cada categoria, assim como a indicação dos grupos a serem investigados.

Posteriormente, a coordenação passou os contatos dos professores dos três grupos e de suas respectivas escolas. Realizei um primeiro contato por telefone com um professor de cada grupo e também com a direção da escola, no qual pude me apresentar e explicar sobre a pesquisa. A partir desse contato, foi marcada uma reunião com os professores de cada grupo e novamente expliquei sobre os objetivos e etapas da pesquisa. Todos os professores aceitaram participar da pesquisa, concretizando a seleção das bandas. Na primeira visita às escolas, para realizar o primeiro contato com os professores, conversei também com a direção das escolas sobre a realização da pesquisa sobre as bandas e a fanfarra nas mesmas.

Após a seleção das bandas e da fanfarra, estabeleci as estratégias de investigação a serem utilizadas na realização da pesquisa. A partir dos objetivos da pesquisa e do número de bandas e fanfarra a serem investigadas, optei pelos estudos multicasos, utilizando uma abordagem qualitativa.

3.3 ESTUDOS MULTICASOS

O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). Essa metodologia justifica-se por possibilitar compreender as concepções de educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música em cada um dos grupos selecionados que pertencem ao Projeto de Bandas e Fanfarras.

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o estudo de caso permite esse aprofundamento no objeto de pesquisa, de forma a obter informações detalhadas durante a coleta de dados. Como foram selecionados três grupos para realizar a investigação, o estudo multicaso se tornou adequado, pois esse se refere à investigação de dois ou mais casos (MERRIAM, 1998). Yin (2005, p. 68) adota o termo ‘casos múltiplos’, quando o mesmo estudo contém “mais de um caso único”. Embora existam

diferenças entre os autores quanto à terminologia empregada, o estudo multicaso e o estudo de casos múltiplos possuem as mesmas características. Na perspectiva de Yin (2005),

[...] os projetos de caso único e de casos múltiplos são variantes dentro da mesma estrutura metodológica – e nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos. A escolha é considerada uma escolha de projeto de pesquisa, com as duas sendo incluídas no âmbito do método do estudo de caso. (YIN, 2005, p. 68).

Dessa forma, os estudos multicasos possibilitaram olhar para cada um dos três grupos, ou seja, para cada um dos casos como únicos e individuais, sem perder de vista que fazem parte de um contexto maior que é o Projeto de Bandas e Fanfarras. Os estudos multicasos se inserem numa abordagem qualitativa de pesquisa, que será apresentada a seguir.

3.4 ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é o estudo aprofundado do fenômeno no seu acontecer natural, a partir da perspectiva dos seus participantes, sem priorizar números ou generalizações. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), dentre as características da pesquisa qualitativa, podem ser destacadas:

a) O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento principal. Os investigadores qualitativos “freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). A presente pesquisa foi realizada diretamente no ambiente escolar do Projeto de Bandas e Fanfarras, no qual pude estar em contato direto com a realidade.

b) Interesse pelo processo e não simplesmente com os resultados ou produtos. Durante a investigação realizada no Projeto de Bandas e Fanfarras busquei compreender as nuances que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de música, o que constitui uma preocupação com os processos educativos da maneira como eles realmente acontecem e se desenvolvem ao longo do percurso.

c) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados indutivamente. Essa indução refere-se ao pesquisador atribuir significado ao fenômeno pesquisado, sem confirmar hipóteses previamente construídas, mas com o objetivo de compreender o objeto investigado “à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50). De forma semelhante, os dados coletados no Projeto foram organizados e, a partir disso, foram analisados e compreendidos sem qualquer hipótese prévia.

d) O significado é de importância essencial na abordagem qualitativa. Os pesquisadores qualitativos dão importância ao significado, na tentativa de compreender a perspectiva dos participantes. Dessa forma “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). Portanto, considera-se essencial a forma como os participantes dão sentido às suas vidas.

Com base nesses pressupostos, a abordagem qualitativa tornou-se se adequada aos objetivos da pesquisa, pois a pesquisa foi realizada diretamente na realidade dos três grupos investigados, com o objetivo de compreender as concepções e ações de educação musical, sem confirmar hipóteses prévias, e levando em consideração os significados que os investigados dão às suas ações.

3.5 TÉCNICAS DE PESQUISA

Com o objetivo de obter as informações a partir de vários ângulos que envolvem os grupos investigados, realizei observações naturalistas e não-participantes, entrevistas semi-estruturadas e questionários.

3.5.1 Observação

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação (VIANNA, 2003). Através da observação percebemos uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, possibilitam perceber de forma mais ampla o contexto (NETO, 1994).

Dentre as diversas vantagens da observação, podem ser destacadas (VIANNA, 2003):

- Identificação e registro de comportamentos à medida que eles ocorrem;
- Realização de estudos com maior profundidade do conjunto dos indivíduos;
- Fornecimento de dados que se referem diretamente a situações sociais/comportamentais típicas;

- Ocorrência em um meio natural;

- Desenvolvimento do trabalho do pesquisador ao longo do período de tempo necessário;

Todas essas características apontadas puderam ser vivenciadas durante o trabalho de observação do objeto da pesquisa. Através das observações, pude perceber o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de música no Projeto de Bandas e Fanfarras.

Dentre os vários tipos de observação, realizei a observação naturalista, que como o seu próprio nome diz, feita no ambiente natural da pesquisa. A observação naturalista “não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes. Há observação e registro do que efetivamente ocorre” (VIANNA, 2003, p. 48). As observações ocorreram entre os meses de março e maio de 2008, simultaneamente nas três escolas onde situam os grupos investigados. Realizei observação das seguintes atividades:

- visita dos professores nas salas de aulas, convidando os alunos a integrarem o Projeto;

- aulas da *escolinha* (cinco aulas na *escolinha* de sopro, e cinco aulas na *escolinha* de percussão);

- ensaios do naipe (cinco ensaios do naipe de sopro, e cinco ensaios do naipe de percussão);

- ensaios do grupo completo (dois ensaios);

- apresentação do grupo (uma apresentação);

As observações possibilitaram conhecer e registrar as ações de cada professor tanto nas aulas quanto nos ensaios. Todas as observações realizadas foram registradas em forma narrativa. Segundo Vianna (2003, p. 59), “o dado narrativo procura preservar, sob a forma escrita, as informações na seqüência em que ocorreram e da mesma maneira em que, originalmente, aconteceram, objetivando, muitas vezes, pouco ou nenhuma interpretação do seu conteúdo”.

As observações foram registradas em cadernos à medida que aconteciam. Posteriormente a cada aula, as observações foram reproduzidas no computador, acompanhadas de mais alguma informação ou reflexão. Além das observações, realizei também conversas informais com os professores das bandas e da fanfarra e com alguns alunos.

3.5.2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada, em geral,

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987, p. 146).

A escolha desse tipo de entrevista justifica-se, pois oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a pesquisa (TRIVINOS, 1987). Dessa forma, o pesquisador pode investigar questões não previstas anteriormente, que surgem no momento da entrevista, e que podem ajudar na investigação como um todo.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com cada um dos professores dos três grupos investigados e também com o coordenador geral do Projeto de Bandas e Fanfarras. As entrevistas realizadas com os professores buscaram investigar a formação e atuação profissional, as concepções sobre educação musical, assim como, conteúdos, materiais didáticos, procedimentos de ensino, repertório, entre outros. O roteiro dessa entrevista abordou os seguintes tópicos: formação musical dos professores; tempo e atuação no Projeto; preparo necessário para lecionar no Projeto na visão dos professores; planejamento das aulas; conteúdos e repertório abordados; material didático utilizado; procedimentos de ensino empregados; impacto social do Projeto na vida dos professores, alunos e comunidade; concepções sobre educação musical (ver APÊNDICE 1). Foi realizada uma entrevista com cada um dos professores e essas entrevistas duraram em média 20 minutos; a entrevista mais curta durou cerca de 12 minutos e a entrevista mais longa durou cerca de 31 minutos.

O roteiro da entrevista realizada com o coordenador geral do Projeto de Bandas e Fanfarras abordou os seguintes tópicos: tempo e atuação como coordenador; objetivos do Projeto; critérios de seleção dos professores para atuar no Projeto; orientação pedagógica, musical e social passada aos professores; perspectivas do Projeto; avaliação pessoal sobre o impacto do Projeto

para os alunos e comunidade (ver APÊNDICE 2). Foi realizada uma entrevista com o coordenador geral que teve a duração de uma hora e 43 minutos.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas literalmente no computador. Numa primeira análise, as palavras e frases consideradas relevantes foram destacadas. Mesmo tendo sido realizada apenas uma entrevista com os professores participantes e com o coordenador geral, diversas questões puderam ser abordadas em conversas informais realizadas no período das observações.

3.5.3 Questionário

O questionário consiste em uma técnica de coleta de informações pela qual o pesquisador recolhe o depoimento de participantes através de perguntas por escrito (LAVILLE e DIONNE, 1999). O questionário aplicado contemplou ‘questões abertas’, para as quais “o entrevistado deve formular suas respostas, usando, para tanto suas próprias palavras”, assim como questões típicas do ‘questionário-padrão’, o qual as “perguntas são apresentadas em ordem fixa, cada uma sendo acompanhada por um conjunto determinado de respostas dentre as quais o entrevistado escolhe a que melhor convém” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 336).

O questionário teve como objetivo compreender a opinião dos alunos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de música. Esse questionário buscou conhecer diversos aspectos, como: tipo de participação; tempo como integrante da banda ou fanfarra; como são realizados os ensaios gerais e os ensaios de naipes separados; como foi a participação na *escolinha*; o que gosta e o que não gosta na banda ou fanfarra; opinião sobre o repertório da banda ou fanfarra; impacto desse Projeto em suas vidas; opinião dos pais sobre a participação na banda ou fanfarra (ver APÊNDICE 3).

Esse questionário foi aplicado com os alunos que já tocam nas bandas ou na fanfarra e que eventualmente ainda estão participando da *escolinha*. O processo de aplicação do questionário ocorreu da seguinte forma: primeiramente, expliquei aos professores sobre o porquê do questionário para os alunos – a importância de obter a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas na banda ou fanfarra – e também sobre como seria a aplicação do questionário. Solicitei aos professores dos grupos que cedessem um espaço de tempo de suas aulas e ensaios para a aplicação do questionário; os professores aceitaram a solicitação. Posteriormente, foi agendado dia e horário para a aplicação do questionário aos alunos.

Na aplicação do questionário, apresentei-me para os alunos, expliquei sobre a pesquisa, sobre a importância de responderem, e em seguida sobre o procedimento de responder o questionário. A aplicação do questionário nas bandas e na fanfarra foi com todos os alunos respondendo ao mesmo tempo, na minha presença. Em seguida, os alunos levaram o questionário para casa, para seus pais assinarem, e devolveram nos dias seguintes.

A Tabela 2 resume o número de alunos participantes nesta pesquisa nos três grupos investigados.

Tabela 2 – Taxa de retorno do questionário para os alunos das bandas e da fanfarra

	Banda marcial	Banda de percussão	Fanfarra
Número de questionários entregue aos alunos	42	26	33
Número de questionários respondidos e devolvidos	17	17	15
Proporção de questionários respondidos e devolvidos	40,47%	65,38%	45,45%

Esses questionários foram aplicados com os alunos de sopro, percussão e linha de frente das bandas e da fanfarra. Entretanto, como o foco do trabalho são os processos de ensino e aprendizagem de música, os questionários dos alunos da linha de frente não constituíram objetos de análise. Portanto, somente os questionários dos alunos de música foram considerados, resultando em novos números: na Banda Marcial, dos 17 questionários respondidos e devolvidos, 9 foram dos alunos de música; na Banda de Percussão, dos 17 questionários respondidos e devolvidos, 11 foram dos alunos de percussão; na Fanfarra, dos 15 questionários respondidos e devolvidos, 8 foram dos alunos de música.

O retorno dos questionários dos alunos não foi muito alto. Porém, como o trabalho é qualitativo, todos os questionários devolvidos e respondidos foram considerados válidos para a análise, pois as respostas sinalizam para questões que puderam ser constatadas também nas observações e entrevistas.

Além dos questionários para os alunos que já participam das bandas e da fanfarra, apliquei questionário para os alunos que participam somente da *escolinha*. Esse questionário não

constituiu objeto de análise de dados devido ao conteúdo das respostas. Entretanto, o estudo de caso permite esses imprevistos.

Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156).

Conforme apontam esses autores, o pesquisador qualitativo na metodologia de estudo de casos ou multicasos tem essa possibilidade de trabalhar com imprevistos, adaptando sua abordagem de forma que possa compreender claramente o objeto estudado.

3.5.4 Testagem dos instrumentos de coleta de dados

- Entrevista com os professores

Para certificar-me que os professores entrevistados pudessem compreender as questões a serem investigadas na entrevista, foi realizada uma entrevista, alguns dias antes de sua aplicação definitiva, com um professor que se enquadra nas mesmas características dos professores do Projeto. Solicitei ao entrevistado que, em caso de dúvidas, tivesse total liberdade para questionar ou sugerir sobre alguma questão. O entrevistado questionou se os professores do Projeto saberiam o significado de termos como, conteúdos e metodologia. Expliquei a ele que esses termos seriam devidamente esclarecidos durante a entrevista. Durante a entrevista efetiva com os professores do Projeto tais termos foram esclarecidos em alguns casos, quando o professor desconhecia seu significado.

- Questionário com os alunos

Para testar a clareza e eficiência do questionário, foi aplicado um questionário com os alunos de uma banda em uma outra escola. A banda em questão foi sugerida por alguns professores participantes da pesquisa. Realizei um primeiro contato por telefone e agendei a aplicação do questionário. Depois de aplicado o questionário e após a análise das respostas, percebi a necessidade de inclusão de uma questão referente ao gênero dos alunos. A questão foi devidamente incorporada ao questionário.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização da coleta de dados, iniciei a análise dos dados, que consiste em “examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências” (YIN, 2005, p. 137). Todo o material proveniente das observações e entrevistas transcrito no computador foi numerado seqüencialmente e organizado em pastas. Essas pastas foram separadas por cada grupo, e também subdivididas por cada professor. Esse material foi lido diversas vezes com a intenção de compreender os dados. A partir disso, esses dados foram sendo visualizados em “categorias de codificação”, conforme a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994).

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Esse procedimento foi realizado com cada um dos diferentes dados coletados - observações, entrevistas e questionários - e assim surgiram diversas categorias em cada um desses dados. As entrevistas, por exemplo, foram primeiramente analisadas com base nos tópicos do roteiro da entrevista. Em seguida, alguns desses tópicos foram reavaliados e modificados em categorias. Essas categorias foram surgindo de acordo com a recorrência e relevância dos dados apontados pelos participantes.

Posteriormente, foram traçadas relações entre todas as categorias geradas a partir da análise dos diferentes dados (observações, entrevistas e questionários). Ao comparar e contrastar essas categorias, os dados realmente relevantes puderam se visualizados. A diversidade de dados coletados permitiu verificar questões específicas referentes às concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música realizadas nos três grupos.

A próxima etapa consistiu na redação dos resultados da pesquisa. Os casos foram analisados individualmente e serão apresentados dessa forma. Em cada caso, analisei a formação dos professores, suas concepções de educação musical, e os processos de ensino e aprendizagem de música - a partir da perspectiva de cada professor e dos alunos. Isso envolveu as atividades desenvolvidas na *escolinha*, nos ensaios de naipe e nos ensaios da banda.

Após a construção de cada caso individualmente, passei para a etapa da transversalização dos três casos. Nessa transversalização, realizei uma síntese onde são identificados aspectos comuns como também específicos de cada caso. Além disso, estabeleci um diálogo entre os três casos e o referencial teórico, no sentido de compreender de forma ampla os três casos e o Projeto.

Como o foco da pesquisa são as concepções e ações de educação musical, os professores de coreografia – embora também tenham sido entrevistados para entender melhor o contexto –, não constituíram objetos de análise. Poderão aparecer em algum momento apenas para complementar alguma informação relacionada ao contexto da pesquisa.

Por razões éticas, o anonimato dos participantes da pesquisa será mantido durante todo o texto da dissertação. Não serão indicados os nomes das bandas e da fanfarra, dos professores e dos alunos, assim como o nome das escolas onde as bandas e a fanfarra estão estabelecidas. O anonimato nesta pesquisa justifica-se para preservar a imagem dos professores e alunos envolvidos. Os participantes são identificados no texto da seguinte maneira:

- Coordenador geral: c.g.;
- Professor de sopro: prof. sopro;
- Professor de percussão: prof. percussão;
- Professor auxiliar: prof. auxiliar;
- Banda Marcial: BM;
- Banda de Percussão: BP;
- Fanfarra: F;

A seguir, apresento a análise e discussão dos dados.

PARTE II - ANÁLISE E DISCUSSÃO

4 PROJETO DE BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ - SC

4.1 DESCRIÇÃO E OBJETIVOS

O Projeto de Bandas e Fanfarras é um projeto social e educacional, mantido pela Secretaria Municipal de Educação de São José, desde o ano de 2003. Desenvolve a prática de banda ou fanfarra como atividade extracurricular em dezessete escolas de ensino fundamental, e atende cerca de 2000 alunos na faixa etária que vai dos sete aos dezessete anos de idade – exclusivamente estudantes da rede pública daquele município (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2008).

O Projeto de Bandas e Fanfarras faz parte de um conjunto de projetos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São José – SC. Além de Bandas e Fanfarras, são oferecidos os Projetos: Aprendendo no Palco – Teatro na Escola; Estudos Paralelos; Fonoaudiologia Escolar; Cinema na Rua; Formação Continuada; Colônia de Férias; Coral na Escola; Educar para o Pensar; Olho no Olho; Escola Democrática; Organização dos Cadernos Pedagógicos; Escola para os Pais; Psicologia Escolar; Esporte Escolar; Torcendo Pano.

Segundo o coordenador geral do Projeto de Bandas e Fanfarras, o Projeto possui três objetivos ou ‘bases’ importantes. “*Primeiro: tirar a criança da ociosidade, levando em consideração o contexto social que se vive hoje*” (c.g., entrevista, p. 1). Dessa forma, o Projeto trabalha com a inclusão social, possibilitando que as crianças e jovens de quaisquer contextos possam participar.

Cada comunidade onde as escolas estão inseridas possui características semelhantes. Na sua grande maioria são comunidades carentes [...] onde ocorre um alto índice de marginalização, mas onde se encontram também crianças com sede de cultura, verdadeiras jóias prontas para serem lapidadas e, porque não dizer, preparadas para serem inseridas no contexto social através da música. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, o segundo objetivo é o “*ensino da música*” (c.g., entrevista, p. 1). Esse objetivo apresenta-se na página eletrônica¹¹ do Projeto de Bandas e Fanfarras, como: “levar a

¹¹ Disponível em: <<http://www.educacaosj.net/Projetos.aspx?id=9>>. Acesso em: 31 maio 2008.

cultura musical a todos os jovens e crianças do Município” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2008). Além desses objetivos,

[...] a terceira [base], que é o contexto social no geral. Quando a mãe sente que a criança está na escola; ela fica feliz. Ela [a criança] melhora o rendimento escolar, ela aprende mais, ela frequenta mais a escola, ela não gazeia a escola. Nisso, fica a escola, fica a criança, fica a família, tudo bem. (c.g., entrevista, p. 1).

Dessa forma, o Projeto trabalha na perspectiva de manter os alunos na escola, assim como em aproximar seus pais da escola. Isso significa que a escola é valorizada como um espaço de educação mais amplo, que procura integrar toda a comunidade. Esses objetivos revelam o interesse do Projeto em proporcionar uma atividade musical, assim como ampliar o desenvolvimento dos alunos, de forma que as crianças e jovens envolvidos tenham uma formação mais ampla como cidadãos. Além disso, eles refletem uma concepção de educação que extrapola a aula de música propriamente dita, mas que se utiliza da música para promover o desenvolvimento dos alunos como cidadãos.

Segundo a Secretaria de Educação do Município de São José, este Projeto,

além de conter em sua essência o Trabalho Pedagógico, ou seja, o resgate de valores, o aprender fazendo, procurando vir ao encontro dos Educandos, levando em consideração os seus inúmeros saberes, também possui um contexto social que traz para a Escola: pais, mães e todos aqueles que além de adquirir o gosto pelos instrumentos musicais, se alegram com crianças num todo, em vê-los vestidos com garbo, elegância e o que é principal - sem qualquer distinção de credo, raça, classe, cor ou gênero, proporcionando uma Educação de Qualidade e Inclusiva [...]. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2008).

Esse depoimento apresenta vários pontos de acordo com os objetivos apontados anteriormente. Há o trabalho pedagógico realizado nas atividades das bandas e fanfarras, assim como a busca do Projeto de trazer os pais dos alunos para a escola. Além disso, o Projeto proporciona a inclusão social desses alunos.

4.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

O Projeto de Bandas e Fanfarras possui um coordenador geral, um coordenador musical e um coordenador de acervo. O coordenador geral, responsável pela execução do Projeto, realiza reuniões regulares com os professores atuantes no Projeto, nas quais são abordadas questões sobre apresentações, concursos, repertório, instrumentos utilizados, uniformes, instruções sobre o Projeto, documentação, entre outras. O coordenador musical é responsável pela Banda dos Professores e também em ministrar aulas de teoria musical para alguns professores de música do Projeto. O coordenador de acervo é responsável pelos instrumentos musicais, pelos uniformes e pelos elementos utilizados pela linha de frente.

Atualmente, o Projeto conta com a participação de dezoito professores de instrumentos de sopro, treze professores de instrumentos de percussão, dezoito professores de coreografia e três professores auxiliares. Normalmente, cada grupo possui três professores, sendo que alguns dos professores atuam em mais de um grupo. Os professores são músicos ou coreógrafos com experiência prática em banda ou fanfarras em suas áreas específicas, ou seja, sopro, percussão ou coreografia. Muitos professores atuantes no Projeto vieram de bandas e fanfarras da região. Segundo o coordenador geral, *“antes de o Projeto existir, existiam duas ou três bandas em São José; até dentro do município existia uma grande fanfarras, que de lá, ela criou muitas crianças; ensinou muitas crianças a musicalidade”* (c.g., entrevista, p. 2). Segundo o coordenador, alguns ex-alunos desses grupos se tornaram professores no Projeto.

Os professores do Projeto são contratados pela Secretaria Municipal de Educação de São José – SC, através da categoria professor de artesanato/música. Segundo o coordenador geral do Projeto, esta *“é uma categoria funcional que não exige o nível superior. Como se fosse um professor que conhece a prática, tem uma noção da teoria, mas que ele não tem uma universidade nesse sentido”* (c.g., entrevista, p. 2). A criação dessa categoria que não exige o nível superior se deve à carência do profissional, *“aquele realmente da universidade que queira abocanhar um Projeto desse”* (c.g., entrevista, p. 2).

A seleção dos professores acontece através de uma prova teórica que abrange conhecimentos gerais, e uma prova de títulos. Em nenhum momento do processo de seleção há prova teórica ou prática de música, mas leva-se em conta a experiência musical dos candidatos a partir dos títulos apresentados. O contrato dos professores tem a duração de um ano, podendo ser renovado a cada ano.

4.3 IMPLANTAÇÃO E INÍCIO DAS ATIVIDADES

A implantação de uma banda ou fanfarra em determinada escola, parte de uma negociação entre a escola e a coordenação do Projeto. Além dessa negociação, esse processo também pode sofrer influências relacionadas a motivos financeiros e políticos. No ano em que foi realizada a coleta de dados da pesquisa (primeiro semestre de 2008), foram implantados dois novos grupos, totalizando dezessete bandas e fanfarras.

As atividades das bandas e fanfarras, no início do ano letivo nas escolas, acontecem da seguinte forma: os professores do Projeto vão até as salas de aula, se apresentam aos alunos, falam sobre a banda ou fanfarra da escola e convidam os estudantes a participarem das atividades. Em seguida, os alunos interessados preenchem a ficha de inscrição, seus pais assinam e, posteriormente, começam as aulas e os ensaios. Os alunos que já participavam do Projeto, caso desejarem, podem permanecer desde que continuem a frequentar a escola, pois o único requisito para participar do Projeto é estar matriculado em alguma das escolas pertencentes ao Projeto.

4.4 ATIVIDADES DE ENSINO

Cada banda e fanfarra mantém uma *escolinha*, aberta aos estudantes interessados em aprender música ou coreografia, dividida em três áreas: instrumentos de sopro, instrumentos de percussão e coreografia. Assim, o aluno entra na *escolinha* diretamente na área de interesse - o que não o impede de futuramente trocar de área. Na *escolinha* de instrumento de sopro e percussão, o ensino de música ocorre diretamente no instrumento que o aluno queira aprender - dentro do grupo de instrumentos que compõem uma banda ou fanfarra. Um dos objetivos da *escolinha* é formar músicos para participarem do grupo, ou seja, ela é uma parte que precede o ingresso na banda ou fanfarra, embora haja alunos que entram na banda ou na fanfarra, mas que continuam participando da *escolinha* por sugestão dos professores, para aprimorarem alguns conhecimentos. Ao contrário das bandas e fanfarras, a *escolinha* não possui limite de número de vagas. O horário e a duração das atividades da *escolinha*, assim como dos ensaios de naipe e ensaios gerais varia de acordo com cada grupo.

Além dos conteúdos musicais ou coreográficos propriamente ditos, são trabalhados aspectos da marcialidade e os elementos relacionados à ordem unida (alinhamento, disciplina, garbo), onde os alunos aprendem a marchar, e a realizar todo um ritual de movimentação, bem

como a obedecer ao comando de voz e a direção do mór¹². Dependendo do tipo de banda ou fanfarra, até os próprios alunos de instrumentos de sopro ou percussão realizam movimentos de coreografia.

4.5 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA VIDA ESCOLAR

Além das atividades de ensino específicas realizadas na banda ou na fanfarra, *“todo professor, ele tem o dever de participar dos conselhos de classe”* (c.g., entrevista, p. 3). Nesses conselhos de classe, os professores são orientados pela coordenação geral do Projeto a *“acompanhar as reuniões e o desenvolvimento do aluno como um todo e também para passar para os outros os professores o que é a fanfarra, o que é a aula de música”* (prof. coreografia – F, entrevista, p. 3). Dessa forma, os professores participam dos conselhos de classe, e realizam um trabalho de integração com os professores curriculares no sentido de auxiliar o rendimento escolar do aluno. Por exemplo, se o aluno está tirando notas baixas, os professores do Projeto têm autonomia para dialogar com o aluno e verificar o que está acontecendo, e até exercer certa influência para que os alunos se dediquem mais às disciplinas curriculares: *“o professor do Projeto, dentro de uma situação, ele cobra dessa criança que ela estude. Se a matemática que ela não gosta, passa a gostar, ou a física, a química, a história. Às vezes não gosta daquele professor, vai mal na matéria; ela passa a gostar”* (c.g., entrevista, p. 1).

Dessa forma, as atividades de ensino realizadas pelos professores do Projeto ultrapassam a aula da banda ou fanfarra, promovendo uma *“integração entre as disciplinas curriculares e extracurriculares da grade de ensino”* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2004, p. 8).

4.6 SOBRE OS GRUPOS E ESTRUTURA FÍSICA

O Projeto de Bandas e Fanfarras abrange três categorias de grupos musicais: banda marcial, fanfarra e banda de percussão. Dentre essas categorias, há seis bandas marciais, oito fanfarras, três bandas de percussão, divididas entre as dezessete escolas que o Projeto abrange. Além disso, há a banda de metais – composta por alguns professores, alunos e ex-alunos do

¹² É o integrante da banda ou fanfarra que coordena a movimentação do grupo, através do manejo de um bastão (LIMA, 2000).

Projeto. O número de vagas nas bandas e fanfarras varia conforme o número de instrumentos que cada grupo possui, pois cada banda possui um número limitado de instrumentos. Quando algum aluno sai do grupo, abre uma vaga para aquele instrumento e essa vaga é preenchida pelo aluno que tiver interesse e melhor qualificação para a vaga.

As bandas e fanfarras do Projeto possuem sala própria dentro das escolas. Esta sala é o local onde, normalmente, são realizadas as aulas da *escolinha*, os ensaios de naipe, e também onde ficam guardados os instrumentos, uniformes, material didático, computador, entre outros. Os instrumentos do Projeto são distribuídos pela coordenação para os grupos e podem ser remanejados de um grupo a outro de acordo com as necessidades. Os alunos utilizam os instrumentos apenas durante as atividades da banda ou fanfarra, sem a possibilidade de levar para casa. Além de aprenderem a tocar seus instrumentos, os alunos também aprendem a limpá-los.

Todos os instrumentos de sopro utilizados no Projeto são transpositores em si bemol. Normalmente, os instrumentos corneta, trompete, bombardino e tuba são utilizados em si bemol, enquanto que o trombone de vara é utilizado em dó. Entretanto, no Projeto foi adotado trombone de pisto em si bemol para que todos os instrumentos sejam da mesma tonalidade. Essa escolha justifica-se para facilitar tanto a execução em conjunto quanto para o regente. Nas bandas de música, em geral, além de instrumentos em dó e em si bemol, é comum também serem utilizados instrumentos em mi bemol e em fá.

Além dos instrumentos, o Projeto oferece uniforme para os alunos participantes. Cada banda possui seu uniforme característico. Os uniformes são guardados nas salas de cada banda e são emprestados para os alunos nas apresentações. Cada aluno, responsável pelo seu uniforme, deve cuidá-lo e devolvê-lo devidamente limpo após o uso.

4.7 APRESENTAÇÕES E REPERTÓRIO

Faz parte das atividades das bandas e fanfarras, a apresentação em eventos, participação em festivais e concursos de bandas. A coordenação do Projeto estimula suas bandas e fanfarras a participar de concursos e festivais. Assim, algumas datas são praticamente obrigatórias: aniversário do município (março); Independência do Brasil (sete de setembro); Açorifesta¹³ (outubro); Festival de Bandas e Fanfarras Terra Firme. Esse último é promovido pela própria

¹³ Festa da Tradição Açoriana, realizada no município de São José – SC.

coordenação do Projeto, e apenas as bandas e fanfarras do Projeto participam. Nos eventos, festivais, concursos, além da participação dos professores e alunos, a “participação da família é indispensável, tendo em vista a euforia e ansiedade porque passam seus filhos, ou como se fossem eles (os pais) os próprios a se apresentar” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2008). Além desses eventos e festivais citados, ocorrem também apresentações individuais realizadas pelas bandas e fanfarras em algum evento específico, quando requisitadas.

As bandas e fanfarras do Projeto apresentam-se sempre em pé, marchando ou parados, de acordo com o evento, geralmente em locais abertos, com a participação dos integrantes da linha de frente¹⁴. Quando os grupos se apresentam marchando, as músicas são executadas de cor, e quando tocam parados, podem ser utilizadas partituras por alguns desses grupos.

Quanto à escolha do repertório das bandas e fanfarras, cada banda ou fanfarra escolhe seu próprio repertório, que, segundo o coordenador geral do Projeto, deve ser escolhido baseado no interesse dos alunos.

A escola não pode trabalhar em cima de um padrão. A música... O professor encasqueta com uma música; a criança não gosta de tocar. Não sai, não adianta, se ela não gosta, não sai. E se sair, vai sair tudo errado porque a criança não tem... Agora toca uma música que eles gostam: ‘ah professor, essa é legal, esse é legal’; aprendem muito mais rápido... A curiosidade, e essa situação de ela gostar, isso envolve muito. (c.g., entrevista, p. 3)

Nesse sentido, embora a coordenação do Projeto não sugira músicas específicas, há um tipo de orientação por parte da coordenação em relação ao repertório. Esse repertório realizado pelas bandas e fanfarras do Projeto “vão do estilo clássico ao popular, além de composições feitas pelos próprios educandos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2008).

¹⁴ Linha de frente é todo o pessoal que desfila à frente dos músicos da banda ou fanfarra. É composta por: pelotão cívico (conduz o Pavilhão Nacional); bandeiras (representam o Estado, o Município, a escola ou instituição); estandarte (peça de identificação das corporações musicais); corpo coreográfico; balizas; mór (CNBF, 2008). A linha de frente das bandas e fanfarras do Projeto seguem a orientação da Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras – CNBF. Os corpos coreográficos, “quase sempre compostos exclusivamente por mulheres, unem graciosidade à gestualidade marcial” (LIMA, 2000, p. 40). As balizas são as dançarinas que realizam movimentos acrobáticos e utilizam elementos da ginástica olímpica, ballet clássico, dança moderna, entre outros (LIMA, 2000).

A seguir, apresento os três grupos investigados, focalizando a organização e estrutura, formação dos professores, concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música.

5 BANDA MARCIAL

5.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

A Banda Marcial encontra-se presente em uma escola situada num bairro da periferia do município de São José. Essa escola, inaugurada em 2003, possui aproximadamente 1800 alunos matriculados entre o Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola oferece, além da Banda Marcial, o Projeto Coral na Escola, que também funciona como atividade extracurricular.

Na escola, há uma sala própria da banda, equipada com um computador – que possui instalado um programa de edição de partituras –, quadro pautado e os instrumentos. A Banda Marcial possui 10 trompetes (sendo que 7 são do Projeto, 1 é do professor e 2 são de alunos), 7 trombones, 1 bombardino, 1 baixo, 4 bumbos, 1 quadriton, 4 caixas, 3 pares de prato, 1 lira. Além disso, na sala da banda ficam guardados as partituras e os uniformes da banda.

A Banda Marcial iniciou suas atividades no ano de 2004. Normalmente, ela realiza dois ensaios gerais por semana, com duração de aproximadamente uma hora e meia, que acontecem numa quadra coberta da escola, pois a sala da banda é pequena para a banda inteira. Além do ensaio geral, há os ensaios de naipe separados que também acontecem duas vezes por semana: no período matutino para os alunos que estudam à tarde na escola e no período vespertino para os alunos que estudam de manhã na escola. Esses ensaios duram aproximadamente duas horas e acontecem na *sala da banda*. Em algumas ocasiões, os professores juntam os naipes (sopro e percussão) para ensaiar determinada música.

As aulas da *escolinha* de instrumentos de sopro e de percussão são realizadas também duas vezes por semana, com o mesmo critério de horário dos ensaios de naipe, e têm duração de duas horas. Tanto a *escolinha* de sopro e percussão quanto os ensaios de naipe separados acontecem no mesmo horário, mas em salas separadas¹⁵. A *escolinha* de coreografia realiza duas aulas por semana, com duração de uma hora cada aula.

No período de coleta de dados, a Banda Marcial possuía 17 alunos de sopro, 14 alunos de percussão e 19 alunos da linha de frente, sendo que alguns desses alunos ainda participavam da *escolinha*. Os alunos que freqüentavam somente a *escolinha* totalizavam: 6 alunos de sopro, 4

¹⁵ No período de coleta de dados, a sala ao lado da sala da banda também estava sendo usada pela Banda Marcial.

alunos de percussão e 10 alunos de linha de frente. O número de integrantes da Banda Marcial, assim como dos outros grupos, pode variar, pois como o Projeto é extracurricular, os alunos têm certa liberdade para participar ou deixar de participar quando lhes convém.

Segundo o professor de sopro/regente, no ano anterior à realização da presente pesquisa, a banda tinha muitos instrumentos de percussão, que acabavam encobrindo o volume de som dos instrumentos de sopro. O professor de sopro solicitou a coordenação de acervo instrumentos de percussão novos e em menor número. Isso gerou, por um lado, som mais homogêneo entre percussão e sopros, mas, por outro lado, menor número de vagas para alunos de percussão na banda.

A Banda Marcial possui, além do professor de sopro - que também atua como regente -, um professor de percussão e uma professora de coreografia. Conforme apontado na metodologia, como o foco da pesquisa são os processos de ensino e aprendizagem de música, a professora de coreografia não constituirá objeto de análise.

5.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Para melhor compreensão das práticas pedagógicas realizadas, investiguei a formação musical e pedagógica que os professores de música tiveram em suas vidas e a possível formação que eles estão buscando. Na Banda Marcial, ambos os professores realizaram sua iniciação musical em bandas de música. O professor de sopro/regente iniciou musicalmente numa banda civil numa cidade do interior do estado. Sobre o ensino dessa banda, ele relata:

Bandinha civil é assim: tu começa a tocar, tu fez a escalinha de dó maior... Eles já, eles tocam para tu pegar... Então, música tu não aprende nada, eu vim aprender música na banda da polícia. Você aprende por imitação. É, tu escuta e toca, né? Então, é o tocar de ouvido. Na polícia que eu vim a aprender. Na polícia eu tive um curso de um ano e meio; um ano e meio só de música. (prof. sopro - BM, entrevista, p. 1).

Sua fala revela conceitos sobre aprendizagem onde a imitação e o tocar de ouvido são elementos presentes nas bandas de música. Ao mesmo tempo, há uma vinculação do conceito de saber música com saber teoria musical. Quando menciona: '*música tu não aprende nada*', ele parece estar apontando que aprender música é necessariamente aprender teoria musical, pois

conforme revelado pelo professor de sopro, o curso realizado na polícia, era de teoria musical.

Como integrante da banda da polícia, ele teve a possibilidade de estudar, seguir carreira militar, e permanecer nela até se aposentar. Muitos músicos que iniciaram em bandas seguem essa trajetória. Segundo Cajazeira (2004, p. 22), a escola da filarmônica “faz o papel, na sociedade, não só de uma escola que forma músicos para a sua banda, mas de uma escola de música responsável pela formação de músicos que atuam nas bandas militares e nos conjuntos de música popular”.

O professor de sopro/regente, já aposentado, foi convidado a participar do Projeto para auxiliar outro professor.

Eu entrei para auxiliar um professor de sopro; ele era de sopro eu era de percussão; mas percussão para mim não deu, eu não manjo muita coisa não. Só que, quando eu comecei aqui, ele passou para percussão e eu fiquei dando aula de música para instrumento, aula de sopro. Mas, uma troca feita entre nós dois. Aí, no ano seguinte, eu fiquei e ele saiu. (prof. sopro - BM, entrevista, p. 1).

O depoimento acima revela uma flexibilidade de atuação profissional, pois naquele momento, os dois professores puderam trocar suas funções sem qualquer problema. Nas bandas de música, não é raro haver essa flexibilidade de atuação por parte dos professores e também essa destreza de o maestro da banda ser responsável pelo ensino de todos os instrumentos musicais (COSTA, 1998; PEREIRA, 1999; LIMA, 2000; NASCIMENTO, 2004). O professor de sopro vem atuando no Projeto de Bandas e Fanfarras há quatro anos.

O professor de percussão, por sua vez, iniciou sua formação musical em uma fanfarra de uma escola municipal de São José – que, posteriormente, passou a ser incorporada ao Projeto de Bandas e Fanfarras quando este foi efetivamente implantado.

Comecei no FAMELÃO, que era a antiga Fanfarra Municipal de São José, que se concentrava na escola Melão. [...] de lá vim tocando vários instrumentos de sopro, toquei corneta e cornetão, depois bombardino e parei na tuba, no baixo. Aí depois mudei para banda, vim tocando em banda e buscando conhecimento, tendo aula de teoria e isso me dá a bagagem que tenho até hoje... Sobre música. E a parte de conhecimento musical: escrita, nomenclatura, de onde veio certos instrumentos, por que tem música, pra que servia. (prof. percussão – BM, entrevista, p. 1).

O depoimento acima revela a quantidade de instrumentos experimentados por esse professor durante sua formação. Nas bandas de música, não é raro o músico tocar mais de um instrumento. Em relação a isso, Higino (2006, p. 60-61) ressalta que a participação em bandas de música propicia ao aluno “a oportunidade de contato com diferentes instrumentos”.

No decorrer de sua formação, o professor de percussão “*vinha estudando música como hobby e trabalhando em empresas e outras coisas*”, até surgir a possibilidade de “*entrar no Projeto [como professor] que deu essa força de continuar com a música*” (prof. percussão – BM, entrevista, p. 1). O professor de percussão – que trabalha no Projeto há quatro anos –, durante a coleta de dados da pesquisa, estava concluindo o curso superior em Publicidade e Propaganda.

Ambos os professores da Banda Marcial iniciaram musicalmente em bandas de música e, embora tenham tomado rumos diferentes no decorrer de suas histórias, tornaram-se professores de música numa banda marcial escolar. Esses professores adquiriram sua formação na prática, sem a realização de cursos de formação pedagógica.

5.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

Com o objetivo de compreender a forma de pensar dos professores que atuam diretamente na realidade das bandas de música, foram investigadas as concepções dos professores sobre educação musical: as justificativas para o ensino de música e as competências consideradas necessárias para lecionar no Projeto. As concepções dos professores da Banda Marcial se encontram explicitadas a seguir.

5.3.1 Justificativas para o ensino de música

Ao ser questionado sobre porque é importante crianças e jovens terem aulas de música, o professor de sopro revela sua concepção sobre talento musical.

Aula de música... Eu acho que na verdade, música, tu já nasce com ela, né? Não adianta tu forçar um cara que não tem ritmo, não tem afinação; querer transformar ele num músico, que tu não vai conseguir. Então normalmente o que vem, já é o que tem interesse pela música, e que já é músico. Eu acho. Vem atrás da música aquele que já é músico. Tu não faz o músico; tu ajuda ele a ser músico, mas tu não faz. [...] Não adianta você pegar um desafinado que tu não vai afinar ele. Ou, ensinar ritmo, tu até pode ensinar; a criança

que não tem ritmo nenhum, tu até ajuda um pouco, mas ele nunca vai ser tão bom quanto aquele que já nasce. (prof. sopro – BM, entrevista, p. 7).

Na perspectiva desse professor, seu trabalho de ensino parece ajudar os alunos a se tornarem músicos, e apenas os alunos talentosos – ‘aquele[s] que já nasce[m]’ – podem ser bons músicos. Além disso, quando ele aponta que ‘o que vem, já é o que tem interesse pela música, e que já é músico’, ele se refere ao caráter extracurricular do Projeto que atrai apenas os alunos interessados em participar. Dessa forma, segundo esse professor, o ensino de música parece não estar disponível a todos os alunos de forma democrática. Entretanto, esse professor reconhece a importância da música nos alunos da banda.

A importância de ter a criança na escola. Tirar da rua. Porque a maioria, como aqui (no bairro), o que mais tem é menino de rua. Então a gente tira, a gente não deixa ele na rua. Eu já salvei um bocado de guri aqui dentro; que estavam aí, perdido na rua e hoje estão aqui comigo. Tem alguns projetos aí, tem uns meninos que fazem guarda no colégio. Eu tenho dois alunos que estavam... Puxavam um fuminho, puxavam uma coisa e hoje estão ali no projeto, de guardinha de escola. (prof. sopro – BM, entrevista, p. 6).

O depoimento desse professor revela a importância da música como fator de inclusão social. Ele aponta para alguns alunos que ‘estavam perdidos’, mas que agora estão trabalhando na escola. Mesmo considerando que a música é para talentosos – ‘que já nasce[m] com ela’ –, esse professor reconhece que a música proporciona diversos benefícios em termos sociais.

Nessa mesma perspectiva, o professor de percussão aponta a importância da aula de música no sentido de os alunos ‘terem o que fazer’ e se ocuparem de algo benéfico.

Hoje em dia, esse negócio de droga, esse negócio de amizade que não é pra gente estar andando, não acontece só com os adultos, com as crianças também. Daí a música pro jovem é muito importante por que dá pra ele o que pensar, ele tem o que fazer. Por exemplo, se ele vier aqui pra sala, ficar questionando os professores, perguntando, querendo aprender, ele vai esquecer do lado de ficar na rua, do lado de não fazer nada, do lado da bagunça. (prof. percussão – BM, entrevista, p. 4).

A fala desse professor remete também à inclusão social. Os alunos que participam da banda estão envolvidos numa atividade, estão aprendendo música, realizando uma experiência musical e se desenvolvendo como cidadãos. Ao prosseguir seu depoimento, o professor revela:

A música é muito... Ou tu gosta, ou tu não gosta. Então, se a criança gosta e se tu consegue colocar a criança dentro de uma banda, aprender a música, eu acho que ela só tem a ganhar... No fato da amizade, perder a vergonha [...] porque um dia vai se apresentar [...] vai interagir com alguém. Então a música traz todos esses elementos: interação, união, conjunto, aprendizado. (prof. percussão – BM, entrevista, p. 5).

Para esse professor, o ensino de música é importante pelos benefícios que a música proporciona relacionados a questões sociais e psicológicas, principalmente no âmbito da interação social. Nesse caso, a música assume uma função de transformação social do aluno, em direção à conquista da cidadania. Outro ponto presente na fala desse professor, diz respeito ao caráter extracurricular do Projeto. Quando o professor menciona que a música ‘*tu gosta ou tu não gosta*’, ele também aponta uma característica de escolha por parte dos alunos. Na escola onde está sediada a Banda Marcial, a música não está presente na matriz curricular, ou seja, a única maneira de aprender música, de forma sistematizada, é através da banda ou do coral. Dessa forma, os alunos que não demonstram interesse em participar da banda ou do coral, não têm acesso ao ensino de música, o que torna a educação musical um privilégio para quem demonstra um interesse prévio.

Além disso, o professor de percussão aponta sobre a possibilidade de a música tornar uma profissão: “*então pode virar mais pra frente como virou pra mim, num futuro próspero, com trabalho, ganhando seu dinheiro, fazendo o que gosta*” (prof. percussão – BM, entrevista, p. 5). Da mesma forma como aconteceu em sua experiência pessoal, esse professor considera que a música pode tornar uma profissão para seus alunos, o que também justifica o seu ensino.

5.3.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores

Para lecionar em um Projeto dessa natureza, o professor de sopro revela uma preocupação com o contexto do aluno, sua família, sua vida pessoal, suas dificuldades.

Eu acho assim: ele tem que começar desde a casa do aluno até no colégio. Eu faço um trabalho aqui... Eu conheço os pais de todos os meus alunos; eu sei onde todos os meus alunos moram. Então, eu conheço a família e mais os alunos. [...] Os defeitos dos alunos, como é que é lá em casa, como é que é no colégio. [...] Aqui eu tenho de tudo que é tipo de... De classe social, e de temperamento... Tem bravo, tem bonzinho... Aqui tem tudo. (prof. sopro – BM, entrevista, p. 2).

Na concepção do professor de sopro, não basta ser um professor apenas na sala de aula. Seu trabalho extrapola os muros da escola e alcança a casa do aluno, sua família. Ao observar suas aulas pude perceber que sua relação com os pais dos alunos é de extrema confiança. Muitos pais vão até a sala da banda conversar com o professor sobre seus filhos – comportamento, desempenho na escola, participação na banda, entre outros. Ao ser questionado sobre as competências pedagógicas necessárias para atuar como professor nesse Projeto, o professor de sopro comenta:

Partindo pro lado pedagógico, aí já quase não é a minha área. Aí já... Por isso eu tenho uma professora que é formada em pedagogia. Então ela me auxilia nessa parte. A minha parte, sinceramente, é a parte musical. Então a parte pedagógica eu largo pra Joana¹⁶. (prof. sopro – BM, entrevista, p. 2).

Para esse professor, o termo ‘pedagógico’ parece estar relacionado somente ao curso de Pedagogia, pois ele aponta para a professora de coreografia, que possui curso superior em Pedagogia. Mesmo ele considerando a pedagogia ‘quase’ não sendo a sua ‘área’, ele aponta que a professora de coreografia ‘auxilia nessa parte’, o que significa que a professora de coreografia pode auxiliar questões mais pontuais de ensino. Para o professor de sopro, o ensino instrumental é algo que deve ser ensinado seguindo uma tradição. Na sua concepção, para ser um professor de música é imprescindível saber ler partitura.

O principal é conhecer a música, né? Ele tem que saber música, tem que ler música, tem que conhecer acordes, tem que conhecer [...]. Porque as crianças fazem perguntas, e tu tem que saber responder. [...] Pra dar aula tu tem de saber, no mínimo ler uma partitura. Se tu não ler uma partitura tu não pode dar aula de música. Como é que você vai ensinar algo pro aluno que você não sabe? (prof. sopro – BM, entrevista, p. 3).

Para esse professor, a notação musical é algo primordial no processo de ensino de instrumento. Quando ele menciona que ‘se tu não ler uma partitura tu não pode dar aula de música’, ele sinaliza que nas suas atividades de ensino a partitura tem uma importância fundamental.

O professor de percussão, por sua vez, ao ser questionado sobre as competências necessárias para lecionar nesse Projeto, revela a importância da interação do professor com os

¹⁶ Nome fictício.

alunos.

Principal é interação, tem que saber interagir com os alunos. Eu me sinto jovem ao ponto de ser um professor de música, por que a música é uma coisa que você sempre tem que estar aprendendo e não pára de aprender; então, assim, tem muita coisa a aprender. Então, o lado social é mais da interação do professor com o aluno, entendimento que os alunos têm suas dificuldades; o professor tem que sanar essas dificuldades que aparecem durante as aulas. (prof. percussão – BM, entrevista, p. 1-2).

Essa ‘*interação do professor com o aluno*’ se refere ao professor se aproximar do aluno e estabelecer uma relação de confiança, para poder ‘*sanar as dificuldades*’ dos alunos. Ao prosseguir seu depoimento, esse professor aponta ser fundamental a convivência em grupo, pois “*desde o começo quando se entra pra uma banda, você tem que estar interagindo [...] por que a música é a união dos sons, então, junto com os sons você vai unir com os companheiros com amizade*” (prof. percussão – BM, entrevista, p. 2). O professor também revela que “*toda prática que você tiver nesse tempo ajuda bastante*” (idem, p. 2). Na perspectiva desse professor, essa prática de interação social através da música constitui-se uma das competências necessárias para ser professor de música em banda.

Sobre as competências pedagógicas e musicais necessárias para lecionar no Projeto, o professor de percussão afirma ser necessário tanto o saber dizer quanto o saber fazer. Ele aponta para a importância do professor saber mostrar ao aluno como realizar determinada atividade, além de ensinar a parte teórica.

Eu acho que volta aquele negócio da prática; tipo, eu sou professor de percussão, então não tem como ensinar só teoria pros alunos sem mostrar como fazer [...]. Mostrar para os alunos porquê de cada instrumentos, de onde vem, o fato de aprender a ler partitura [...]. Acho que isso, o mínimo que tem que saber é ler uma partitura e, saber transmitir o conhecimento para o aluno. (prof. percussão – BM, entrevista, p. 2).

O professor de percussão aponta também para a necessidade de conhecer notação musical. Esses conhecimentos relativos à notação musical são bastante enfatizados por ambos os professores, pois antigamente havia poucos professores no Projeto que sabiam ler partitura. No entanto, “*o fato de aprender a ler partitura, é uma coisa muito importante e está começando aumentar aqui no projeto. O conhecimento, o nível dos professores está aumentando; os*

professores estão buscando conhecimento” (prof. percussão – BM, entrevista, p. 2).

5.4 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA

Como apontado anteriormente, na Banda Marcial cada professor é responsável por sua área (sopro, percussão, corpo coreográfico). Mesmo sendo professores do mesmo grupo, cada professor desenvolve suas atividades pedagógicas de forma particular. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem de música da Banda Marcial serão apresentados e analisados separadamente segundo a abordagem realizada por cada professor.

5.4.1 Abordagem do professor de sopro

O ensino de música realizado pelo professor de sopro abrange a “*teoria musical*” referente aos códigos de notação musical e a “*prática*” instrumental (prof. sopro – BM, entrevista, p. 4). No início do aprendizado, o professor deixa os alunos mais à vontade para ver se realmente querem aprender a tocar um instrumento de sopro. Essa concepção do professor se revela em frases ditas aos alunos, como: “*hoje é só para tu aprender a soprar e ver se é isso que você quer!*” (prof. sopro – BM, observação, p. 4), ou em frases ditas para mim: “*vou deixar eles soprando um pouco para ver se gostam!*” (idem, p. 4).

Na primeira aula observada, o professor colocou o aluno em contato com o instrumento e proporcionou apenas algumas orientações básicas: como segurar o instrumento, como soprar vibrando os lábios, como articular com a língua; assim, durante a aula, os alunos seguiram experimentando o instrumento, conforme pude observar (prof. sopro – BM, observação, p. 4).

No decorrer das aulas, na medida em que os alunos vão se familiarizando com o instrumento, o professor passa a explicar um pouco mais sobre postura, respiração, embocadura, emissão, golpe de língua, digitação do instrumento, entre outros. Além disso, passa a ensinar notação musical – notas, pauta, claves, valores, figuras rítmicas, fórmulas de compasso, articulação –, com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam a ler música. A metodologia do ensino da notação musical é bastante particular. Por exemplo, para ensinar a posição das notas na pauta, o professor faz uma analogia das linhas e espaços da pauta com os dedos da mão. Todos os instrumentos são ensinados na clave de sol; portanto, as notas mi, sol, si ré, fá,

correspondentes à 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a linhas da pauta, são relacionadas a cada um dos dedos. As notas fá, lá, dó, mi, correspondentes ao 1^o, 2^o, 3^o e 4^o espaços da pauta, são relacionadas aos espaços entre os dedos.

Outra ferramenta utilizada pelo professor para facilitar a aprendizagem da notação musical por parte dos alunos é escrever a “*notinha, a posição do instrumento e o nome da nota*” (prof. sopro – BM, entrevista, p. 2). Ou seja, o professor escreve as notas no quadro pautado, com seus respectivos nomes e a digitação do instrumento (representados pelos pistos do trompete); em seguida, pede para os alunos executarem as notas escritas no instrumento. Dessa forma, esses códigos de notação musical são exercitados diretamente com a prática instrumental. Com o passar do tempo, alguns alunos decoram as notas e não necessitam mais o nome junto a ela, enquanto que outros alunos utilizam esses códigos por um período maior de tempo.

Ao observar uma seqüência de aulas para alunos iniciantes da *escolinha*, pude perceber que o professor procura trabalhar, durante várias aulas, apenas as notas da escala de dó maior. Na concepção do professor, os alunos devem primeiramente desenvolver um mínimo de aspectos técnicos (embocadura, emissão correta, postura etc.), para somente depois executar músicas. Dessa forma, as músicas são introduzidas à medida que o professor percebe o desenvolvimento dos alunos.

Nas atividades propostas, o professor procura trabalhar com todos os alunos presentes, alternando entre atividades coletivas e individuais. Por exemplo: em alguns momentos, ele propõe para todos os alunos tocarem juntos a escala de dó maior; posteriormente, pede para cada aluno executar a escala individualmente, momento em que faz correções mais pontuais “*conforme a necessidade do aluno*” (prof. sopro – BM, entrevista, p. 5).

Todas as aulas do professor de sopro são realizadas na sala da banda, e, muitas vezes, a professora de coreografia encontra-se na sala durante essas aulas. Como o professor de sopro é responsável pela ‘*parte musical*’, a professora de coreografia ‘*auxilia na parte pedagógica*’. Há um exemplo bem evidente dessa parceria.

No ano passado, eu peguei uma criança aqui, de segundo ano da escola. [...] aí eu comecei a ensinar escalinha pra ele. Aí, eu botei embaixo da... Eu botei a notinha, a posição do instrumento e o nome da nota. [...] E eu digo: tu não estás fazendo o dó, tu estás errando; é dó. Ele olhava para mim, baixava a cabeça. A [professora de coreografia] estava sentando lá naquele canto, e eu tava aqui com ele. Ela levantou de lá; ela disse: posso conversar com ele um pouquinho? Eu disse: pode... (É aluno nosso). Ela

descobriu que o menino não sabia ler. Entendesse? Então não adiantava tu escrever dó, que ele não sabia o que estava escrevendo. Então o que ela fez; ela botou desenhos. Desenhos... No lugar da nota; no lugar do nome da nota, ela fazia desenhos. (prof. sopro – BM, entrevista, p. 2-3).

O fato de a professora de coreografia possuir curso superior em Pedagogia facilita o entendimento de algumas questões relacionadas aos processos de ensino, que são sugeridas para o professor de sopro com êxito. Além disso, em algumas aulas observadas, pude perceber a professora de coreografia realizar alguns apontamentos para com os alunos, como por exemplo, cuidado com a postura ao tocar.

Além da intervenção da professora de coreografia, um dos alunos da banda realiza, esporadicamente, a atividade de ‘professor’ para os alunos da *escolinha*. Um episódio registrado nas observações demonstra uma das atividades realizadas. Esse aluno/professor iniciou a aula explicando a posição das notas na pauta, fazendo uma analogia das linhas e espaços da pauta com os dedos da mão. Em seguida, ele escreveu as notas no quadro pautado, com seus respectivos nomes e a digitação do instrumento. Ao final, ele demonstrou o exercício no trompete e pediu para os outros alunos tocarem (prof. sopro – BM, observação, p. 5). Esse episódio demonstra a seqüência das atividades realizadas pelo aluno/professor, de forma semelhante ao ensino ministrado pelo professor de sopro da Banda Marcial. A situação se traduz como uma espécie de estágio em que o aluno/professor realiza suas atividades visando aprender a ensinar, sob a orientação do professor da banda.

À medida que os alunos da *escolinha* vão se desenvolvendo no instrumento, o professor começa a disponibilizar as partituras das músicas da banda. Dessa forma, os alunos passam a ler as músicas do repertório, e “*aquele[s] que desenvolve[m] a gente já joga pro outro lado*” (prof. sopro – BM, entrevista, p. 5). Ou seja, os alunos que desenvolvem mais rápido têm mais chance de entrar na banda, assim que abrir vaga para determinado instrumento. A partir do momento que os alunos entram para a banda, automaticamente eles passam a freqüentar também os ensaios de naipe.

Nos ensaios de naipe do sopro, que também são coordenados pelo mesmo professor, é trabalhado o repertório da banda. Nesses ensaios, o repertório é repetido várias vezes em busca de uma melhor *performance*. Entretanto, nessas repetições, nem sempre há o acréscimo de algo novo que deve ser prestado atenção. Dessa forma, os alunos parecem se cansar, o que gera falta

de atenção, conforme pude observar.

Além disso, o professor aproveita os ensaios de naipe para ensinar notação musical para alguns alunos, “*como se fosse um reforço*” (prof. sopro – BM, entrevista, p. 5), principalmente para aqueles que vieram de bandas de outras escolas em que a leitura de partitura não era essencial. Esses alunos possuem, por um lado, dificuldade de leitura da notação musical, mas, por outro lado, facilidade de memorizar músicas de ouvido, conforme pude observar nas aulas e ensaios (prof. sopro – BM, observação, p. 5). No entanto, o professor de sopro considera a leitura musical muito importante e enfatiza que todos os alunos toquem lendo. Um episódio de um dos ensaios por mim observados mostra essa concepção do professor de sopro. O professor pediu para um aluno – que participara da banda há alguns anos, e agora estava retornando – não ficar tocando de ouvido, sem a partitura, uma música que a banda havia tocado no passado. Entretanto, esse aluno já havia tocado essa música há muito tempo e lembrava-a de cor (prof. sopro – BM, observação, p. 7). Parece que, nesse caso, a partitura não tinha mais função, pois a música já estava memorizada.

Para facilitar o entendimento da grafia rítmica para alguns de seus alunos, o professor utiliza-se do *Método Completo para Divisão* de Paschoal Bona. Em alguns ensaios de naipe, o professor utilizou-se deste para explicar figuras e valores, pois os alunos de trompete estavam com dificuldade rítmica, conforme pude observar (prof. sopro – BM, observação, p. 8). Além disso, foi observado o empréstimo deste método de solfejo para alguns alunos. No entanto, esse método é utilizado esporadicamente com algum aluno específico.

Em todo o processo de ensino, o professor mantém uma relação com seus alunos que acontece de duas maneiras diferentes. Há um tipo de relação que acontece através de conversas informais antes e depois das aulas e ensaios, ou no recreio, quando os alunos vão até a sala da banda. Nesse contexto, o modo como o professor se relaciona com seus alunos é mais horizontal. Esse tipo de relação se torna um atrativo para muitos alunos, pois estes encontram no professor, um amigo que, às vezes, adota uma atitude como sendo integrante de um mesmo grupo – com o mesmo linguajar, mesmas brincadeiras. Sobre o comportamento de alguns alunos, o professor de sopro comenta:

Tem aluno que vai lá pra cima [na sala de aula da disciplina curricular], briga com o professor, tira nota baixa, responde pro professor, e é o melhor aluno que tenho aqui. Aqui ele não me responde, aqui ele ensaia, não falta um ensaio, e lá em cima ele não é

bom. Então, esse tipo de aluno eles tão querendo, esse ano, tirar daqui [expulsar da escola]. Só que eu to fazendo um trabalho com a direção; que o professor faça o que eu faço aqui. Conheça o aluno primeiro, para depois ele procurar dar aula, né? Porque, se tu não conhecer teu aluno, tu não vai dar aula. (prof. sopro – BM, entrevista, p. 2).

A fala do professor revela o caso de alunos com problemas de comportamento nas aulas curriculares, mas que participam normalmente da Banda Marcial. Isso parece acontecer porque o professor de sopro, e inclusive os outros professores da Banda Marcial, se dispõe a conhecer melhor os seus alunos, e a formar laços afetivos com seus alunos. Esse professor encontrou um meio de atingir positivamente seus alunos, o que se reflete na motivação dos alunos para aprenderem música.

Por outro lado, a relação que acontece durante a aula propriamente dita, apresenta-se de forma diferente. Essa relação é mais vertical: o professor transmite os conteúdos e os alunos apreendem; portanto, o ensino é centrado no professor. Não há espaço para muitas discussões ou experimentações, a não ser no primeiro contato com o instrumento. Durante as aulas, se algum aluno extrapola os limites da disciplina, o professor impõe sua autoridade e toma uma atitude mais severa. Por exemplo, em alguns ensaios observados, o professor pediu para determinado aluno sair da sala, pois estava atrapalhando as atividades.

Sintetizando

Analisando a forma de ensino do professor de sopro, alguns pontos podem ser destacados. O professor tem uma preocupação com a técnica do instrumento, assim como uma preocupação com a notação musical, utilizando formas alternativas de notação para facilitar o entendimento por parte dos alunos. O uso de recursos que facilitam a aprendizagem da notação musical não parece ser exclusividade do professor de sopro da Banda Marcial. Em conversas informais, muitos professores de bandas de música comentam sobre recursos utilizados no ensino da notação musical, assim como na literatura é possível encontrar menção a isso. Campos (2008, p. 108) observou que em uma das bandas pesquisadas, “foi desenvolvida pelo regente uma sistemática de notação que atende às necessidades das apresentações públicas, mas que, paulatinamente, vai fazendo com que o instrumentista desenvolva a leitura musical por meio da grafia convencional”. No caso desse regente citado por Campos (2008), a notação musical é caracterizada pela escrita do nome das notas na sua respectiva posição na pauta; com o passar do

tempo, o nome das notas é substituído pelas cabeças das notas. De forma diferente, mas com o mesmo objetivo, os recursos utilizados pelo professor de sopro da Banda Marcial desenvolvem mais rapidamente o domínio da notação por parte dos alunos, fazendo com que o tempo de aprendizado seja encurtado.

Nesse sentido, a notação musical é considerada essencial no processo de ensino realizado pelo professor de sopro. Essa evidência da notação musical é também apontada por Kleber (2006), em pesquisa realizada com duas ONGs que trabalham com educação musical. Essa autora afirma que para os alunos e professores a “leitura musical [...] confere o status de ‘ser músico’” (idem, p. 140). Por outro lado, na banda de música, a notação musical é importante no sentido de facilitar o trabalho de preparo do repertório, principalmente, com músicas novas. Não seria fácil se o professor tivesse que ensinar todas as vozes de uma música para os alunos, principalmente levando em consideração que nem todos os instrumentos fazem a melodia principal; a partitura facilita esse processo de aprendizagem do repertório. Contudo, há casos de alunos que desenvolvem a aprendizagem de ouvido de tal modo que se torna fácil memorizar uma música nova em pouco tempo. Talvez, a notação musical não precisasse ser tão cobrada, pois a função de registro das músicas já é cumprida pela memória desses alunos.

Outro ponto importante presente nas práticas pedagógicas realizadas refere-se ao professor ter uma preocupação em conhecer os seus alunos e se aproximar deles. Isso estimula o interesse dos alunos pelas atividades da banda e favorece o desenvolvimento da Banda Marcial.

5.4.2 Abordagem do professor de percussão

Para os alunos iniciantes, o professor de percussão “*começa um trabalho de base. Explica tudo, o começo da música, o que tem que fazer; o feijão com arroz, né? O básico*” (prof. percussão – BM, entrevista, p. 3). Esse ‘*trabalho de base*’ se traduz no fazer musical desde a primeira aula, através de atividades de execução de padrões rítmicos no instrumento. Além disso, nessas atividades são abordados, de forma gradativa, aspectos técnicos que facilitam a execução, como posicionamento de braços e mãos, técnicas de toque, postura corporal.

A aprendizagem da notação musical por parte dos alunos, não é uma preocupação do professor de percussão nas aulas da *escolinha*. Isso foi perceptível nas aulas observadas, pois em nenhum momento o professor trabalhou com qualquer tipo de notação musical. Para ele, o aluno deve aprender primeiramente a tocar o instrumento, para somente depois aprender notação

musical. Dessa forma, todas as atividades de ensino partem do processo de imitação. Por exemplo, o professor mostra para o aluno como realizar determinado ritmo e pede para ele repetir. Quando o aluno executa, o professor faz algumas correções e o aluno tem a chance de melhorar a execução.

Para os alunos iniciantes, o professor considera importante trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora. Assim, são propostos exercícios diversos, como por exemplo: tocar com a mão direita ou com a mão esquerda na pulsação dada pelo professor; tocar alternando as mãos; tocar no contratempo na pulsação dada pelo professor; tocar marchando; entre outros. Além disso, desde o início do aprendizado é abordado o desenvolvimento da marcialidade e os elementos relacionados à ordem unida. Esses elementos são praticados através de exercícios de marchar, assim como marchar e tocar. Dessa maneira, os alunos desenvolvem a marcialidade relacionada com a execução musical.

Em relação aos aspectos musicais, em nenhum momento do processo de ensino, o professor utiliza livro didático de ensino de instrumento. Ele aponta conhecê-los, mas utiliza suas próprias metodologias.

Na verdade eu conheço vários métodos, então, o que eu tento fazer, vir a aprender o método e mostrar do meu jeito pro aluno. [...] Esse tempo que estou no Projeto, eu percebi que é muito mais fácil ter uma linha de ensinamento, por que é característico dos alunos aprender daquele jeito. Então tu aprende as coisas, vai lendo, buscando conhecimento e queira transmitir para o aluno da maneira mais fácil. (prof. percussão – BM, entrevista, p. 3).

Conforme revelado pelo professor, o seu ‘*jeito*’ de ensinar foi sendo construído a partir de suas experiências. Nesse caso, a não utilização de livros didáticos para o ensino de instrumento não traz nenhum prejuízo para a realização do ensino de música, pois através desse conjunto de experiências pessoais do professor, os conteúdos e procedimentos de ensino são estabelecidos à medida que o professor considera o momento adequado.

Para os alunos da banda, nos ensaios de naípe, o professor “*começa a passar música nova, dar toques; começa a relembrar músicas do ano passado, fazendo com que a banda não pare*” (prof. percussão – BM, entrevista, p. 3). Essas músicas ensinadas nos ensaios de naípe, também se baseiam no processo imitativo: o professor executa determinado ritmo; os alunos escutam e repetem. Na seqüência, o professor faz eventuais correções e os alunos seguem repetindo até

memorizar. Dessa forma, através da repetição, os alunos vão adquirindo destrezas necessárias para realizar as execuções musicais com segurança.

Além disso, nos ensaios de naipe, o professor trabalha outros conteúdos:

Então tudo isso a gente passa nas aulas: ritmo, o negócio da música em si [...]. Daí a gente aborda vários tipos de ritmo - inclusive aqui na banda a gente tem várias músicas com seu ritmo distinto. Então: ritmo, tempo, timbre, notas. (prof. percussão – BM, entrevista, p. 2).

Nesse caso, os elementos da música e os conteúdos relativos à notação musical são trabalhados paralelamente às aulas práticas de instrumento. O depoimento acima também exemplifica a preocupação do professor de percussão com questões ligadas a diversidade de ritmos, o qual o naipe da percussão exerce uma função primordial em uma banda de música.

Na realização dos ensaios de naipe, o professor de percussão coordena seus alunos de uma forma bastante dinâmica. Em um dos ensaios de naipe, por exemplo, ele deu algumas indicações – entradas, cortes –, e sinalizou as dinâmicas, conforme pude observar (prof. percussão – BM, observação, p. 9). Assim, ele conduz o ensaio não somente com o discurso falado, mas também através do gestual, indicando determinados momentos da música. Além disso, pude observar em um dos ensaios o professor tocando tuba, pois o aluno desse instrumento estava faltando (prof. percussão – BM, observação, p. 9).

Da mesma forma que o outro professor, a relação entre o professor de percussão e seus alunos apresenta-se de duas maneiras. No relacionamento durante as aulas e ensaios o professor adota uma postura mais séria. O professor explica determinado assunto; os alunos recebem as informações. Entretanto, no contexto além da aula, o professor mantém uma relação de amizade com seus alunos, o que gera confiança nos alunos, favorecendo o comprometimento dos alunos com as atividades propostas.

Sintetizando

Com base nos processos descritos, é possível destacar alguns pontos presentes nas práticas pedagógicas do professor de percussão. Basicamente, os alunos aprendem através do processo de imitação. Assim, o fazer musical está presente desde o início do aprendizado, sem a

necessidade da notação musical. Sobre o processo imitativo, Ramos e Marino (2002) apontam sua importância para a aprendizagem musical.

A imitação é um recurso valioso no início do ensino instrumental e igualmente nas etapas subsequentes, pois, permite o desenvolvimento da expressividade e das habilidades técnicas de forma prazerosa, gerando um maior envolvimento do aluno com o fazer musical. (RAMOS e MARINO, 2002, p. 6).

Na perspectiva desses autores, a aprendizagem por imitação ocorre de forma prazerosa, pois não há vinculação com a leitura de códigos, que pode representar uma dificuldade a mais para quem está iniciando o aprendizado de música. De forma semelhante, os alunos da *escolinha* de percussão se desenvolvem musicalmente através da imitação do professor, sem qualquer prejuízo. O ensino de notação musical acontece somente quando os alunos entram para a banda.

Outro aspecto presente na abordagem desse professor, é que os alunos desenvolvem a marcialidade já na *escolinha*. Ou seja, os alunos entram em contato com o universo da Banda Marcial desde o início do aprendizado, através de exercícios de marchar e tocar ou apenas marchar. Além disso, da mesma forma que o outro professor, o professor de percussão tem uma preocupação em conhecer os seus alunos e se aproximar deles, o que gera uma aproximação entre os alunos e a banda.

5.4.3 Opinião dos alunos

Alunos e professores têm perspectivas diferentes sobre as atividades realizadas na banda. Muitas vezes, o que o professor considera melhor para seus alunos não é exatamente o que os alunos gostariam de realizar. Para compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem de música realizados na Banda Marcial, considerei conhecer a opinião dos alunos sobre as atividades da banda, pois suas opiniões mostram outra perspectiva das práticas pedagógicas.

Uma primeira dimensão a ser analisada refere-se ao tempo de participação dos alunos na Banda Marcial. Esse tempo de participação pode revelar o grau de envolvimento dos alunos com a banda. O Gráfico 1 ilustra esse tempo.

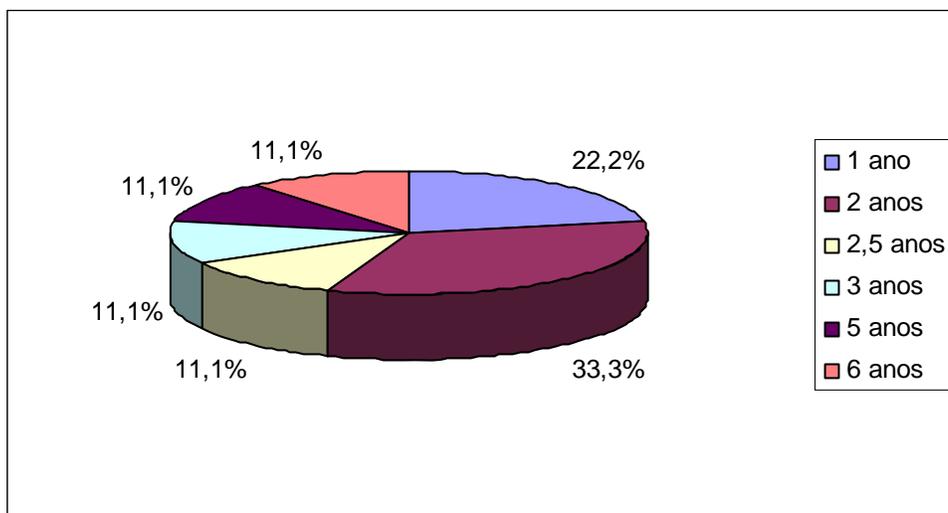
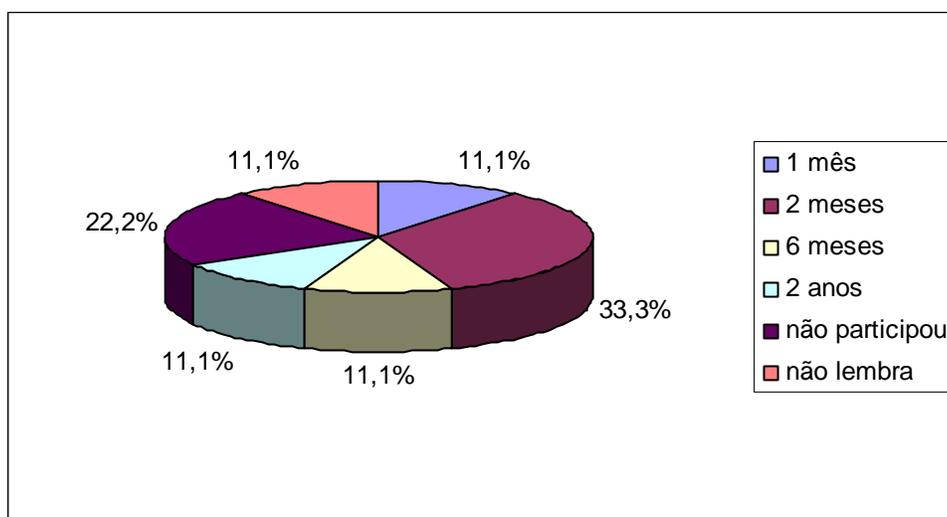


Gráfico 1 - Tempo de participação na banda

Desses alunos, 55,5% participam da banda de um a dois anos, e 44,5% dos alunos participam da banda de 2 anos e meio até 6 anos. Isso demonstra que os alunos têm um envolvimento bastante duradouro com a Banda Marcial, pois, caso contrário, não permaneceriam durante tanto tempo. Para tocar na banda, normalmente, os alunos participam primeiramente da *escolinha*. O tempo de participação dos alunos na *escolinha* antes de entrar na banda pode variar, conforme representa o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Tempo na *escolinha* antes de entrar na banda

Observa-se que 44,4% dos alunos, com até 2 meses de *escolinha*, já puderam entrar para a banda. 11% dos alunos permaneceram 6 meses na *escolinha*, assim como 11% dos alunos permaneceram 2 anos na *escolinha*. Além disso, teve alunos que não participaram da *escolinha* (22,2%). Esses alunos dispensados da *escolinha* são aqueles que aprenderam a tocar em outros lugares, e que já chegaram na banda com um certo conhecimento musical. Esses dados revelam que os professores da Banda Marcial preferem colocar seus alunos a participar da banda tão logo for possível. Esse ingresso de um aluno na banda acontece quando os professores percebem que esse já tem competência para participar da banda, assim como quando há vaga, pois a banda tem um número de instrumentos limitados.

Na Banda Marcial há diferentes atividades realizadas – *escolinha*, ensaios de naipe, ensaios da banda, apresentações -, que puderam ser manifestadas pelos alunos. O Gráfico 3 demonstra as atividades mais apreciadas pelos alunos.

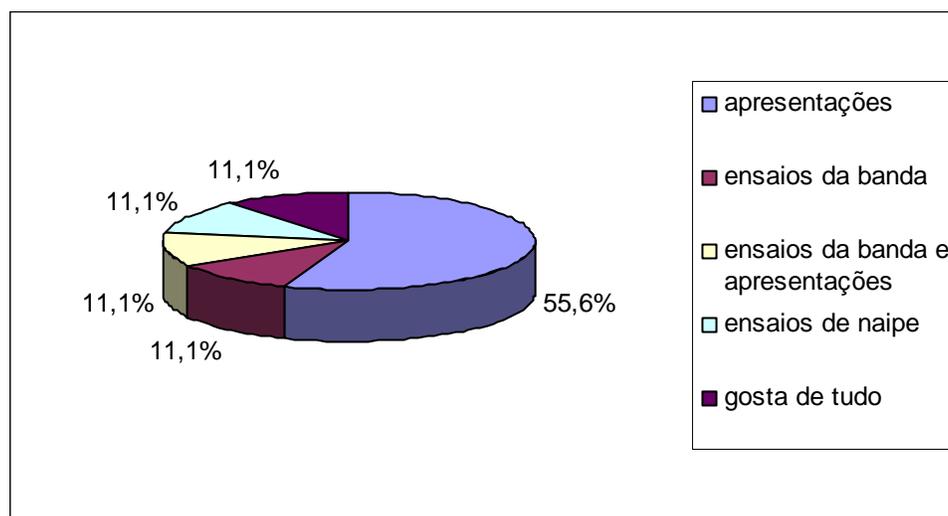


Gráfico 3 - O que você mais gosta na banda?

Os alunos revelaram suas preferências pelas apresentações (55,6%). Dentre as justificativas para essa escolha, eles apontam que: “*é legal*”; “*mostramos que sabemos tocar*”; “*é legal pra mostrar o que a gente sabe*”; “*eu fico nervoso e também vem aquela emoção, é muito gostoso sentir essa emoção e todos ficam felizes*”. Essas respostas mostram a alegria deles de pertencer a um grupo e de mostrar o trabalho da banda. Um desses alunos aponta também sobre a

competição dos concursos de banda: “*a gente mostra que nós somos melhores do que os outros*”. Além disso, as apresentações também promovem a possibilidade de os alunos viajarem, conhecerem outros lugares, conforme aponta um aluno: “*os ensaios nos preparam para as apresentações que eu gosto de ir, são lugares legais*”. Além das apresentações, outras atividades preferidas apontadas foram: ensaios da banda (11,1%), ensaios de naipe (11,1%), ensaios da banda e apresentações (11,1%), e gostam de todas as atividades (11,1%).

Além das atividades preferidas dos alunos, foram questionadas as atividades que eles menos gostam. Suas respostas apontam para questões diversas, conforme revela o Gráfico 4.

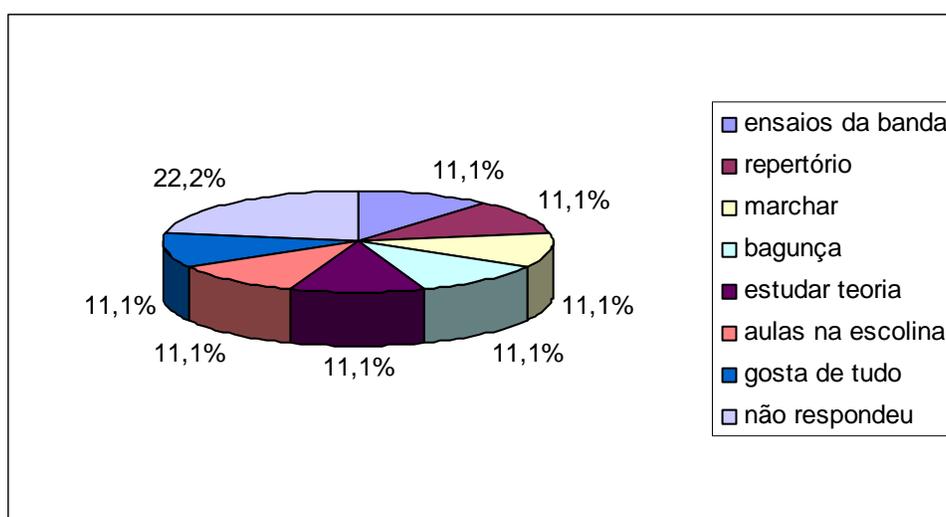


Gráfico 4 - O que você menos gosta na banda?

Todas as justificativas apontadas pelos alunos estão na mesma proporção (11,1%), ou seja, não há uma atividade em especial que seja menos interessante para todos os alunos. Cada aluno tem sua preferência por determinada atividade, assim como sua ressalva em relação às atividades menos interessantes.

Uma questão que influencia diretamente o ensino de música e a realização musical é a escolha do repertório. Dessa forma, o questionário visou conhecer a opinião dos alunos sobre o repertório da Banda Marcial. O Gráfico 5 mostra a aceitação e o desapontamento dos alunos em relação ao repertório.

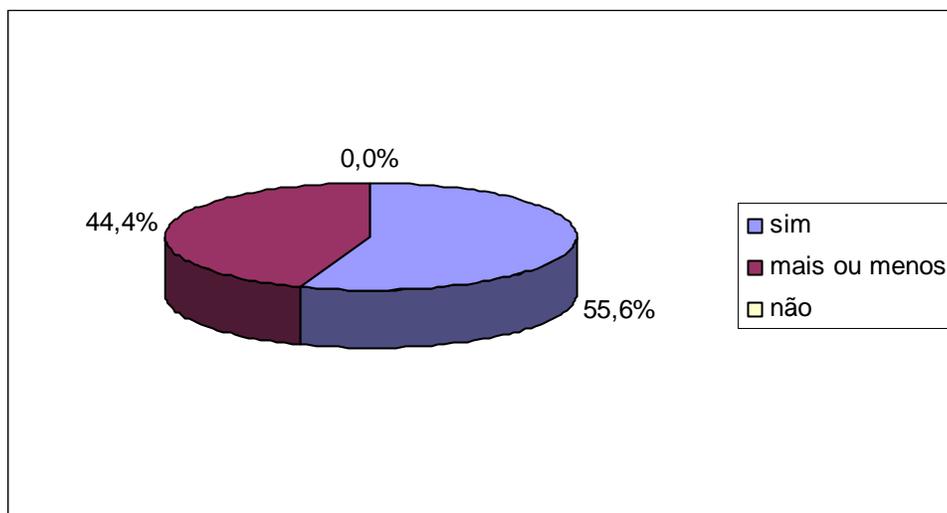


Gráfico 5 - Você gosta do repertório da banda?

A porcentagem acima revela opiniões divergentes sobre o repertório utilizado. Dentre os alunos que responderam sim (55,6%), suas justificativas apontaram que as músicas da banda são legais e interessantes. Os alunos que consideraram o repertório mais ou menos (44,4%) apontaram diversas justificativas, como por exemplo, “*tem bastante música lenta*”, ou “*porque às vezes tem músicas legais e às vezes não*”, ou até mesmo “*porque tem muitas músicas antigas e tocar repetitivamente cansa*”. Essa última resposta revela não apenas o gosto da música, mas a forma como a música é trabalhada no ensaio; esse aluno sinaliza para a ênfase na repetição. Apesar de nem todos os alunos estarem absolutamente satisfeitos, o repertório escolhido pelos professores dificilmente conseguirá agradar a todos, pois os alunos têm interesses diferentes que variam de acordo com o gênero, idade, influências familiares, classes sociais, entre outros.

Dentre o repertório que os alunos gostariam de tocar na banda, diversas músicas foram sugeridas por eles. Entretanto, um terço das respostas apontaram para a música Negro gato de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, regravada por Mc Leozinho. A escolha dessa música provavelmente tem influência da televisão, pois a mesma era utilizada em uma novela, em horário nobre. Essa influência dos meios de comunicação também aparece na resposta de um aluno quando perguntado sobre as músicas que ele gostaria que a banda tocasse: “*aquelas que estejam na moda*”. Isso mostra o quanto a mídia influencia os gostos dos alunos, o que acaba interferindo nas atividades de ensino de música.

O último item analisado do questionário buscou saber se a participação na banda trouxe mudanças na vida dos alunos. As respostas podem ser visualizadas no Gráfico 6.

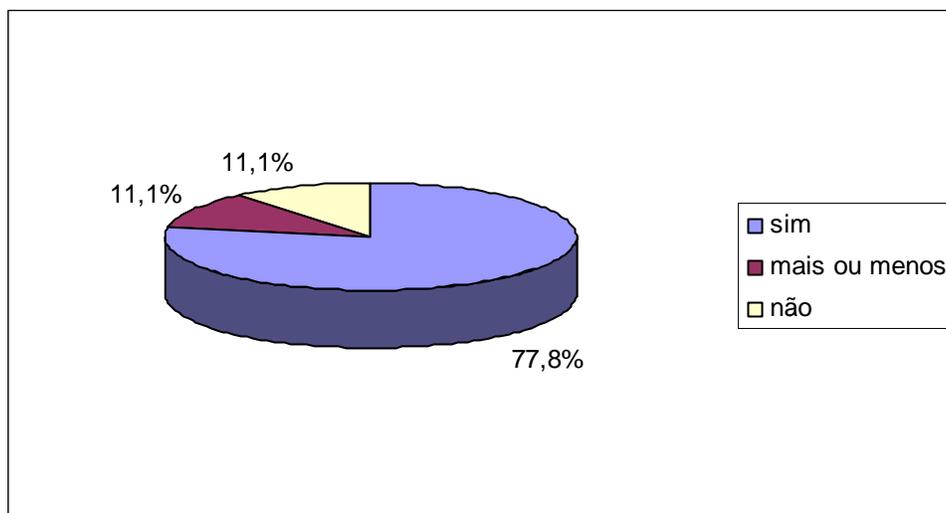


Gráfico 6 - A participação na banda trouxe mudanças em sua vida?

A maioria (77,8%) dos alunos respondeu afirmativamente, e diversas justificativas foram apresentadas. Algumas respostas sinalizam para questões relacionadas à interação social: “*eu fiquei bem melhor*”; “*estou mais tempo aqui, do que na rua fazendo coisa errada*”; “*muitos amigos, mais interesse e etc.*”; “*antes eu ficava sem fazer nada em casa*”; “*aprendi mais coisas*”. Outras respostas referem-se à aquisição do conhecimento musical: “*aprendi músicas e a ler partitura e a tocar*”; “*aprendi música*”. Entretanto, nem todas as respostas foram totalmente positivas; um dos alunos argumentou que: “*mais ou menos, é claro que é bom pra mim, mas às vezes quando eu tenho ensaio e no outro dia já tem prova, aí fica difícil*”.

Em resumo, os alunos estão informando o quanto a banda é importante em suas vidas, tanto para ter o que fazer, fazer amigos, não estar na rua, quanto para aprender música e realizar uma experiência musical.

5.5 ENSAIOS GERAIS E REPERTÓRIO

Como a *performance* é bastante focalizada no Projeto, serão apresentados alguns aspectos referentes à realização dos ensaios gerais, assim como à escolha e preparo do repertório. Na Banda Marcial, para auxiliar o preparo do repertório, ambos os professores utilizam o recurso de ouvir as músicas da banda no computador, com a presença de alguns alunos que eventualmente estejam na sala da banda, mesmo não tendo aula ou ensaio. Esse trabalho de audição é limitado às

músicas que a banda toca ou poderá vir a tocar. São ouvidas tanto gravações de músicas originais, no qual a banda executa um arranjo diferente, quanto arranjos em formato *midi*¹⁷ que a banda executa na íntegra.

Durante os ensaios gerais, todos os professores participam auxiliando e fazendo considerações diretamente aos alunos de suas áreas. Nesses ensaios, a Banda Marcial ensaia ora marchando, ora parada. No momento que a banda ensaia marchando, o mór conduz direcionando-a durante a marcha, e os professores fazem considerações principalmente relacionadas à marcha e ao alinhamento da banda. Nesse caso, deve-se levar em consideração que a execução instrumental torna-se mais difícil quando se está marchando. Quando a banda ensaia parada, em algumas das músicas, o professor de sopro/regente conduz o ensaio fazendo algumas considerações musicais mais específicas, como por exemplo, andamento, notas musicais, ritmo da percussão. Em outras músicas, o mór conduz através de sinais que indicam, por exemplo, o início da música, refrão, fim da música.

Nos ensaios, o repertório é cuidadosamente estudado, pois a banda deve ter *“uma evolução rápida, porque quando tem apresentação, concursos, festival... Tudo isso durante o ano; então a banda tem que estar preparada”* (prof. percussão – BM, entrevista, p. 3). Dessa forma, para atingir um nível satisfatório de execução, o repertório é repetido quantas vezes forem necessárias. Além disso, como as apresentações nem sempre são agendadas antecipadamente, a banda necessita estar com, pelo menos, algumas músicas do repertório sempre bem ensaiadas. Nesse sentido, talvez fosse complicado trabalhar o repertório sem repeti-lo muitas vezes, pois a banda realiza apresentações buscando um bom resultado musical.

Nos ensaios gerais da Banda Marcial, há, em alguns momentos, excesso de brincadeiras e falta de atenção por parte dos alunos. Esse fato, além de ter sido percebido por mim, foi comentado pelos próprios professores da Banda Marcial. Isso parece estar relacionado com a relação criada entre professores e alunos; o tipo de amizade que os alunos e professores mantêm, deixa os alunos bastante à vontade, o que favorece o excesso de brincadeiras. Além disso, o ensaio geral é realizado em um local aberto, com outras pessoas presentes, o que faz gerar certa agitação nos alunos.

¹⁷ MIDI é a sigla de Musical Instrument Digital Interface. É uma tecnologia padronizada de comunicação entre instrumentos musicais e equipamentos eletrônicos, possibilitando que uma composição musical seja executada, transmitida ou manipulada por qualquer dispositivo que reconheça esse padrão (BABYLON, 2009).

A Banda Marcial atrai a atenção de quem está na escola, mantendo sempre um público que assiste os ensaios e que prestigia suas atividades. Em conversa informal, o professor de sopro relatou que muitos alunos procuram a banda depois que a vêem ensaiando no pátio da escola. O fato de ver a banda inteira tocando, executando determinado repertório, é uma forte motivação para participar das atividades.

O repertório da Banda Marcial é composto exclusivamente de músicas populares. No período de coleta de dados, o repertório era formado pelas seguintes músicas: ‘I will follow him’ (tema do filme ‘Mudança de Hábito’), ‘Flintstones’ (tema do desenho animado), ‘Twist and shout’ (Beatles), ‘A banda’ (Chico Buarque), ‘Eu te amo, meu Brasil’ (Os Incríveis), ‘Thriller’ (Michael Jackson), ‘Reach’ (Glória Estefan). Como esse repertório não é original para banda marcial, é necessária a realização de uma adequação através de arranjos.

Então aqui nós, a gente faz de tudo, né? Desde o clássico até o popularzinho aí. [...] Não existe uma determinação: ‘oh, eu só quero esse tipo de música’; como antigamente, pra fazer um desfile, aqueles dobradinho, né? Só dobrado. Aqui não, tu pega uma música popular, tu transforma numa música pra marchar e vai embora. (prof. sopro – BM, entrevista, p. 4).

O depoimento do professor de sopro revela uma característica comum nas bandas de música atualmente, que é a adequação do repertório popular, assim como temas clássicos, para esses agrupamentos. Em relação a esse aspecto, Higino (2006, p. 63) aponta que as bandas “têm dificuldade em encontrar compositores, principalmente brasileiros, que escrevam para essa formação instrumental, por isso vem crescendo a figura dos arranjadores, que criam alternativas de renovação e atualização de repertório”. Em muitos casos, os próprios regentes acabam produzindo arranjos para seus grupos (LIMA, 2000). Especificamente na Banda Marcial, algumas músicas foram arranjadas pelo professor de sopro/regente, enquanto que outras são arranjos adquiridos pela internet.

Sobre o repertório do ano anterior, a professora de coreografia comenta:

Na verdade, ano passado, por exemplo, até a metade do ano era mais música anos sessenta; brasileira dos anos sessenta. Na verdade aqui a gente não usou, no ano passado, a gente não usou música da ‘modinha’; usou música mais antiga. E depois para o festival a gente usou como tema o Circo de Soleil. (professora de coreografia – BM, entrevista, p. 2).

Há a manutenção de uma tradição, pois ela menciona o fato de a banda não ter executado música ‘da moda’, mas ter trabalhado com um repertório de música mais antiga. Por outro lado, a execução da música tema do *Circo de Soleil* revela preferências também divulgadas pela mídia.

Ao longo deste capítulo, procurei detalhar como funciona a Banda Marcial, qual a formação musical e pedagógica dos professores, quais as concepções de educação musical desses professores, e como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem de música. No capítulo seguinte será apresentada a Banda de Percussão, focalizando esses mesmos aspectos.

6 BANDA DE PERCUSSÃO

6.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

A Banda de Percussão se encontra presente em uma escola do município de São José, situada num bairro da periferia. A escola, inaugurada em 2002, oferece o Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino e o EJA no período noturno. A escola atende aproximadamente 950 alunos matriculados e conta com setenta profissionais habilitados. Além das disciplinas da grade curricular, a escola oferece, no contra turno, os projetos: futebol, basquete, capoeira, dança, judô, teatro e a Banda de Percussão (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2008).

Nessa escola, há uma sala específica da banda, onde são armazenados os instrumentos, partituras e uniformes. Devido a seu tamanho reduzido, não acontecem atividades de ensino e ensaios na sala da banda. Os instrumentos presentes nessa escola para a atividade da banda são: 4 caixas, 4 bumbos, 4 pratos a dois, 2 quintons, que pertencem ao Projeto, além de uma bateria e alguns instrumentos alternativos que pertencem aos professores da banda.

A música instrumental na escola está presente desde 2003. No entanto, no ano de 2004, a antiga fanfarra que havia na escola se transformou na Banda de Percussão. A banda em questão é categorizada como Banda de Percussão Coreografada. Isso significa que, além de tocar e marchar, a banda inteira realiza coreografias. Esta banda realiza dois ensaios gerais por semana, com duração de aproximadamente uma hora e meia, que acontecem numa quadra – descoberta – da escola. Os ensaios de naipe separados acontecem em diversos horários durante a semana, sempre no período vespertino, com duração de aproximadamente três horas e acontecem na quadra ou em alguma sala de aula da escola.

Na *escolinha* de percussão e corpo coreográfico as aulas são realizadas três vezes por semana somente no período matutino, com a duração de duas horas. A Banda de Percussão oferece *escolinha* somente no período matutino e ensaios de naipe no período vespertino, pois a escola oferece as séries iniciais do ensino fundamental somente no período vespertino e as séries finais do ensino fundamental no período matutino. Assim, os alunos que estudam nas séries iniciais do ensino fundamental podem participar da *escolinha* e da banda, mas não dos ensaios de naipe. Da mesma forma, os alunos que estudam nas séries finais do ensino fundamental podem participar dos ensaios de naipe e da banda, mas não da *escolinha*.

No período de coleta de dados, a Banda de Percussão possuía 28 alunos, 14 no naipe de percussão e 14 na linha de frente. Na *escolinha* havia 32 alunos, divididos entre alunos de percussão e corpo coreográfico.

A Banda de Percussão possui um professor de percussão que também atua como regente, um professor auxiliar e um professor de coreografia. O professor auxiliar, como o próprio nome sugere, atua como um professor de apoio, transitando entre a área de percussão e o corpo coreográfico. Apesar de cada professor ter sua função definida, os professores realizam um trabalho educacional em equipe. Há momentos das atividades de ensino que são comuns a todos os professores. Assim, a atividade iniciada com determinado professor pode seguramente ser continuada por outro professor.

6.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

O professor de percussão/regente iniciou seus estudos musicais em uma escola de ensino fundamental que oferecia aulas de música, durante um ano e meio. No ensino médio, durante todos os anos, participou de uma banda escolar, assim que a mesma foi implantada na escola em que estudava. Posteriormente, estudou bateria em uma escola de música em São Paulo, durante um ano e quatro meses.

Sobre seu trabalho inicial no Projeto de Bandas e Fanfarras, ele comenta:

Quando o Projeto começou, eu comecei como auxiliar. [...] No primeiro ano eles pediram... Teve um concurso, e São José pediu uma banda, uma fanfarra e uma banda de percussão pra concorrer em três categorias, e aí perguntaram se tinha como fazer uma banda de percussão. Aí eu fiz e juntei a banda que tinha aqui, que era fanfarra antes e juntei com a banda do Falcão¹⁸ que é aqui do lado. Aí juntei os guris, fizemos uma banda de percussão [...]. A gente foi pro estadual e ganhamos. Aí depois no outro ano o colégio me ofereceu ficar só com a banda de percussão. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 1).

O depoimento desse professor revela sua trajetória no Projeto. Através da oportunidade de representar o Projeto em um concurso, a Banda de Percussão foi criada; a partir do resultado positivo alcançado no concurso a banda conseguiu ser efetivada, permanecendo em constante

¹⁸ Nome fictício.

atividade.

O professor de percussão – que participa do Projeto de Bandas e Fanfarras há cinco anos – atualmente, é aluno de um Curso Profissionalizante de Magistério e também aluno de um Curso de Graduação em Música – Licenciatura – a distância. Isso demonstra uma busca no aprimoramento de sua formação, não somente musical, mas pedagógica.

O professor auxiliar, por sua vez, iniciou seus estudos musicais aos 13 anos de idade em uma fanfarra de uma escola municipal de São José - SC – que posteriormente passou a ser incorporada ao Projeto de Bandas e Fanfarras. Ele permaneceu como aluno desta fanfarra até o ano de 2004. Ao terminar o ensino médio, trabalhou em outras áreas e serviu nas forças armadas.

Posteriormente, foi chamado para trabalhar como professor no Projeto: “*era o que eu queria. Eles dão preferência para os alunos da rede. Tanto que nós temos agora o [professor de coreografia] que era aluno*” (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 1). Da mesma forma que o professor de percussão da Banda Marcial, esse professor teve a possibilidade de participar do Projeto como aluno, adquirir os conhecimentos específicos, e posteriormente, entrar para o Projeto como professor. O professor auxiliar atua no Projeto de Bandas e Fanfarras há três anos.

6.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

6.3.1 Justificativas para o ensino de música

O professor de percussão, ao ser questionado sobre porque é importante crianças e jovens terem aulas de música, revela:

Acho que música... Eu estou trabalhando isso agora, que são as inteligências múltiplas. E uma das inteligências é a inteligência musical. Eu acho que cada pedaço que tu conseguir desenvolver em ti, o teu crescimento pessoal... Se tu desenvolver um pedaço da música em ti, acho que fica mais fácil de compreender o negócio lógico, o negócio matemático. Para mim abriu bastante; a música abriu bastante esse negócio da matemática. Para mim... A divisão, a nota soando tanto tempo ali, a leitura; a matemática foi o mais forte. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 5).

O professor aponta para a obra *Inteligências Múltiplas*, do psicólogo Howard Gardner, que identificou no ser humano a presença de pelo menos sete inteligências: lingüística, lógico-

matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Além de mencionar a inteligência musical, esse professor afirma no decorrer de sua fala, que a música auxilia o desenvolvimento do ‘lógico, matemático’, sugerindo um possível benefício da música no entendimento da matemática.

Ao prosseguir seu depoimento, o professor de percussão revela que “*é válido, a pessoa saber música, entender música. Não precisa ir a fundo... Saber Mozart, Beethoven. Mas saber um pouquinho que está acontecendo da nossa realidade aqui. Que a gente tem a MPB, que a gente tem tudo*” (prof. percussão – BP, entrevista, p. 5). Nesse caso, o professor sugere que o ensino de música pode permanecer restrito às manifestações musicais presentes no cotidiano, sem precisar ir além desse repertório. Na concepção desse professor, o ensino de música deveria fazer parte da grade curricular.

Acho que todo mundo devia ter... Devia ser disciplina da grade curricular: ‘música’. Um dia na semana, pelo menos, tinha que ter música. Aprender... Não só essa teoria, porque acho que muitos professores iam fazer isso, mas incentivar os moleques a tocar algum instrumento. Incentivar... Deixar... Tem gente que vai para o violino, fica mais introvertido... O pessoal da percussão já é mais esporrento. O pessoal, todo mundo devia ter um conhecimento de música... Nada obrigado também... (prof. percussão – BP, entrevista, p. 5).

A proposta de ensino de música curricular que o professor sugere deve partir de atividades prático-musicais, que contemple mais o ensino instrumental. Sua concepção de ensino parece ser direcionada à formação de grupos musicais na escola. Apesar de o professor achar importante a aula de música curricular, quando ele menciona: ‘*nada obrigado também*’, ele parece considerar que o ensino de música não precisaria ser obrigatório, como é o caso da Banda de Percussão. Além disso, ele aponta sobre a importância da música na vida dos alunos.

A questão social, que tira eles das drogas, incentiva os estudos, né? Porque a gente cobra as notas, cobra o boletim; o próprio comportamento deles dentro de sala. O maior mesmo é esse... Devido à realidade, das possibilidades aqui, é o afastamento deles das drogas. Drogas, prostituição, essas coisas que a gente sabe que tem aqui. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 5).

O depoimento acima sinaliza a ‘*realidade*’ da comunidade onde a banda está inserida. Nesse sentido, segundo esse professor, o trabalho realizado pela Banda de Percussão afasta os

alunos das ‘drogas, prostituição’, e auxilia a inclusão desses alunos na escola, incentivando inclusive para a obtenção de melhores ‘notas’ e melhor ‘comportamento’. Em relação à melhora nos estudos, o coordenador geral do Projeto aponta que “*essas crianças terminam o ensino fundamental dentro das instituições, muito jovens ainda; elas não rodam. As crianças do Projeto [...] passam direto, se adiantam e às vezes querem estudar no EJA para se manter dentro do projeto*” (c.g., entrevista, p. 5). Os depoimentos desse professor e do coordenador apontam que a inclusão social gera também uma melhora no rendimento escolar dos alunos, o que pode ser considerado bastante positivo, pois os alunos passam a ter uma perspectiva de vida melhor.

O professor auxiliar, por sua vez, aponta para a música como transmissora de cultura. Para ele, o ensino de música proporciona o alargamento da cultura dos alunos.

Para mim é importantíssimo ter aula de música. [...] Para os alunos, eu acho muito importante trabalhar com música, porque eles vão estar... Porque querendo ou não, aqui no Brasil a música é cultura, né? Não tem como dizer que não é... Porque a música no Brasil é uma cultura. Não tem quem diga que não gosta de música. Todo mundo gosta de música. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 4).

Para esse professor, o fato de a música ser cultura e que todas as pessoas gostam de música, a seu ver, é uma justificativa para seu ensino. Ao prosseguir seu depoimento, o professor auxiliar aponta para a questão da profissão músico.

Para mim é ótimo assim que, apareçam mais oportunidades, tenham mais cursos, faculdades, que divulguem mais o nome da música para os alunos... Ter nas escolas para incentivar cada vez mais os alunos, para eles não pensarem que – não estou discriminando –, mas para eles não pensarem que é só futebol, futebol, futebol. Tu vai perguntar para um menino o que ele quer ser, ele quer ser jogador de futebol. Para eles saber que tem a música. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 5).

Para esse professor, o ensino de música ajuda na divulgação da música e no reconhecimento da profissão de músico. Além disso, ele sugere que a música pode se tornar uma possibilidade profissional para alunos que queiram seguir a carreira de músico, da mesma forma que aconteceu com ele; iniciou sua formação em uma fanfarrinha do município, e posteriormente se tornou professor em uma banda de percussão. Além dessas justificativas, esse professor aponta para a inclusão social que o Projeto proporciona.

Eu acho que o importante [...] para os alunos é porque o Projeto foi feito pra [...], em 1º lugar: tirar os alunos da rua; não pra... Fez o Projeto pra ir para concurso, pra apresentação. Lógico, que os alunos vão querer entrar e vão querer fazer uma apresentação, alguma coisa. Mas o principal objetivo do Projeto é tirar os alunos da rua, trazer cada vez mais para a escola, pra ele ficar mais interagido com a escola, com os professores aqui. Querendo ou não, pra eles é bom, porque não está na rua; pode estar fazendo qualquer outra coisa na rua... Não, está na banda. O pai não precisa ficar preocupado; o pai sabe: 'meu filho está na banda' – então está tranqüilo. (prof. auxiliar - BP, entrevista, p. 3-4).

O depoimento desse professor aponta também para a inclusão social. Ao invés de os alunos estarem 'na rua', eles passam a freqüentar mais a escola, 'interagindo' com a escola e com os professores. Dessa forma, os pais ficam mais tranqüilos ao saberem que seus filhos estão seguros.

6.3.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na 'visão' dos professores

Na perspectiva do professor de percussão, para lecionar no Projeto, é 'essencial' conhecer o contexto da escola e da comunidade.

O essencial, primeiro, é conhecer a comunidade dele, conhecer o PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio... O PPP do colégio já vai dizer como é a comunidade aqui. Sabendo como é a comunidade, a realidade onde ele se encontra, ele vai pôr a metodologia dele, vai poder exigir mais do aluno ou exigir menos. Tem coisa aqui que a gente não pode fazer... Rifa ou contar alguma coisa com dinheiro, isso aí a gente não conta aqui porque sabe que de trinta, dois vão ter o dinheiro. (prof. percussão - BP, entrevista, p. 1-2).

Para esse professor, é necessário conhecer todo o contexto – a escola, o Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos, a comunidade onde a escola está inserida. Dessa forma, adota-se um ensino mais particular com a comunidade específica que está trabalhando. Além de conhecer o contexto escolar, esse professor considera importante a formação pedagógica, principalmente para trabalhar com crianças.

Eu sentia a necessidade enorme... Porque [...] Com o passar do tempo, as crianças é que foram se interessando mais. Aí eu senti uma necessidade enorme de me preparar com o magistério; assim, aprender a lidar com criança... Aprender a trabalhar com a parte lúdica, aprender a tu ser atraente. A chamar a atenção pra ti. É porque, criança, ela tá

prestando atenção em ti, daqui a pouco já voa pro outro lado, é difícil manter centrada em ti. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 2).

O depoimento acima revela sua trajetória inicial como professor, em que ao sentir a carência da pedagogia, foi buscar esses conhecimentos para aprender a ‘*lidar com a criança*’. Ao ser questionado, o professor de percussão revela a vantagem do curso Magistério em relação ao curso de Pedagogia.

A pedagogia ainda ia demorar para chegar nessa parte do magistério. Pelo que me falaram, o magistério prepara melhor ainda essa parte real de estar com os alunos, de estar com as crianças, do que a própria pedagogia. A pedagogia é muita teoria... É necessário, a teoria é uma bagagem do caramba. Mas essa parte prática assim, o magistério te dá muita força. Eu acho que todo professor da banda deveria ter; pra ter as crianças tudo, nos ‘eixos’. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 2).

Sua fala revela que é a experiência que conta, mesmo frequentando um curso de formação de professor. Segundo esse professor, o curso profissionalizante de Magistério proporciona o embasamento teórico e prático, sendo que é na atividade prática que se aprende. Sobre as competências musicais, esse professor revela ser necessário um conjunto de saberes que inclui conhecimentos específicos relacionados às bandas de música.

Musical... É na área dele... Um pouco de coisa de cada coisa, também tem que saber. [...] Mas eu acho que teoria musical [...] e conhecer um pouquinho dos outros instrumentos também – porque tem professor de sopro que ele é obrigado a saber o que ele quer na percussão, e ele passa para o professor de percussão o que ele quer. Então, tem que ter o domínio geral dos instrumentos aqui, porque eu acho uma realidade diferente de tu dar aula para alguém de violão ou de teclado; fora a marcha, fora a marcialidade, tem que ter a teoria musical. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 2-3).

O depoimento desse professor aponta para a importância dos conhecimentos relacionados tanto aos instrumentos de sopro quanto aos instrumentos de percussão, pois normalmente nas bandas e fanfarras do Projeto, os professores de sopro atuam também como regentes, o que justifica esse conhecimento mais amplo do que apenas o seu próprio naipe. Além disso, esse professor aponta para os conhecimentos relacionados à teoria musical e marcialidade.

O professor auxiliar, por sua vez, considera o controle da disciplina na aula como uma das

competências necessárias ao professor.

Pra mim, o principal... No caso para os alunos, é a disciplina, né? Pra mim não tem melhor. A gente tem que impor já antes de começar, pra eles não ficar tipo... Querendo ou não, a gente tem uma diferença do professor de sala de aula. A gente aqui procura saber o que o aluno tem, o que o aluno não tem; o professor de sala já não pode fazer isso até porque eles não têm tanto tempo. Aqui a gente visita as casas, vê onde que eles vivem, que é o lugar deles, pra gente ficar por dentro, pra saber como vai trabalhar com o aluno. A gente procura trabalhar em cima do que os alunos podem oferecer para a gente, e a gente pode oferecer para eles. Como aqui é um bairro de classe baixa, os alunos são excelentes. Não diferencio por classe social. Tem muito lugar que eles discriminam. Mas pra mim não tem. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 1).

Além de considerar o controle da disciplina como uma das competências necessárias, o depoimento desse professor revela a necessidade de conhecer os alunos mais profundamente. Sobre isso, ele aponta o tempo que os professores da Banda de Percussão disponibilizam em conhecer seus alunos, não somente no espaço escolar, mas em seus lares, conhecendo sua família, para ‘saber como vai trabalhar com o aluno’. Assim, através do conhecimento da história do aluno e de seu entendimento, o professor passa a ter outra postura nas atividades de ensino. Dessa forma, uma competência pedagógica essencial para trabalhar no Projeto é procurar ‘entender o aluno’.

Preparo pedagógico... Pra mim, principalmente, o professor tem que saber entender o aluno, em primeiro lugar. O professor critica o aluno, mas não procura entender o outro lado: ‘porque o aluno é isso, porque o aluno é aquilo’; ele só sabe criticar e não faz nada que pode mudar o aluno. Pra mim, o importante é isso: saber entender o aluno e o que ele tem de bom para oferecer para gente. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 2).

Os depoimentos desse professor mostram um cuidado muito grande em procurar conhecer o aluno e buscar compreender seus problemas e satisfações, e não apenas criticá-lo sem conhecer o ‘outro lado’. Em relação ao preparo musical, o professor auxiliar aponta para a importância da experiência prática na área.

Eu, no caso, como já vim de tempo... Já estou nisso há uns doze anos, mais ou menos, nessa área de música; aí a gente já sabe. Tem que ter vários professores também... Cada um trabalha do seu jeito diferente; às vezes confunde um pouquinho, mas a gente assim

estudando... Estudando em casa... Sempre está... Está lendo, fazendo alguma coisa e envolvendo música. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 2).

Para o professor auxiliar, a experiência na área é a competência musical fundamental para ser professor em um Projeto dessa natureza. Na seqüência do seu depoimento, o professor auxiliar revela ser necessária uma continuidade nos estudos, para poder sustentar o desenvolvimento musical dos alunos, pois “*esses alunos [...] são bem avançados, eles aprendem rápido. A gente tem que estar cada vez mais aprendendo, pra poder passar pra eles*” (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 2). Entretanto, ele aponta que “*se um aluno passar de mim, eu vou ficar feliz, porque é sinal que meu trabalho foi bem feito*” (idem, p. 2).

6.4 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA

6.4.1 Abordagem dos professores

Na Banda de Percussão, ao contrário dos outros grupos, as *escolinhas* de percussão e coreografia normalmente são realizadas juntas. Os professores consideram alguns elementos, comuns às duas áreas, importantes para o aprendizado de um futuro integrante da banda. Assim, são propostas diversas atividades com o objetivo de desenvolver a interação social, a coordenação motora, a disciplina, o respeito pelo professor e pelos colegas.

São realizadas atividades físicas, como por exemplo, alongamento, polichinelo, flexão, correr na quadra, e brincadeiras, como pega-corrente. Há também exercícios para o desenvolvimento da coordenação motora, como, marchar e bater palma junto com a perna direita; marchar e bater palma junto com a perna esquerda; bater o pé no tempo e a palma no contratempo, entre outros. Além disso, são trabalhados aspectos referentes ao desenvolvimento da marcialidade e ordem unida, em que os alunos devem obedecer ao comando dos professores: *Sentido! Descansar! Marchar! Meia-volta volver! Direita volver! Esquerda volver! Levanta a cabeça! Afasta as pernas!* (BP, observação, p. 1).

Essas atividades, normalmente são realizadas coletivamente, embora em alguns momentos os professores peçam aos alunos para realizarem algum exercício de forma individual, a fim de corrigi-los individualmente. Nessas atividades, os alunos devem estar muito atentos, pois

quem comete algum engano é punido pelo professor que está no comando, através de atividades físicas, como correr no pátio por um tempo determinado ou ‘pagar’¹⁹ com algumas flexões, conforme pude observar em algumas aulas. Pois, conforme mencionado anteriormente pelo professor auxiliar: “*a gente tem que impor já antes de começar, pra eles não ficar tipo...*” (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 1). Dessa forma, isso ajuda no controle da disciplina dos alunos.

Posteriormente, os professores começam a dividir o tempo da aula em atividades em conjunto e atividades específicas para cada *escolinha*. Isso não significa que as atividades citadas anteriormente sejam dispensadas. Muito pelo contrário, as atividades são mantidas, principalmente aquelas referentes à marcialidade. O professor de percussão e o professor auxiliar – responsáveis pelo ensino musical – adotam os mesmos procedimentos de ensino nas atividades propostas. Conforme apontado anteriormente, as atividades iniciadas por um dos professores, muitas vezes é continuada pelo outro professor, naturalmente.

Para os alunos de música, no primeiro contato com os instrumentos de percussão já são trabalhados diversos aspectos relacionados ao fazer musical. Um episódio registrado em uma observação constitui um exemplo disso. Na primeira aula em que os alunos tiveram acesso aos instrumentos, num primeiro momento, o professor auxiliar os deixou experimentando à vontade, para que pudessem explorar os instrumentos de forma ‘*lúdica*’. Em seguida, o professor ensinou alguns padrões rítmicos, os quais ele executava, os alunos escutavam e depois repetiam, sempre por imitação. Posteriormente, o professor propôs um exercício de alternância de mãos, aro e pele, também por imitação. Para finalizar, o professor realizou um exercício ressaltando a pulsação rítmica, para os alunos perceberem diferentes andamentos: “*eu conto até quatro, depois a gente começa; se eu contar mais rápido ou devagar, vocês devem me seguir*” (prof. auxiliar – BP, observação, p. 5). Assim, no primeiro contato dos alunos com os instrumentos, foram trabalhados diversos conteúdos em que os alunos puderam experimentar os elementos da música de diversas formas.

Além da prática musical especificamente, são trabalhados conteúdos de notação musical. Normalmente, as aulas teóricas são realizadas separadas das aulas práticas e são abordadas de uma forma bastante ‘*lúdica*’. Sobre o ensino da notação musical realizada em anos anteriores, o professor de percussão revela:

¹⁹ Termo usado no militarismo, que significa realizar determinada atividade física como forma de punição.

Ah, pra eles entenderem como é a semibreve, mínima, semínima, eu usava o filme Monstros S/A que daí tinha o grito e conseguia encher o tubo pra dar energia pro lugar. E aí eu falava: semibreve, encheu todo o tubinho; agora se encher até a metade é a mínima, e aí eu ia trabalhando com eles... E agora, fui obrigado a trabalhar com o que está na atualidade. A molecada daqui curte a música do Créu²⁰, que é o funk. Numero um: creuuu; pra mim aquilo ali é a semibreve. Depois ele vai dobrar a velocidade; dobrou a velocidade, é a mínima. [...] E aí eles vão aprender; isso aí eles pegaram mais rápido do que o filme. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 4).

O depoimento do professor revela a importância da utilização de recursos que sejam significativos para os alunos. Através da utilização de uma música bastante presente nos meios de comunicação de massa, o professor pôde trabalhar conteúdos relativos ao ritmo e à notação musical de uma forma bem descontraída. O professor partiu do cotidiano dos alunos para explicar um assunto, que se fosse abordado de uma forma tradicional, talvez não fosse tão atraente.

Embora os professores considerem a notação musical importante para o aprendizado musical, no período de coleta de dados da presente pesquisa, a notação musical foi pouco abordada na *escolinha* devido à quantidade de apresentações e concursos de que a banda participou. Além disso, as aulas de notação musical parecem não serem as preferidas dos alunos.

Tem gente que gosta, mas tem uns assim que: ‘ah, é aula teórica, não vou querer fazer; eu quero tocar’. Eles querem é tocar; pegar o instrumento, fazer isso, fazer aquilo. A gente esta tentando resgatar eles para que eles comecem fazendo aula teórica, porque não adianta pegar um instrumento, bater e não saber o que está fazendo. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 5).

Na Banda de Percussão, a quase ausência da notação musical não impediu a *escolinha* de fazer música. Isso se constituiu de tal forma que, no ano da coleta de dados da presente pesquisa, os professores da Banda de Percussão colocaram os alunos da *escolinha* a participar da banda mais cedo que nos anos anteriores, mesmo sem o domínio da notação musical.

Outro recurso utilizado com os alunos da *escolinha* são os materiais audiovisuais (filmes, desenhos, documentários). Os alunos demonstram interesse em assistir vídeos, conforme pude observar em algumas aulas. Por exemplo, na exibição do Festival de Bandas e Fanfarras Terra Firme – documentário sobre a Banda de Percussão no qual aparecem trechos da apresentação da

²⁰ ‘Dança do Créu’; artista: Mc Créu.

banda nesse festival, entrevista com os professores, depoimento de alunos e pais – pude perceber os alunos bastante eufóricos, pelo desejo de serem futuros integrantes da banda.

À medida que os alunos vão se familiarizando com o universo da Banda de Percussão, os conteúdos vão sendo aprofundados baseados na aprendizagem por imitação. Ou seja, os professores executam, os alunos observam e imitam. Assim, a partir da possibilidade de execução dos alunos, os professores criam os ‘*toques*’ e transmitem aos alunos. O professor de percussão revela sobre o processo de construção do repertório da banda a partir dos conteúdos utilizados nas atividades:

Aqui nós trabalhamos no primeiro ano o filme ‘Ritmo total’, que passa a realidade de bandas americanas [...]. Por dois anos a gente usou a apresentação, parecida com o filme. [...] Aí depois, nós mesmos começamos aqui, a inventar o nosso toque. Aí tem a marcha, e sabe que vai marchar, e inventava alguma coisa em cima da marcação de marcha. Aí depois via a coreografia e montava em cima da coreografia. Agora a gente usa a música inventada. [...] Aí, pesquisa uma coisa, pesquisa outra; aí vê que isso é legal de botar. (prof. percussão – BP, entrevista, p. 3).

Na Banda de Percussão, portanto, há uma integração entre os conteúdos e repertórios, em que o trabalho de criação acontece a partir de conteúdos abordados e vice-versa. Esse trabalho de criação não se refere somente aos aspectos musicais, mas também ao trabalho de coreografia, pois a banda em questão é uma Banda de Percussão Coreografada, em que a banda inteira – inclusive os músicos – realiza movimentos coreográficos.

O processo de ensino e aprendizagem dessas músicas ocorre basicamente de duas formas. Em alguns momentos, são trabalhados os ‘*toques*’ junto com as coreografias; nesse caso a aprendizagem é também corporal, pois os alunos associam os ‘*toques*’ aos movimentos corporais. Em outros momentos, música e movimentos corporais são ensaiados separados, para facilitar o processo de memorização de cada parte; somente quando ambos estão memorizados, é que são unidos. Seja em qualquer um dos casos, o aprendizado é baseado na imitação, restrito às atividades de execução, pois as músicas da banda, normalmente, são criadas pelo professor de percussão, aberto às sugestões dos outros professores, em que os alunos participam sugerindo os nomes das composições.

Sobre os processos de memorização e ensaio das músicas, o professor auxiliar comenta.

[...] a gente começa a ensaiar, fazer as coreografias. Daí, a gente começa a incluir os nossos toques, tudo, em cima, porque não tem como eles ler partitura tocando. Então, basicamente eles decoram, só que em cima; aquilo ali é maçante, nós ficamos em cima direto, até acostumar. Daí chega na hora de tocar, eles assim... Entre eles, eles são bem unidos, um ajudando o outro; se um não toca, tem o outro tocando, tá sempre assim. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 2).

Conforme revelado pelo professor auxiliar, na Banda de Percussão, os ensaios são repetidos muitas vezes em busca da melhor *performance*. A Banda de Percussão é bastante estimulada pelos concursos e festivais, o que justifica o trabalho de refinamento na execução. Essa competição que os concursos geram encontra-se inclusive apresentada no cinema, pois segundo o professor de percussão, o filme o ‘Ritmo total’ que foi passado em uma das aulas, “*passa a realidade de bandas americanas e a rivalidade de bandas americanas no intervalo de jogos de futebol americano; o critério de desempate era a apresentação da banda de percussão*” (prof. percussão – BP, entrevista, p. 3). Essa preocupação com os concursos encontra-se presente nas atividades realizadas. Por exemplo: em determinada atividade em que os alunos corriam pelo pátio para melhorarem o preparo físico, o professor auxiliar gritou: “*olhem para frente; a gente perde pontos assim!*” (prof. auxiliar – BP, observação, p. 4). Quando o professor menciona ‘perde pontos’, ele está se referindo a um dos critérios estabelecidos nos concursos de banda, em que os integrantes da banda devem fazer coreografias mantendo o olhar no horizonte.

Para conseguir o ambiente desejado e a atenção necessária para realizar as atividades, a disciplina dos alunos é bastante controlada pelos professores. Esse controle da disciplina é realizado através de reforço positivo ou negativo, conforme pude observar nas aulas e ensaios. Ou seja, se o aluno realizou determinada atividade corretamente, ele é elogiado. Mas, se a atividade não foi bem realizada, ele é punido com alguma atividade física, conforme apontado anteriormente.

O fato de a banda ser uma atividade extracurricular favorece os mecanismos de controle da disciplina. Em uma aula observada, por exemplo, o professor chama a atenção de um aluno e ameaça a permanência dele na banda. Isso se revela também, em frases ditas pelo professor auxiliar, como: “*vocês estão aqui porque querem; vocês não são obrigados!*” (prof. auxiliar – BP, observação, p. 2). Este tipo de lembrete faz com que os alunos se voltem para as atividades a serem realizadas, e exercitem a disciplina necessária para o desenvolvimento do trabalho. Essa

ênfase em questões disciplinares parece ser influência das instituições militares, no qual o professor de percussão e o professor auxiliar tiveram experiência.

Eu já trabalhei em outra escola, e por enquanto é a escola que eu estou achando melhor de trabalhar, até porque o [professor de percussão/regente], ele tem o mesmo método de trabalho que eu. Nós servimos nas forças armadas e trouxemos isso de lá; o regime militar, e os alunos gostam. Se a gente não faz, eles cobram. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 1).

Essa influência do militarismo é percebida em diversas atividades. Um episódio registrado nas observações constitui um exemplo disso. Em determinada atividade de marchar, o professor pede para todos os alunos baterem o pé direito juntos. Em seguida, pede para baterem palmas junto com o pé direito; posteriormente, o professor pede para os alunos falarem ‘direita’ junto com a palma. Na seqüência, ele grita: “*não estou escutando! Mais alto*”. E os alunos gritam cada vez mais forte (prof. auxiliar – BP, observação, p. 4). Estímulos como esse são bastante comuns em instituições militares, assim como no treinamento de algumas atividades esportivas.

Essa aparente contradição entre atividades lúdicas e controle de disciplina gera um ambiente que favorece a realização das atividades propostas pelos professores, pois os alunos permanecem mais disciplinados e mais atentos. Essa é a maneira que os professores encontram de manterem a disciplina dos alunos para realizarem o ensino de música, e que é aceito normalmente pelos alunos.

Ao mesmo tempo em que os professores centralizam os processos de ensino – características da pedagogia tradicional –, há uma abertura para que os alunos possam aprender a ensinar música. Sobre isso, o professor auxiliar revela a atividade de professores que alguns alunos são incentivados a realizar.

Sempre no começo do ano, a gente procura fazer por naipes, porque entra muito aluno novo. Ai os veteranos – a gente pega e passa eles pra começar dar aulas, pra estimular tanto ele quanto o outro aluno. O outro aluno vai ficar: ‘pô, se ele está me dando aula é porque ele aprendeu bastante’; ele mesmo vai se estimulando: ‘já estou dando aula pro cara’ - vai querer se interessar mais. A gente deixa eles dando aula e a gente fica só na supervisão, pra ver... Sempre corrigindo uma coisa ou outra. Mas em geral, eles que estão dando aula são muito bons; os alunos novos que estão não reclamam. E a gente procura sempre estar interagindo: ‘ah, hoje nós vamos ficar sentado e você vai dar aula pra nós’. Ai eles vão, dão a aula deles; uns ficam nervosos na hora assim, mas fica legal. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 3).

A atividade de ensino que alguns alunos são incentivados a praticar gera também uma manutenção da tradição no sentido de formação de futuros professores do Projeto. Essa atividade funciona como uma espécie de estágio, em que os alunos exercitam a docência, para que futuramente, talvez, se tornem professores de banda.

Porque a nossa intenção, pra frente, é que eles possam participar do Projeto também. Porque o Projeto mesmo é dos alunos, e se caso um dia a gente for sair daqui, a gente quer deixar aluno aqui, pra continuar essa raiz nossa, desse nosso método de trabalho que os alunos já estão acostumados. Qualquer aluno que sair daqui, que for pra ficar aqui na banda, pra ficar no nosso lugar, vai continuar o nosso trabalho. Aí, a gente não se preocupa. Ah, de repente vem outro; aí a banda fica assim... Aí os alunos vão ficar meio assim... Digamos que a banda acabe. Ninguém vai querer. (prof. auxiliar – BP, entrevista, p. 3).

Esse depoimento revela novamente a questão sobre a tradição que ocorre nas bandas e fanfarras. Na Banda de Percussão, os professores estimulam certa autonomia nos alunos para desenvolver atividades de ensino e ao mesmo tempo desejam manter seus alunos como instrutores para continuar suas tradições. Um episódio registrado nas observações reforça essa concepção dos professores. Enquanto os professores da banda estão numa reunião com a diretora da escola, os alunos aguardam na quadra, devidamente enfileirados, coordenados por dois alunos (um de percussão, outro de linha de frente). Os alunos que estão coordenando agem de forma bastante semelhante aos professores da banda, através dos comandos que eles tanto ouviram: “*Sentido! Descansar! Marchar! Meia-volta volver! Direita volver! Esquerda volver! Levanta a cabeça! Fecha a boca! Afasta as pernas!*” (BP, observação, p. 6). E os alunos que estão sendo coordenados respeitam os alunos coordenadores naturalmente.

Sintetizando

Na Banda de Percussão, alguns conteúdos trabalhados, assim como materiais didáticos utilizados, são relacionados com o cotidiano dos alunos. Isso aproxima os alunos das atividades propostas pelos professores (SOUZA, 2000).

Além disso, o trabalho desenvolvido pela Banda de Percussão, envolvendo música e coreografia, gera uma aprendizagem também corporal. Na literatura, verifica-se essa constatação também em outros contextos. Prass aponta a importância do corpo na aprendizagem musical em

pesquisa realizada com uma bateria de escola de samba de Porto Alegre: “[...] fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas” (PRASS apud LUCAS et al., 2003, p. 7). De forma semelhante, os movimentos das coreografias fazem com que os alunos da Banda de Percussão adquiram uma compreensão da música como um todo. Além disso, determinados movimentos das coreografias podem associar-se aos ‘toques’ e vice-versa, gerando uma aprendizagem músico-corporal.

No desenvolvimento das atividades de ensino de música, há a preocupação com os critérios estabelecidos nos concursos de bandas. Isso demonstra o quanto os concursos influenciam as atividades das bandas e fanfarras.

Os concursos causaram um aumento gradual do nível técnico das bandas, que se esforçavam para obter títulos, lançando mão da criatividade de seus regentes. Os campeonatos eram espaços nos quais as bandas tentavam marcar seu lugar na sociedade e na comunidade a que pertenciam, garantindo sua permanência. (HIGINO, 2006, p. 65).

Na Banda de Percussão, os concursos estão presentes no calendário e influenciam os processos de ensino e aprendizagem de música. Pois, conforme mencionado anteriormente pelo professor de percussão, a Banda de Percussão foi fundada exclusivamente para participar de um concurso, e através de seu bom desempenho nesse concurso permanece em atividade até hoje.

Nas atividades da Banda de Percussão, características herdadas do militarismo são presentes nas práticas pedagógicas dos professores. Os elementos de ordem unida, por exemplo, são bastante explorados. Segundo a apostila ‘Ordem Unida’ do Ministério da Defesa - Exército Brasileiro (2000, p. 5), através dos elementos da ordem unida, evidenciam-se quatro “índices de eficiência”:

- 1) Moral – pela superação das dificuldades e determinação em atender aos comandos, apesar da necessidade do esforço físico;
- 2) Disciplina – pela presteza e atenção com que obedece aos comandos;
- 3) Espírito-de-corpo – pela boa apresentação coletiva e pela uniformidade na prática de exercícios que exigem execução coletiva;
- 4) Proficiência – pela manutenção da exatidão nas execuções;

De forma bastante próxima, a ordem unida observada na Banda de Percussão se aproxima dessas características apontadas acima. O fato de os professores terem tido experiência nas instituições militares faz com que eles desenvolvam metodologias de ensino que se aproximam dos trabalhos realizados nessas instituições. Essa influencia militar nas bandas de música civis é também apontada na literatura.

Talvez por reflexo das bandas militares, [...] a relação entre diretoria, instrutor e músicos é autoritária. Os músicos geralmente só fazem tocar. São consultados, porém não decidem quanto as tocatas, repertório ou quaisquer problemas da banda. Se cometerem algum deslize grave, podem ser punidos com advertência, suspensão ou até expulsão. (GRANJA e TACUCHIAN apud CAJAZEIRA, 2004, p. 34).

Embora essas autoras estejam falando de outra época (1985), e não abordem especificamente sobre bandas escolares, alguns aspectos da tradição se mantêm presente. Por outro lado, apesar dessas características militares apontadas na Banda de Percussão, diversas atividades lúdicas são realizadas com os alunos, o que acaba aproximando mais os alunos da banda. Provavelmente, essa abertura para atividades experienciais com os alunos se deve ao fato de o professor de percussão estar realizando o curso profissionalizante Magistério, que segundo ele: aprende ‘*a lidar com criança*’ [...] ‘*a trabalhar com a parte lúdica*’, ‘*a tu ser atraente*’ (prof. percussão – BP, entrevista, p. 2).

6.4.2 Opinião dos alunos

Com o objetivo de compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem de música realizados na Banda de Percussão, considerei a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas na banda. A primeira questão buscou saber o tempo de participação dos alunos na banda. O Gráfico 7 ilustra esse tempo.

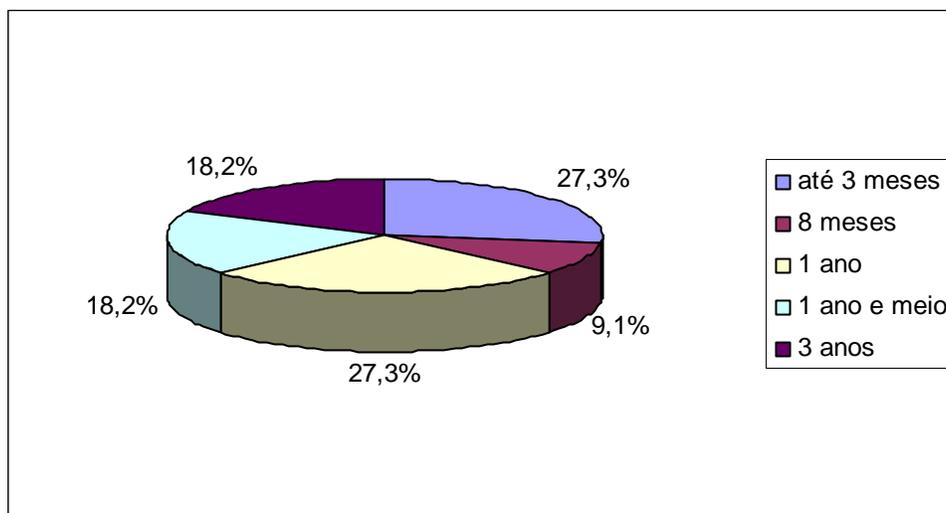


Gráfico 7 - Tempo de participação na banda

A maioria dos alunos (63,7%) participa da banda há apenas 1 ano. Alguns alunos (18,2%) estão participando há 1 ano e meio, e outros 18,2% fazem parte da banda há 3 anos. Os professores da Banda de Percussão estão colocando os alunos a participar da banda logo no início do aprendizado. Isso não significa que os alunos deixam de freqüentar a *escolinha*; os alunos entram na banda e continuam freqüentando a *escolinha*. O Gráfico 8 ilustra o tempo na *escolinha* antes de entrar na banda.

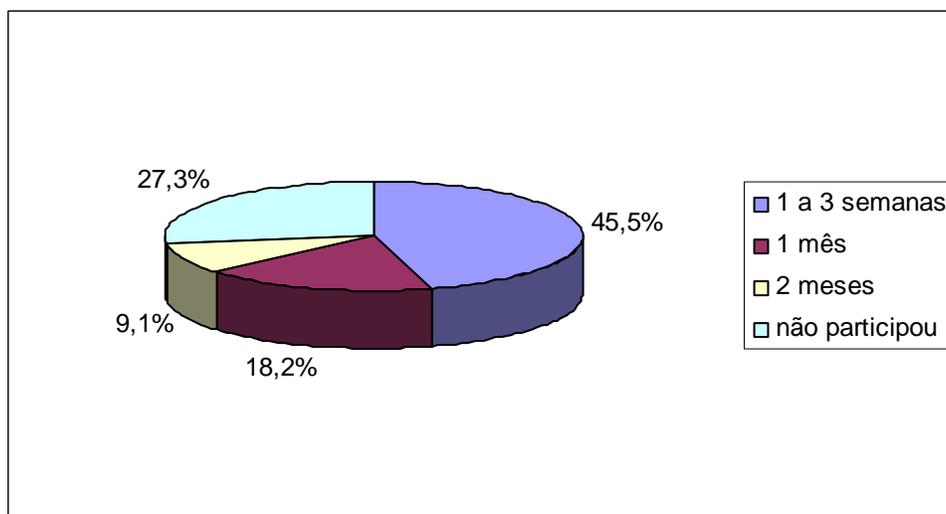


Gráfico 8 - Tempo na *escolinha* antes de entrar na banda

Outra pergunta feita aos alunos foi: “você gosta das atividades desenvolvidas na *escolinha*?”. O gráfico 9 ilustra as respostas positivas dos alunos.

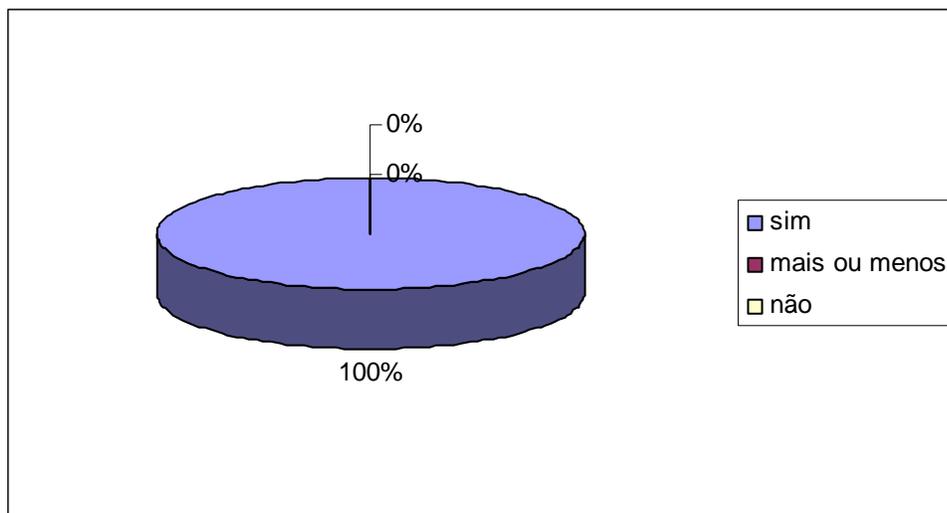


Gráfico 9 - Você gosta das atividades desenvolvidas na *escolinha*?

As justificativas das respostas dos alunos foram surpreendentes. Algumas dessas justificativas apontam para o benefício da *escolinha*: “*elas influenciam a melhorar cada vez mais*”; “*só nos beneficia*”. Alguns alunos apenas disseram que acham legal, assim como teve alunos que apontaram para questões musicais, como, por exemplo: “*quando for entrar na percussão só vai saber algumas coisas que aprendeu na escolinha*”. Outros alunos apontaram para as atividades físicas realizadas: “*requer esforço físico, atividades para estimular o pessoal a se interessar mais*”; um desses alunos apenas justificou: “*agüento*”. Em resumo, os alunos aceitam muito bem as atividades propostas pelos professores na *escolinha* da Banda de Percussão.

Em relação às preferências dos alunos, diversas atividades foram apontadas. As respostas podem ser visualizadas no Gráfico 10.

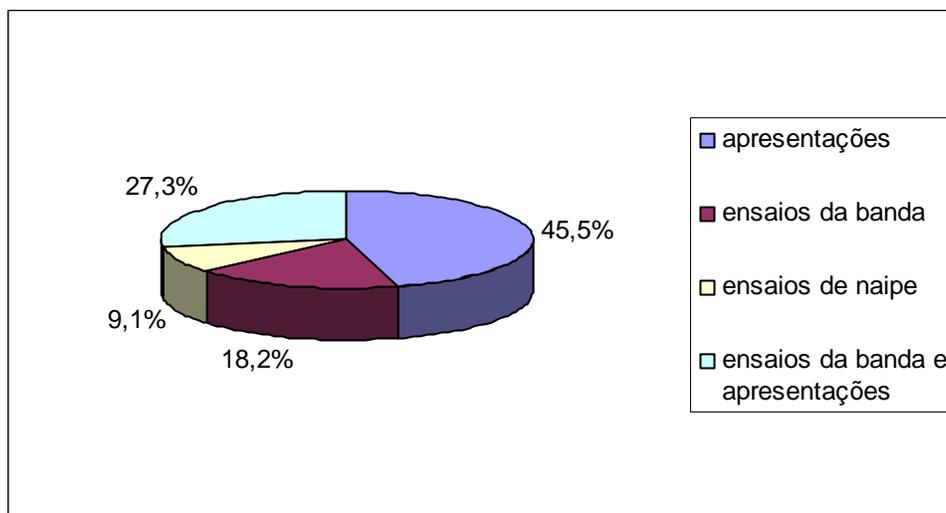


Gráfico 10 - O que você mais gosta na banda?

As apresentações são as atividades preferidas, segundo 45,5% dos alunos. Algumas justificativas dos alunos que optaram pelas apresentações, foram: *“nós tocamos para todos verem”*; *“por causa da emoção, o frio na barriga”*; *“nós ensaiamos o ano todo e quando chega na apresentação podemos mostrar o que nós aprendemos”*. Essa última resposta representa a prática comum das bandas, de ensaiar durante longos períodos, para posteriormente apresentar. Os ensaios da banda representam 18,2% das respostas; uma das justificativas dada é, *“porque a gente tem contato com os instrumentos”*. Essa justificativa sinaliza o interesse do aluno em realizar atividades diretamente com instrumentos. Outros alunos responderam preferir ambos os ensaios da banda e apresentações (27,3%); esses alunos justificaram essa escolha por diversos motivos:

- consertar os ‘erros’: *“ensaios da banda porque é a hora que eu vejo o que está errado para chegar na hora da apresentação não sair nada errado”*;

- banda completa: *“ensaios da banda porque todos os instrumentos tocam e apresentações porque é muito legal”*; *“ensaios da banda porque todos se unem para tocar e coreografar e apresentações porque viajamos para mostrar nossos conhecimentos”*. Essa última justificativa também considera positivo as viagens realizadas pela banda. Os ensaios de naipe, por sua vez, não parecem ser muito apreciados pelos alunos (9,1%).

Além de suas preferências, os alunos foram questionados sobre as atividades menos apreciadas. O gráfico 11 representa essas atividades.

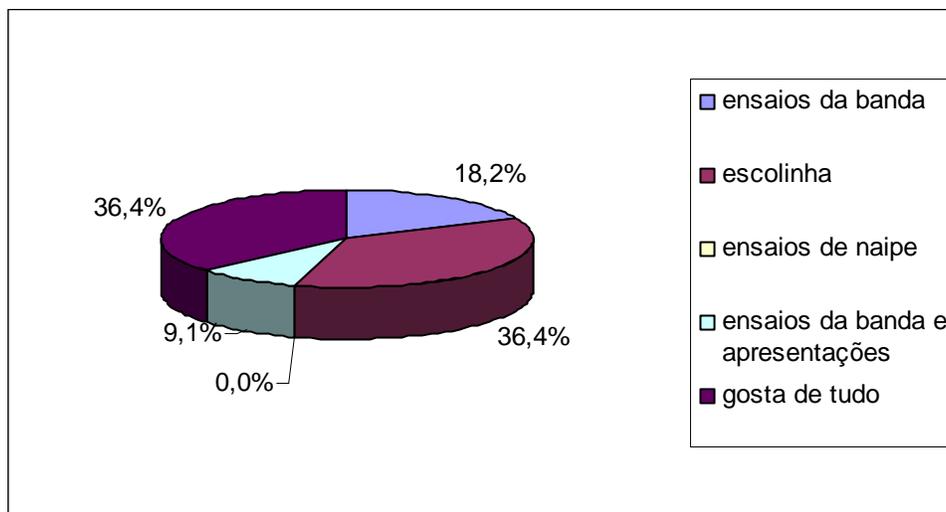


Gráfico 11 - O que você menos gosta na banda?

As respostas mais apontadas pelos alunos foram a *escolinha* (36,4%) e os alunos que gostam de tudo (36,4%). Os alunos que responderam que gostam de tudo apenas justificaram que tudo é *'bom'* e *'maravilhoso'*. As respostas de dois alunos que optaram por ensaios da banda, deram a mesma justificativa: *“não gosto das pessoas que erram, são mocosongos”*. Um dos alunos que respondeu ensaios da banda e apresentações justificou sua resposta de maneira crítica: *“ensaios da banda porque tem pessoas que não quer fazer nada, não quer ensaiar, e nas apresentações porque quando sai alguma coisa errada”*.

O que mais chama a atenção são as justificativas dos alunos que apontaram a *escolinha*: *“é muito duro”*; *“é chato”*; *“me confundo nos toques”*; *“a gente se esforça mais na escolinha do que na banda”*. Isso revela uma incoerência nas respostas dos alunos, pois o gráfico 3 mostra 100% de aceitação das atividades da *escolinha* por parte dos alunos. Talvez esses alunos que apontaram a *escolinha* como atividade que menos gostam reconheçam a sua importância para tocar na banda, mas ao mesmo tempo possam estar sinalizando que na *escolinha* há atividades que exigem muito deles.

Outra questão buscou saber a aceitação do repertório da banda por parte dos alunos. O Gráfico 12 representa isso.

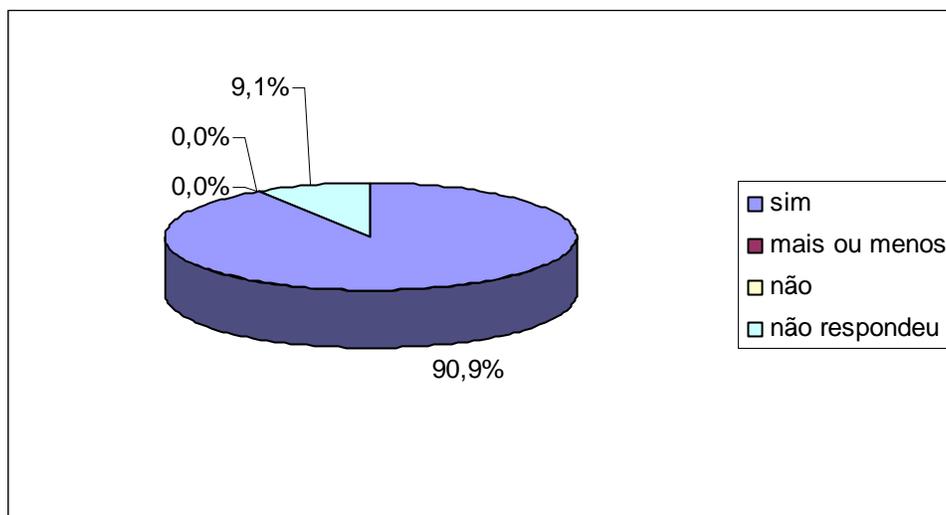


Gráfico 12 - Você gosta do repertório da banda?

As respostas dos alunos apontam afirmativamente (90,9%) para o repertório da Banda de Percussão. Alguns alunos apenas disseram que acham as músicas *'legais'*, *'radicais'*, *'trabalhadas'*, *'diferenciado'*. Um dos alunos apenas disse que as músicas são *'fáceis'*. Por outro lado, outros dois alunos apontam para o nível de dificuldade das músicas: “... às vezes uma certa dificuldade que nós temos que superar, e depois que superamos podemos dizer que sabemos tocar”; “... às vezes são difíceis que ficam até interessantes de tocar por dificuldades nossas”. Essas respostas, mesmo com justificativas diferenciadas, ilustram a aceitação do repertório por parte dos alunos.

Dentro do repertório, o questionário buscou saber a opinião dos alunos sobre as músicas que eles gostariam que a banda também tocasse, conforme ilustra o Gráfico 13.

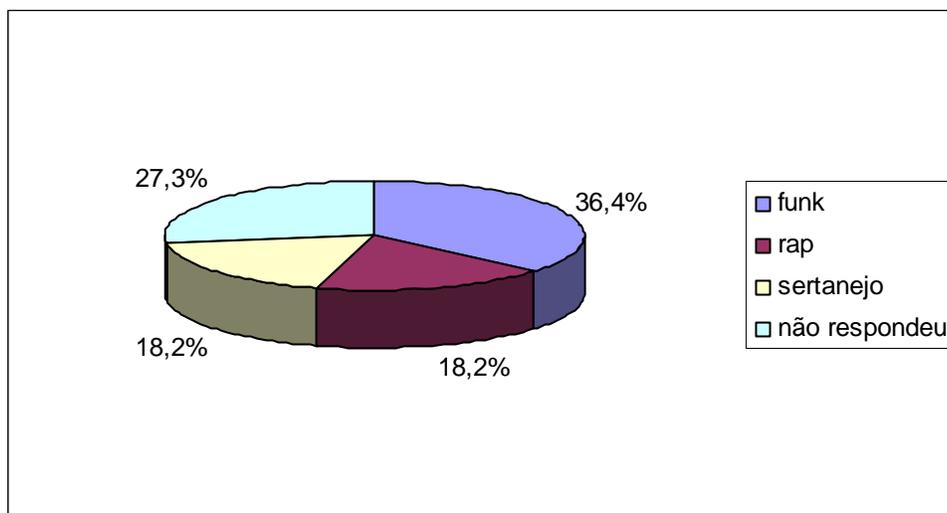


Gráfico 13 - Que músicas você gostaria que a banda tocasse?

Conforme apontado pelo professor de percussão, parte dos alunos gosta de funk (36,4%). As respostas dos alunos confirmam a aceitação da utilização da música ‘Dança do Créu’ para o ensino da notação musical. Além do funk, o rap (18,2%) e o sertanejo (18,2%) também foram apontados. A Banda de Percussão não utiliza instrumentos de percussão de altura determinada. Portanto, não é possível realizar músicas com alturas (melodia e harmonia). Talvez, por esse motivo 27,3% dos alunos não sugeriram nenhuma música para tocar.

A última questão buscou saber se a participação na banda trouxe mudanças na vida dos alunos. Todos os alunos responderam afirmativamente, conforme representado no Gráfico 14.

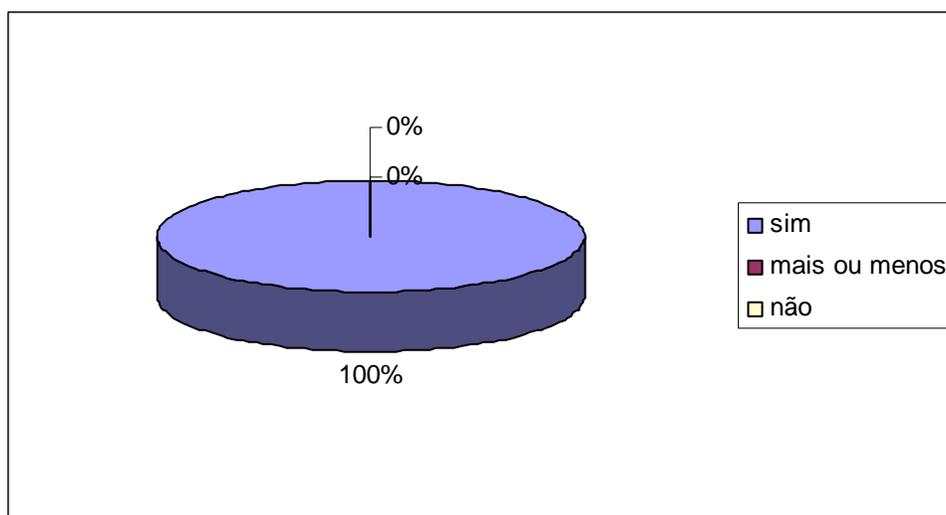


Gráfico 14 - A participação na banda trouxe mudanças em sua vida?

Alguns justificaram apenas porque acham a banda legal, outros apontaram no sentido de aprender um ofício, aprender música, e até fazer novas amizades. A maioria das justificativas foi relacionada à responsabilidade e se ocupar com algo benéfico. Algumas dessas respostas foram: “... eu tenho que me preocupar com o horário e deixar as outras coisas de lado”; “... só assim eu não fico na rua”; “... eu só me bobeava, mas agora eu não fico mais brincando”; “... além das mudanças do tempo, trouxe para minha vida pessoal”; “... eu não fazia nada”; “... antes eu ficava na rua e poderia me envolver em drogas e agora estou ocupado com uma coisa que gosto e com pessoas que são verdadeiros exemplos”.

Em resumo, essas justificativas mostram o quanto a Banda de Percussão é importante para esses alunos, não apenas no sentido de aprender música e realizar uma experiência musical, mas também no sentido da inclusão social, interação social e responsabilidade.

Ao longo deste capítulo, procurei detalhar como funciona a Banda de Percussão, apresentando a formação musical e pedagógica dos professores, suas concepções de educação musical, e os processos de ensino e aprendizagem de música realizados. No capítulo seguinte será apresentada a Fanfarra, observando esses mesmos aspectos.

7 FANFARRA

7.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

A Fanfarra encontra-se sediada em uma escola municipal situada num bairro da periferia de São José. A escola, inaugurada em 1999, possui aproximadamente 1000 alunos matriculados entre o Ensino Fundamental (períodos matutino e vespertino) e EJA (período noturno). Além da Fanfarra, a escola oferece atividade coral extracurricular, através do Projeto Coral na Escola.

A Fanfarra possui uma sala na escola equipada com um computador²¹, quadro pautado e os instrumentos: 12 cornetas, 8 cornetões, 4 bumbos, 4 caixas, 4 pares de pratos, 1 quadriton. Todos os instrumentos utilizados na Fanfarra pertencem ao Projeto. Também se encontram na sala da Fanfarra as partituras e os uniformes.

A Fanfarra iniciou suas atividades no ano de 2003. Devido a sua instrumentação, é categorizada como Fanfarra Simples Marcial²². Normalmente, ela realiza quatro ensaios gerais por semana, em uma quadra coberta no pátio da escola, de aproximadamente uma hora de duração. Os ensaios de naipe separados acontecem em diversos horários durante a semana, sempre no contra-turno do horário das aulas da escola, têm a duração de aproximadamente uma hora e meia e acontecem na sala da Fanfarra.

As aulas da *escolinha* de sopro e da percussão são realizadas uma vez por semana, nos períodos matutino e vespertino, sempre no contra-turno do horário das aulas dos alunos. Elas têm duração de uma hora e meia e acontecem na sala da Fanfarra. A *escolinha* de coreografia acontece também uma vez por semana nos períodos matutino e vespertino e a aula tem a duração de uma hora.

No período de coleta de dados, a Fanfarra possuía 12 alunos de instrumento de sopro, 13 alunos de percussão e 14 alunos da linha de frente, sendo que alguns desses alunos ainda participavam da *escolinha*. Os alunos que estavam somente na *escolinha* totalizavam: 4 alunos de sopro, 9 alunos de percussão e 10 integrantes da linha de frente. A Fanfarra possui um professor de sopro que atua como regente, um professor de percussão e uma professora de coreografia.

²¹ Durante o período de coleta de dados, o computador parou de funcionar.

²² De acordo com a CNBF (2008), é formada por instrumentos melódicos característicos: trompetes naturais agudos e graves (cornetas), todos lisos (sem válvulas) de qualquer tonalidade ou formato, sendo facultada a utilização de recursos como gatilhos; instrumentos de percussão: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara.

7.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Há uma diversidade na formação dos professores da Fanfarra. O professor de sopro/regente iniciou sua formação musical em uma banda de música, ao ser estimulado por uma apresentação da banda.

Eu comecei com 12 pra 13 anos, que foi quando eu entrei no SENAI lá em São Paulo. Lá tinha uma banda musical. [...] No primeiro dia do SENAI houve uma apresentação da banda, até para recepcionar os novos alunos. Eu já me interessei e já quis participar [...]. E aí se iniciou minha vida musical. Aí depois, fui aluno da banda, tocava na banda. No segundo ano do SENAI passei a ser auxiliar do maestro. Saí do SENAI [...] mas, mesmo assim, todos os sábados continuava indo lá nos ensaios, só que não mais como auxiliar, comecei a dar aula... Ser o instrutor dele... Comecei a ser o instrutor da banda. (prof. sopro – F, entrevista, p. 1).

O depoimento acima revela que, depois de certa experiência como aluno e integrante da banda, ele passou a ser professor. Posteriormente, – da mesma forma que o professor de sopro da Banda Marcial –, teve a possibilidade de aprimorar seus estudos e adquirir parte de sua formação musical em uma instituição militar.

Depois fui militar, fui voluntário no quartel, participei da banda, também regia e cuidava da banda do Exército, mas coisa muito simples. Fiz um curso de regência no quartel, o quartel me proporcionou... Regência e instrumentação, alguns instrumentos de banda. (prof. sopro – F, entrevista, p. 1).

Ao sair do quartel, o professor estudou trompete em um conservatório musical de São Paulo durante um ano e meio, e também foi maestro da banda de uma igreja. Ao mudar para São José - SC, ele teve conhecimento do Projeto de Bandas e Fanfarras, e entrou como professor de trompete, de caráter voluntário, até prestar o processo seletivo. Como contratado, está há um ano no Projeto. No momento, é aluno de um Curso de Graduação em Música – Licenciatura – à Distância. Além da formação musical, o professor de sopro possui formação em direito e teologia.

O professor de percussão, por sua vez, teve uma formação autodidata e mais eclética, passando por vários tipos de grupos musicais. Sua formação informal é revelada:

Comecei a tocar com 12 anos, toquei em banda de samba, depois em banda baile. [...] Comecei tocando de ouvido; com 16 anos eu fui tirar a primeira carteira de músico, foi a provisória né? E dali, comecei a estudar teoria musical pra tirar a carteira profissional. Aí comecei a me interessar mais pela teoria e passei dois anos estudando fazendo curso aqui, pesquisando. Nunca escola de música; nunca tive. Fazia só uns cursinhos, pegando revistas, métodos e com 18 anos consegui tirar minha carteira profissional e daí não parei mais de fazer cursos. (prof. percussão – F, entrevista, p. 1).

O professor de percussão revela uma formação que veio da prática, da necessidade. Por exemplo, ao necessitar de conhecimento teórico para adquirir a carteira de músico, buscou esse conhecimento através de ‘*cursinhos, pegando revistas, métodos*’, sem a realização de um curso formal. O professor de percussão atua no Projeto de Bandas e Fanfarras há quatro anos, e também é aluno de um Curso de Graduação em Música – Licenciatura – a Distância.

Ambos os professores de música da Fanfarra estão aprimorando suas formações, estudando em um curso de Licenciatura em Música. Como já mencionado pelo professor de percussão da Banda Marcial, é perceptível no Projeto uma busca dos professores em ampliar suas formações: “*o nível dos professores está aumentando; os professores estão buscando conhecimento*” (prof. percussão – BM, entrevista, p. 2).

7.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

7.3.1 Justificativas para o ensino de música

Ao ser questionado sobre a importância de uma criança ou jovem ter aula de música, o professor de sopro revela:

Pra mim a aula de música é uma formação de caráter, ela forma o perfil do futuro cidadão, forma o perfil do aluno. A aula de música abre a mente do jovem para arte em si, não só para arte musical, mas para a arte contemporânea. [...] Então, a importância da música para esses alunos é que abre o mundo; de repente eles tinham uma cortina, a visão de um futuro muito pequena, e a música abre isso. [...] Abre para eles um mundo que eles não tinham oportunidade de ver se não tivessem aulas de música, aulas de dança, aulas de coreografia. [...] É um divisor de águas. (prof. sopro – F, entrevista, p. 5).

Para esse professor, a música proporciona benefícios relacionados à formação da personalidade e caráter, gerando nos alunos uma perspectiva de vida melhor. Sua justificativa para o ensino de música aponta para a inclusão social. Além disso, quando esse professor menciona sobre *‘arte contemporânea’*, está se referindo ao fato de que alguns alunos da Fanfarra *“também descobriram outros dons artísticos: artesanato, teatro, canto, participam do coral, participam da aula de dança”* (prof. sopro – F, entrevista, p. 5). Sobre esses alunos, o professor revela que *“se não participassem da fanfarra, talvez teriam vergonha de fazer”* (idem, p. 5). Ao prosseguir seu depoimento, o professor aponta também para a importância da música na expressão dos sentimentos: *“a música mexe com os sentidos, aflora a sensibilidade. [...] essa sensibilidade é importante para a formação do caráter, para a personalidade”* (prof. sopro – F, entrevista, p. 5). Os depoimentos desse professor sugerem que a música pode gerar nos alunos uma transformação social (SOUZA et al., 2002a, CRUVINEL, 2005). No entanto, esses benefícios da música parecem não estar disponíveis para todos os alunos. Sobre a realidade dos alunos dessa escola, o professor comenta: *“os nossos alunos não têm uma vivência musical, eles são alunos da escola, gostam da fanfarra, gostam de música, mas que muitos aqui nunca pegaram num instrumento musical”* (prof. sopro – F, entrevista, p. 4). A fala desse professor revela uma realidade bastante comum no Brasil. Para muitas crianças e jovens, a única oportunidade de aprender música é na escola de educação básica, quando a música é oferecida. Considerando essa importância da democratização, o professor afirma que o ensino de música *“deveria fazer parte da grade curricular do ensino das escolas... Ensino básico, ensino médio, pois ajuda muito, ajuda muito mesmo, até na formação de personalidade”* (prof. sopro – F, entrevista, p. 6). Sua fala revela o direito de todas as crianças e jovens ao acesso do ensino de música nas escolas, pois a música é importante para a *‘formação da personalidade’*. Em conversa informal, esse professor revelou que a intenção do Projeto não é formar músicos, mas alunos que tenham noções de música (prof. sopro – F, observação, p. 10).

O professor de percussão, por sua vez, considera a aula de música importante devido às relações que a música estabelece com questões físicas e psicológicas.

Música desenvolve tanto o lado psicomotor, mexe muito com o lado emocional – acho que às vezes um trauma causado para uma criança pode ser revertido através da música, por que... Pra mim mexe muito o lado emocional, envolve muito os sentimentos, além do conhecimento, sentimentos; então envolve muita coisa. (prof. percussão – F, entrevista, p. 4).

Sua fala revela diversas vantagens da música relacionadas ao desenvolvimento físico e psíquico do indivíduo, principalmente à questão terapêutica da música, no sentido da expressão emocional. Além disso, esse professor aponta para a inclusão social.

Eu acho muito importante por dar chance para os alunos; tirar os alunos da rua, por que às vezes eles ficam muito ociosos, né? Então aqui eles estão aprendendo música, aprendendo algo de bom. Eu sempre digo pra eles: ‘eu não tive a chance que eles estão tendo’; [...] ‘eu comecei a tocar com doze anos e a minha escola nunca teve banda, desfile de sete de setembro nunca participei, aprender teoria na escola, aula de música, jamais’. (prof. percussão – F, entrevista, p. 3).

Nessa perspectiva, as justificativas para o ensino de música se ampliam para tirar os ‘alunos da rua’, não deixando eles ociosos, para assim ensinar música. Esse professor também aponta para a possibilidade, quase exclusiva, que os alunos da escola estão tendo, de aprender música, participar da banda, algo que esse professor não teve em sua formação.

7.3.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores

Para o professor de sopro, uma característica essencial para trabalhar no Projeto é a experiência com a comunidade do seu bairro.

Eles [a coordenação] escolhem muito bem, quando escolhem os professores. Acho que 90% dos professores são pessoas que participam de alguma atividade cultural do bairro. Nós sempre estamos em contato com o bairro. Então tem que ter pessoas com sensibilidade de bairro e de sociedade. Não há ninguém no projeto que não tenha participado ou participe de alguma coisa, como voluntário ou contratado dentro do seu bairro. Eu acho que é importante isso, o projeto está chamando essas pessoas. (prof. sopro – F, entrevista, p. 2).

O depoimento acima aponta para a necessidade de o professor estar relacionado ativamente com a comunidade, assim como ter ‘*sensibilidade de bairro e de sociedade*’. Esse professor ainda aponta que a coordenação ‘*escolhe muito bem*’ os professores que tem experiência com a comunidade. Em relação às competências pedagógicas necessárias para lecionar num Projeto dessa natureza, esse professor afirma que “*a pedagogia ajuda, com técnica, com forma, a gente entender o aluno e ter uma facilidade de aplicar noções musicais, noções de*

dança, de coreografia; fica mais fácil pro aluno” (prof. sopro – F, entrevista, p. 2). Nesse caso, o professor se refere a uma clareza na transmissão dos conteúdos e procedimentos de ensino que facilitam o entendimento para o aluno: *“a pedagogia... A licenciatura te ajuda; você tem meios para alcançar a resposta do aluno. De repente o aluno te pergunta alguma coisa muito técnica e você não sabe responder, mas você sabe como chegar a essa resposta”* (prof. sopro – F, entrevista, p. 2-3). Esse professor reforça a importância da pedagogia, ao revelar que *“sem a pedagogia, sem uma técnica, sem um preparo, nós não conseguiríamos alcançar as vitórias que estamos alcançando”* (prof. sopro – F, entrevista, p. 2). Para isso, o professor reconhece a importância da formação universitária em música para atuar no Projeto.

É necessário... Tem que estudar... Tem que estudar música... É necessário ter uma formação universitária, não é requisito, mas é imprescindível, por que... Te torna um professor mais capacitado. É lógico que muitos professores [...] não tem uma formação específica naquilo que estão ensinando. Mas isso ajuda, torna uma profissão, algo reconhecido. Então preparo... Preparo intelectual, preparo universitário, preparo técnico é bom, porque o aluno... Quando o aluno te procurar para qualquer dúvida, qualquer esclarecimento, o professor vai estar capacitado para responder. (prof. sopro – F, entrevista, p. 2).

Essa formação universitária é importante tanto no sentido de reconhecimento profissional – de ser *‘algo reconhecido’* –, quanto no sentido de construção e reflexão de conhecimentos, para que, quando o aluno questionar, o professor esteja capacitado a sanar suas dúvidas. Além disso, esse professor considera importante a experiência em banda ou fanfarra como aluno, afirmando que *“... quase todos os professores foram alunos. Eu fui aluno, isso ajuda bastante”* (prof. sopro – F, entrevista, p. 2). Isso significa que a experiência em bandas de música durante a formação musical constitui uma das competências musicais.

O professor de percussão, por sua vez, considera essencial para trabalhar no Projeto, a necessidade de compreender as características do aluno, com o objetivo de trazê-lo – e também sua família – mais próxima da banda.

Acho que ele precisa entender o aluno [...] por que o aluno... Às vezes é disperso, às vezes é meio agressivo, às vezes o aluno que fala demais; tem um motivo pra ele ser assim. Então ele tem que ter a capacidade de trazer o aluno pra bem próximo dele e entender por que ele está sendo assim. Eu acho que é o mais importante, que é uma coisa que aqui na nossa unidade escolar funciona bastante. A gente tem os alunos bem próximos, não só

os alunos, a família deles bem próximo da gente; eu acho que isso aí é um passo bem importante. (prof. percussão – F, entrevista, p. 1).

Essa perspectiva apontada pelo professor de percussão faz-se presente em sua prática de ensino, conforme pude observar. O professor relaciona com seus alunos, sem julgamentos, aceitando-os como eles são. Os alunos adquirem confiança no professor, o que favorece as atividades educativas, pois os alunos ficam mais dispostos e interessados em aprender. Além disso, há um envolvimento da família dos alunos nas atividades. Em alguns concursos e festivais em outras cidades que a Fanfarra realiza, alguns pais viajam e fazem torcida pela Fanfarra. Em relação às competências pedagógicas, o professor de percussão revela:

Eu acho que ele tem que buscar bastante recurso. Assim, eu nunca tinha trabalhado como professor, então, eu busquei bastante dos professores de classe... Como a gente participa dos conselhos, vê o comportamento do professor, de onde que ele busca, a gente escuta falar bastante de pensadores, da faculdade de pedagogia, a gente vê os professores comentar [...]. Eu tenho também meu lado que busquei na minha mãe, que é professora. Então me espelhei muito nela. (prof. percussão – F, entrevista, p. 2).

A fala desse professor revela uma busca de referências pedagógicas espelhando-se na prática, na experiência dos outros professores. Ele aponta ter aprendido bastante observando os professores no conselho de classe. Conforme citado anteriormente, o Projeto promove a interação das disciplinas curriculares e extracurriculares. Assim, os professores do Projeto são incentivados pela coordenação a participar dos conselhos de classe e a dialogar e manifestar suas opiniões sobre seus alunos, com os professores das disciplinas curriculares.

Ao ser questionado sobre as competências musicais necessárias para lecionar no Projeto, o professor de percussão revela a importância de ter uma atitude mais reflexiva sobre o fazer musical, para ensinar corretamente.

Estudar, para saber o que está passando; não apenas ensinar o aluno a batucar ou a soprar. Não é isso; tem que ensinar, saber o que está fazendo, para ensinar pro aluno e não ensinar a reviria. Também que é pra valorizar nosso trabalho. Porque ainda o músico é visto dessa maneira, um tocador, mas ninguém sabe o que tu estuda ou que tu passa, que deveria ser valorizado. Então por isso tu deve buscar ensinar o aluno, o fundamento, por que ele está fazendo isso, pra ver se a gente consegue mudar esse conceito também. (prof. percussão – F, entrevista, p. 2).

O depoimento acima revela tanto o saber fazer, quanto o saber explicar ao aluno como realizar, de modo que o aluno compreenda o que está fazendo. Ele sustenta a idéia do professor de música ter um conhecimento mais sistematizado, e não apenas intuitivo. Sua fala também revela o respeito à profissão do músico, e sugere que, através do ensino de música, o conceito sobre o profissional músico pode ser modificado.

7.4 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA

As atividades de ensino do professor de sopro e do professor de percussão são realizadas na sala da Fanfarra. Como os professores permanecem na sala não somente no horário de suas aulas, cada professor acaba assistindo a aula do outro, e, embora tenham concepções diferentes, acabam sendo influenciados pelos procedimentos de ensino abordados. Entretanto, mesmo sendo professores do mesmo grupo, a abordagem dos conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas apresentam-se bastante diferenciadas. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem de música da Fanfarra serão apresentados e analisados segundo a abordagem realizada por cada professor.

7.4.1 Abordagem do professor de sopro

No início do aprendizado, o professor proporciona aos alunos o contato com o instrumento de forma exploratória. Na sua concepção, os alunos devem experimentar o instrumento para ver se realmente querem aprendê-lo.

Eu tento, quando dou o instrumento para o aluno [...] deixar ele tentar emitir algum som, deixar ele tentar fazer algum barulho pra ver se ele adapta àquele instrumento e se ele tem aquele dom para aquele instrumento. Eu nunca limito: “você não vai tocar, você não dá, você dá!” Mas nós temos algum método que eu vejo; eu vejo o lábio, a forma da boca, se usa aparelho, a atenção do aluno. Por que para tocar um instrumento de sopro tem que ter muita atenção; tem que ser um aluno muito aplicado. (prof. sopro – F, entrevista, p. 4).

Essa concepção se faz presente nas aulas observadas. Por exemplo, na primeira aula prática de instrumento, o professor solicitou aos alunos que soprassem a corneta, sem se

preocupar com a nota emitida. Nesse procedimento ocorre uma espécie de seleção natural por parte dos alunos, em que aqueles que não se familiarizam com alguns aspectos técnicos do instrumento acabam desistindo (prof. sopro – F, observação, p. 3). Outro aspecto presente no depoimento acima, é que embora o professor mencione sobre ‘dom’, suas atividades de ensino não apresentam nenhuma discriminação relacionada a dom ou talento, ou algum tipo de tratamento especial a alunos que desenvolvem mais rapidamente.

À medida que os alunos vão experimentando os instrumentos, o professor vai explicando diversos elementos relacionados ao contexto do instrumento de sopro. Assim, em suas aulas é trabalhado “*como soprar, como respirar, como ter postura, como sentar*” (prof. sopro – F, entrevista, p. 3). Além disso, é abordado sobre: aquecimento do bocal do instrumento (antes de começar efetivamente a tocar); técnicas de emissão (embocadura, articulação); cuidados e preservação do instrumento; higiene bucal (escovar os dentes antes de tocar, lavar o bocal depois de tocar). Todos esses conteúdos trabalhados são reforçados numa seqüência de aulas. Por exemplo, o professor explica sobre a postura na primeira aula e durante as aulas seguintes reforça o porquê da postura, conforme pude observar em algumas de suas aulas (prof. sopro – F, observação, p. 5). Isso faz com que os conteúdos sejam efetivamente apreendidos, pois os alunos realmente percebem a importância de realizar determinadas atitudes.

A partir do momento que os alunos estão produzindo algum som no instrumento, o professor começa a ensinar notação musical – notas, pauta, claves, valores, figuras rítmicas, fórmulas de compasso, articulação. A partir daí, o professor propõe uma série de exercícios, utilizando-se do quadro pautado, em que os alunos praticam diretamente no instrumento. Dessa forma, os alunos vão percebendo de forma prática a relação entre o som produzido e sua grafia. Esses conteúdos de notação musical parecem estar apoiados em alguns livros didáticos de música. Sobre isso, o professor de sopro revela:

Eu estou adotando agora o ‘Almir Chediak’, também o ‘Bona’, o ‘Pozzoli’, pego algumas coisas. [...] Eu adoto alguns desses livros que citei porque eu cresci e aprendi com eles e estou tendo uma resposta muito positiva; nós temos aqui uma resposta muito positiva. (prof. sopro – F, entrevista, p. 4).

As propostas dos autores citados pelo professor fornecem elementos que podem ser utilizados nas suas aulas, mas isso não significa que o professor utilize efetivamente esses livros.

Os livros citados são os livros no qual ele estudou. A literatura aponta que muitos professores ensinam através de sua experiência pessoal, ou seja, através da observação dos procedimentos de seus professores – enquanto eram alunos, e também através de suas experiências adquiridas no decorrer de suas formações (TOURINHO, 2003; PAIVA, 2004).

Mesmo utilizando a notação musical, a aprendizagem por imitação está bastante presente nas atividades realizadas pelo professor. Ou seja, o professor demonstra aos alunos como realizar determinadas execuções. Por exemplo: “*escutem como faço: 1, 2, 3, 4; ta, ta, ta, ta. Agora vocês fazem junto comigo*” (prof. sopro – F, observação, p. 4). Esse processo de aprendizagem por imitação utilizado, acaba auxiliando o entendimento da notação musical por parte dos alunos.

As aulas do professor de sopro são realizadas com todos os alunos presentes. Normalmente essas atividades são realizadas em conjunto, salvo algumas exceções quando o professor pede para cada aluno executar algum trecho individualmente. Nas atividades propostas, há um estímulo para que os alunos reflitam sobre os conteúdos trabalhados. Por exemplo, o professor escreve o nome das notas, embaixo das mesmas, para alguns alunos que estão com dificuldade de leitura. Depois de certo tempo, o professor deixa de escrever o nome das notas e faz os alunos refletirem sobre as notas, a partir da disposição delas na pauta, conforme pude observar em algumas aulas (prof. sopro – F, observação, p. 8). Além disso, o professor permite também que os próprios alunos ajudem entre si. Dessa forma, o aluno mais experiente em determinado assunto intervém no processo de aprendizagem do grupo, auxiliando os colegas.

À medida que os alunos vão avançando nos conteúdos, o professor enfatiza cada vez mais a reflexão, de modo que os alunos tenham segurança em realizar as atividades e não apenas imitem sem refletir. Um episódio registrado nas observações constitui um exemplo disso. Em um ensaio, o professor – que estava tocando junto com os alunos – erra de propósito e os alunos seguem o seu erro. O professor pára, e fala aos alunos que não devem errar com ele, mas ter segurança nas suas atitudes (prof. sopro – F, observação, p. 8). Além disso, esse estímulo à reflexão é empregado também através do questionamento oral, direcionado para algum aluno específico.

Apesar de o professor estimular a reflexão, o processo imitativo se mantém bastante incorporado nos alunos. Em um dos ensaios, por exemplo, o professor sugere um exercício de

jogo²³ de cornetas, com figuras de semínimas em compasso quaternário simples: um aluno toca a nota fá no primeiro tempo, outro aluno toca a nota lá no segundo tempo, outro aluno toca a nota dó no terceiro tempo e todos tocam suas respectivas notas no quarto tempo. Nesse exercício, o professor rege os alunos ao mesmo tempo em que marca a pulsação com o pé. Os alunos começam a tocar e intuitivamente começam a bater o pé também, pois estão observando o professor (prof. sopro – F, observação, p. 8). Nesse caso, mesmo sem o professor pedir para os alunos marcarem a pulsação com o pé, eles o fazem, pois a imitação já se tornou algo presente nos processos de ensino e aprendizagem.

Para auxiliar o desenvolvimento dos alunos em determinadas frases da música, é utilizado o solfejo. Em músicas que apresentam dificuldade, o professor solfeja a frase para os alunos e em seguida pede aos alunos para solfejarem com ele. Essas frases solfejadas adquirem uma maior fluência no momento da execução instrumental. No entanto, o solfejo utilizado pelo professor cumpre uma função mais rítmica do que melódica. Isso se faz presente nas aulas observadas, pois em poucos momentos o solfejo foi trabalhado como recurso para a afinação das notas. O professor reconhece a importância do solfejo na educação musical, porém a afinação parece não ser uma grande preocupação.

Na condução da execução musical das aulas e ensaios, o professor utiliza procedimentos de regência para coordenar a realização musical em conjunto. Além de reger, o professor explica alguns aspectos básicos sobre a regência, e enfatiza a necessidade dos alunos tocarem olhando para seu gestual. Assim, desde o início do aprendizado, os alunos são estimulados a tocar em grupo olhando para o professor/regente e percebendo as possibilidades que o gestual transmite.

Em todo o processo de ensino, o professor de sopro da Fanfarra mantém uma relação de amizade e respeito com seus alunos. Os alunos participam das atividades respeitando o professor e as regras do grupo. Dessa forma, a disciplina surge espontaneamente nas aulas e ensaios. Por exemplo: quando o professor interrompe uma execução musical para comentar algo, ele exige silêncio sem ser autoritário, chama a atenção caso necessário e os alunos respeitam, conforme pude observar em algumas de suas aulas. Em outros momentos, fala alguma brincadeira, mas sem perder a seriedade dos assuntos da aula.

²³ O jogo de cornetas consiste na execução de uma melodia recortada entre cornetas de afinações diferentes (sib, mib e fá). Como as cornetas produzem apenas as notas da série harmônica, a melodia iniciada por uma corneta de determinada afinação é continuada por outra corneta de diferente afinação. Assim, cada corneta executa as notas da melodia que seu instrumento dispõe. Segundo Lima (2000, p. 123), “o efeito é como o de uma colagem sonora. A melodia é recortada em pedaços que transitam entre as seções de cornetas”.

Além disso, a relação criada nas aulas e ensaios se reflete em todos os alunos gerando dinâmicas de grupo. Quando algum aluno erra determinada passagem musical, o erro é encarado de uma forma descontraída pelos alunos – todos riem, inclusive o aluno que errou. Em outros momentos, quando algum aluno acerta todo o exercício ou música, todos batem palmas.

Sintetizando

Com base nas descrições apresentadas, alguns pontos presentes nas práticas pedagógicas do professor de sopro merecem ser considerados. O professor de sopro adota a notação musical diretamente relacionada à prática no instrumento. Em relação a esse processo de ensino, Higino (2006) denomina de teoria aplicada: “teoria e prática caminham juntas: o aluno aprende a emitir uma nota no instrumento e ao mesmo tempo aprende que nota é essa e quanto tempo vale” (idem, p. 58). Entretanto, na execução de alguns exercícios ou músicas através da partitura, os alunos se valem do processo imitativo através da observação do professor. Dessa forma, na facilitação da notação musical, o ensino e a aprendizagem por imitação auxiliam esse processo. Esse fato parece confluir com o que Campos (2008, p. 108) constatou em sua pesquisa: “de início, o aluno aprende pela repetição e pelo ‘ouvido’, até que consiga compreender a partitura convencional das músicas que deverão ser executadas”. De forma semelhante acontece nas atividades realizadas pelo professor, em que através da imitação e da repetição, os alunos vão compreendendo os códigos de notação musical.

Na leitura da partitura, em alguns trechos mais complexos da música, o professor utiliza o solfejo, que nesse caso, pode ser denominado de solfejo ‘falado’ ou solfejo ‘rezado’ (GONÇALVES, 2007). Ou seja, o aluno solfeja o ritmo, dizendo o nome das notas, mas sem preocupar-se com as alturas. Isso significa que o solfejo utilizado cumpre uma função mais rítmica do que melódica. Sobre a importância do solfejo, Bertunes (2005) considera que, no ensino de música realizado nas bandas, é necessário o estudo de solfejo, pois esse possibilita uma maior compreensão musical por parte dos alunos.

O professor também utiliza procedimentos de regência desde o início do aprendizado; mesmo com o gestual restrito a pulsação, os alunos percebem a importância da regência no fazer musical em um grupo grande. Considerando o solfejo e os procedimentos de regência, o professor está munido de ferramentas que auxiliam os processos de ensino e aprendizagem de música.

O professor de sopro tem uma preocupação com seus alunos, buscando sempre se aproximar deles e conhecê-los mais profundamente. Assim, os alunos adquirem confiança no professor e estabelecem uma boa relação com o professor e com a Fanfarra.

7.4.2 Abordagem do professor de percussão

No início do aprendizado, logo na primeira aula, o professor apresenta os instrumentos de percussão aos alunos, deixando-os escolher o instrumento que desejam aprender – dentro de seus limites físicos²⁴; em seguida, possibilita aos alunos experimentarem o instrumento de forma exploratória. Além disso, o professor aborda conteúdos relacionados à prática no instrumento, como, postura corporal, posicionamento de braços e mãos, técnicas de toque, questões rítmicas, execução de padrões rítmicos. Dessa forma, os alunos vão adquirindo técnicas para uma melhor execução ao mesmo tempo em que aprendem alguns padrões rítmicos.

Nas aulas iniciais, já são abordados conteúdos de notação musical (pauta, valores, figuras rítmicas, fórmulas de compasso, repetição etc.), de forma integrada com a prática no instrumento: *“a gente trabalha aí na teoria: conteúdos, valores, tudo na teoria. Então mostra pra eles: vocês estão fazendo isso e na teoria é assim... Pra eles ligarem, pra eles procurarem entender o que estão fazendo”* (prof. percussão – F, entrevista, p. 2). Um episódio registrado nas observações mostra essa concepção do professor. Ele realiza a execução de alguns padrões rítmicos. Em seguida, escreve no quadro um exercício de motivos rítmicos e pede para os alunos executarem o exercício. Assim, o professor relaciona a execução prática com a grafia musical e os alunos vão percebendo essa relação (prof. percussão – F, observação, p. 5).

Para facilitar a aprendizagem da notação musical por parte dos alunos, o professor de percussão também trabalha com ditados rítmicos. Por exemplo, ele executa um padrão rítmico algumas vezes, os alunos escutam e escrevem o padrão executado; em seguida, o professor mostra aos alunos o ritmo escrito corretamente e os alunos têm a possibilidade de verificar suas escritas. Assim, os alunos vão reforçando o domínio da notação musical relativo à leitura e escrita.

²⁴ Como as bandas e fanfarras tocam marchando, os instrumentos de percussão permanecem presos ao corpo através de uma espécie de um colete. Alguns instrumentos, como o bumbo, exigem um porte físico mínimo para uma sustentação saudável.

Paralelamente à notação musical, a aprendizagem por imitação também está bastante presente nas aulas e ensaios. Por exemplo, o professor cria a linha da percussão para uma música nova e transmite aos alunos o que eles têm que tocar. Essa transmissão pode ser tanto por partitura – principalmente quando a música que a Fanfarra vai executar já possui um arranjo pronto –, quanto por imitação. Nesse caso, o professor executa determinados trechos e os alunos repetem até memorizar. Os alunos que apresentam certa dificuldade são auxiliados pelo professor até compreenderem os ritmos propostos. É um processo de aprendizagem por notação musical e imitação onde prevalece o conhecimento do professor.

Alguns aspectos abordados nas aulas são reforçados aos alunos em forma de textos, que tratam tanto dos instrumentos de percussão, quanto de aspectos de teoria musical. Esses textos, elaborados pelo professor e entregue aos alunos, podem conter explicações sobre esses conteúdos ou também estarem na forma de exercícios em que os alunos devem fazer e devolver para o professor. Dessa maneira, os materiais didáticos utilizados pelo professor de percussão são ampliados para além das partituras.

Tanto para os alunos iniciantes quanto para os alunos mais adiantados, são realizadas diversas atividades para trabalhar a pulsação rítmica. O professor privilegia esse conteúdo para desenvolver nos alunos um senso de regularidade rítmica. Um episódio registrado nas observações demonstra uma das atividades realizadas. O professor pede para o aluno tocar semínimas numa determinada pulsação. O professor começa a tocar no contratempo do aluno e fala ao aluno sobre a necessidade de manter a pulsação independente de outra linha musical. Em seguida, o professor passa a realizar outros ritmos enquanto o aluno mantém o mesmo ostinato em semínimas. Posteriormente, o professor conta até quatro numa determinada pulsação, para o aluno entrar na seqüência; e assim realiza a contagem em diferentes andamentos para o aluno se acostumar a tocar em diferentes pulsações (prof. percussão – F, observação, p. 6).

Com os alunos da banda, nos ensaios de naipe, para atingir a *performance* desejada, algumas músicas são repetidas várias vezes, principalmente por causa da dificuldade de execução de alguns motivos bastante rápidos. Essas repetições, muitas vezes são realizadas no mesmo andamento, ou seja, sem proporcionar a possibilidade de melhorar a execução. Devido a isso, os alunos parecem se cansar e a concentração diminui, conforme pude observar.

Em alguns desses ensaios de naipe, o professor de percussão pede ao professor de sopro para participar executando a melodia das músicas. Essa estratégia facilita aos alunos da percussão

ter uma compreensão das diferentes seções da música, pois há momentos da música em que as linhas da percussão permanecem em um mesmo ostinato durante muitos compassos. Com a participação do professor de sopro, os alunos de percussão têm a possibilidade de compreender melhor a música, o que leva o naipe de percussão a chegar com a música bem compreendida nos ensaios gerais.

Em todo o processo pedagógico, o professor ensina baseado em suas experiências, sem a utilização direta de livro didático de ensino de instrumento. Sobre isso, ele comenta:

Eu pesquiso, vejo alguma coisa de métodos que a gente tem, tem Yamaha, e aplico ali; a maneira de explicar é minha, a gente só estuda vários métodos e a metodologia tu usa a tua, né? Por que às vezes tem uma aula que não está rendendo, tem que procurar uma outra maneira de fazer ela render. Então por isso que a metodologia funciona de cada um, não tem um método específico. Tem gente que procura trabalhar só com um, então a gente não trabalha assim, mas de acordo com a necessidade. (prof. percussão – F, entrevista, p. 3).

O depoimento do professor conflui com sua trajetória de vida. Conforme revelado anteriormente, o professor de percussão teve uma formação musical informal e eclética, que se traduz nos procedimentos pedagógicos adotados. O professor sabe *o quê, para quê e como* ensinar aos alunos, através de suas próprias experiências pedagógicas. Isso não significa que ele desconheça os métodos de ensino de instrumento. Conforme apontado no depoimento acima, *“a gente só estuda vários métodos e a metodologia tu usa a tua, né?”*. Isso significa que ele busca o conhecimento produzido, mas não se restringe a ele.

Nessa trajetória de ensino e aprendizado de percussão, professor e alunos mantêm uma relação de respeito, confiança e admiração. Os alunos respeitam o professor, respeitam as regras do grupo e participam das atividades propostas. Esse relacionamento reflete na relação entre os próprios alunos, cujo ‘clima’ é bastante positivo.

Além das aulas realizadas pelo professor de percussão, durante o período de coleta de dados, o ensino pôde ser ampliado para outros espaços. O professor de percussão teve a possibilidade de levar seus alunos para participarem de um curso de percussão, de curta duração, realizado em uma universidade pública. Isso demonstra um compromisso com o aprimoramento musical dos alunos.

Sintetizando

A partir do que foi apresentado sobre os processos de ensino realizados pelo professor de percussão é possível sintetizar alguns pontos importantes. O professor de percussão também adota o ensino da ‘teoria aplicada’ (HIGINO, 2006): notação musical diretamente relacionada com o ensino de instrumento. Da mesma forma que o outro professor, o ensino por imitação acaba auxiliando a compreensão dos códigos de notação musical por parte dos alunos.

Além disso, para facilitar o entendimento da notação musical por parte dos alunos, são trabalhados ditados rítmicos. Como mencionado anteriormente, o professor tem uma preocupação com que os alunos compreendam a relação entre a prática instrumental e seus respectivos códigos de notação musical. Conforme observado na literatura, a notação musical parece ter uma função definida.

Semelhante a outras linguagens, a importância da notação musical é permitir o registro para que a execução de uma peça musical possa ser corrigida, aperfeiçoada e executada por outras pessoas (Souza, 1998). Ou seja, a escrita permite armazenar e fixar o texto musical fazendo dele um objeto de repetição e reflexão, além de superar, em muito, a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecedor. (SOUZA et al., 2002b, p. 2).

Numa perspectiva diferente do que as autoras apontam na citação acima, o professor de percussão da Fanfarra sustenta a idéia de que o aluno deve adquirir um conhecimento mais sistematizado, e, para ele, a notação musical proporciona essa sistematização da música. Mesmo utilizando o processo imitativo como auxiliar, o professor considera que a notação musical sistematiza o conhecimento musical, assim como, torna legítimo.

Assim como o outro professor, o professor de percussão busca também se aproximar e conhecer os seus alunos. Dessa forma, é estabelecida uma boa relação nas aulas e ensaios da Fanfarra.

7.4.3 Opinião dos alunos

Através das respostas dos questionários, pude compreender as perspectivas dos alunos em relação às atividades da Fanfarra. Os alunos da Fanfarra gostam de participar do grupo, pois a maioria deles (62,5%) já participa das atividades de três a quatro anos. Além desse tempo, há

alunos que estão no grupo há apenas seis meses, outros há 1 ano e meio, e alunos que já participam há 6 anos. O Gráfico 15 ilustra o tempo de participação dos alunos na Fanfarra.

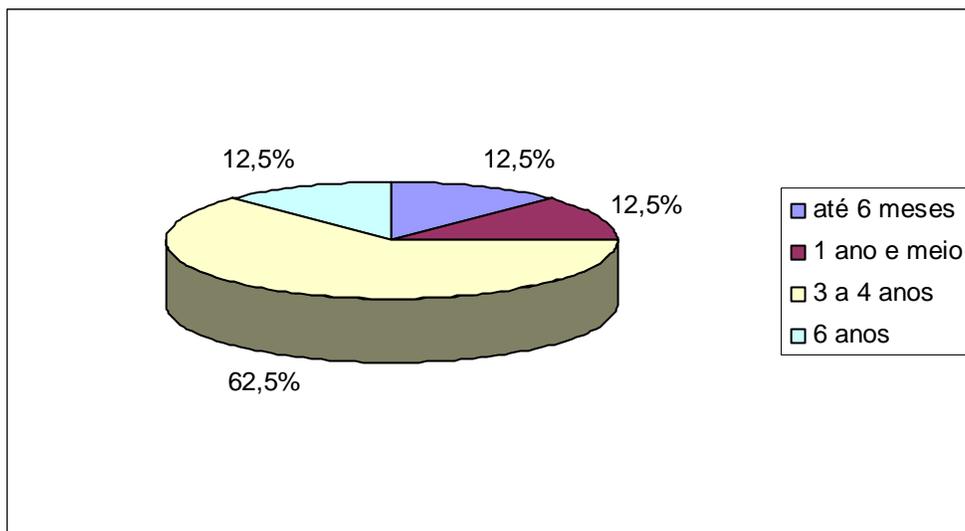


Gráfico 15 - Tempo de participação na fanfarra

Para entrar na Fanfarra, normalmente, os alunos passam pela *escolinha*, e esse tempo de aprendizagem na *escolinha* varia de acordo com cada aluno. O Gráfico 16 ilustra o tempo que os alunos tiveram na *escolinha* antes de entrar na Fanfarra.

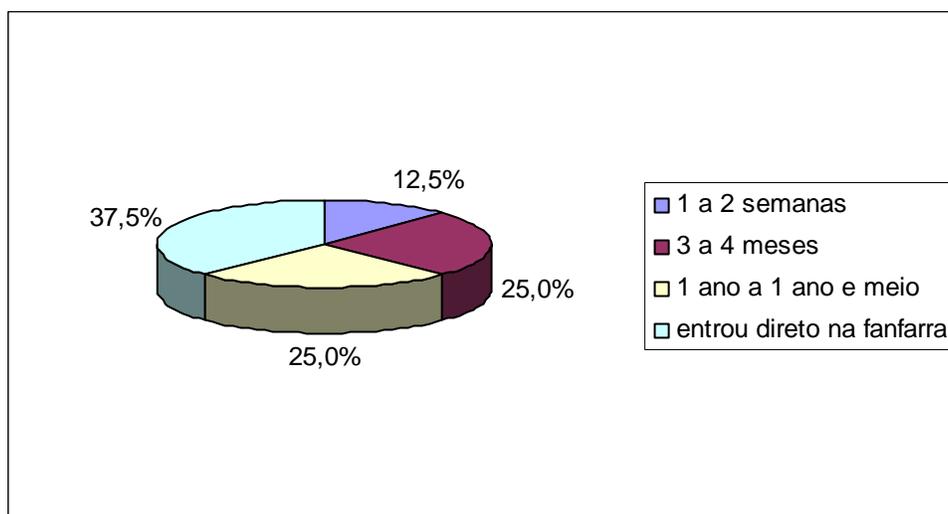


Gráfico 16 - Tempo na *escolinha* antes de entrar na fanfarra

As respostas dos alunos mostram tempos diversos. Desses alunos, 37,5% entraram direto na Fanfarra sem passar pela *escolinha*. Dentre os que estudaram na *escolinha*, 12,5% dos alunos permaneceram de 1 a 2 semanas; 25% permaneceram de 3 a 4 meses, e 25% estudaram de 1 ano a 1 ano e meio. Isso significa que os professores têm o interesse que os alunos aprendam rapidamente os conhecimentos básicos para poder participar da Fanfarra.

Os alunos apresentam suas preferências em relação às atividades da Fanfarra. O Gráfico 17 revela as apresentações como sendo as atividades preferidas dos alunos.

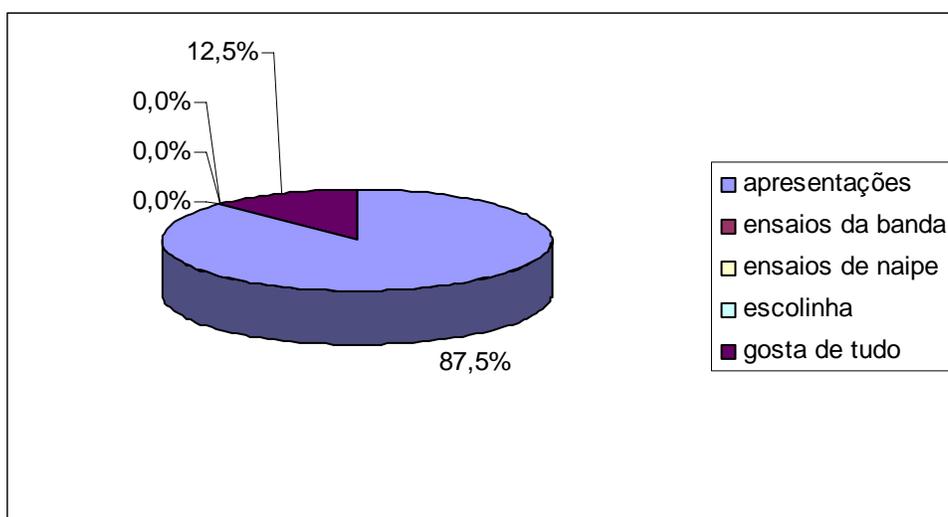


Gráfico 17 - O que você mais gosta na fanfarra?

Entre as justificativas dos alunos pelas apresentações, estão: “... lá nós vamos se apresentar para as pessoas e a gente usa a farda”; “... a emoção de estar fazendo algo que gosto muito e mostrando isso para outras pessoas me deixa feliz”; “... nós somos aplaudidos pelas nossas belas apresentações”. Além disso, dois desses alunos apontaram para a questão da interação no grupo: “... é mais emocionante e divertido porque nós vamos brincando dentro do ônibus”; “... é mais legal e tem mais bagunça e mais emoção”. Um dos alunos apontou sobre o nível de qualidade do grupo: “... é a hora de ver se precisa melhorar”. Essa resposta sinaliza um dos papéis que as apresentações podem fazer. Nas apresentações, o grupo fica mais concentrado, não realiza brincadeiras, ao contrário dos ensaios, em que o grupo pode estar mais descontraído. Dessa forma, durante as apresentações o grupo percebe o que está bom e o que precisa melhorar. O desejo de alcançar a vitória nos concursos é também apontado por um dos alunos: “... é muito

divertido e emocionante, pois às vezes nós ganhamos em 1º lugar, e porque fora os integrantes da fanfarra, inclusive os pais se divertem, eles riem e choram por várias razões”. Essa justificativa ainda sinaliza para a participação dos pais na ‘vida’ da Fanfarra. Conforme apontado anteriormente, alguns pais de alunos viajam junto com a Fanfarra em algumas apresentações, o que demonstra um intenso envolvimento familiar. Além das apresentações, outros alunos responderam que gostam de tudo, representando 12,5% das respostas.

Por outro lado, os alunos também têm as suas atividades menos preferidas. Dentre as atividades apontadas estão os ensaios de naipe (12,5%) e a *escolinha* (12,5%). O aluno que respondeu ensaio de naipe não justificou sua escolha, e o aluno que respondeu *escolinha*, justificou que: “... *não tem graça, pois várias pessoas entram para tentar ganhar uma vaga, mas se a pessoa não sabe fazer nada, não é bom colocar né, porque se não a fanfarra pode se prejudicar*”. A resposta desse aluno ilustra a falta de paciência com alunos que apresentam um desenvolvimento mais lento, assim como, pode demonstrar o tipo de envolvimento que os alunos devem ter o grupo; se esforçando para melhorar e para estar apto a realizar as atividades. Entretanto, a maioria dos alunos (75%) responderam que gostam de tudo, justificando que ‘*tudo é bom*’ ou ‘*faz parte*’. O Gráfico 18 ilustra isso.

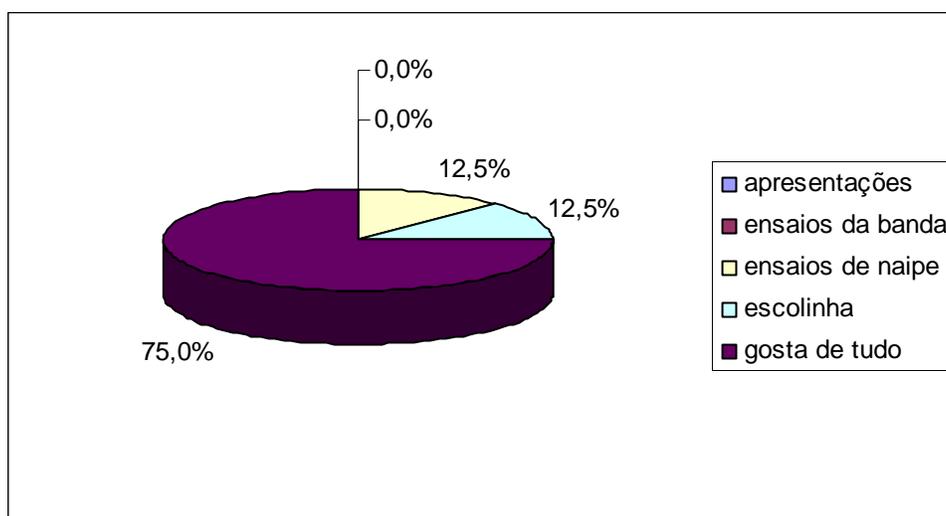


Gráfico 18 - O que você menos gosta na fanfarra?

Sobre o repertório da Fanfarra, os alunos puderam manifestar suas opiniões a respeito deste. O Gráfico 19 ilustra as opiniões positivas, negativas ou meio-termo em relação ao repertório.

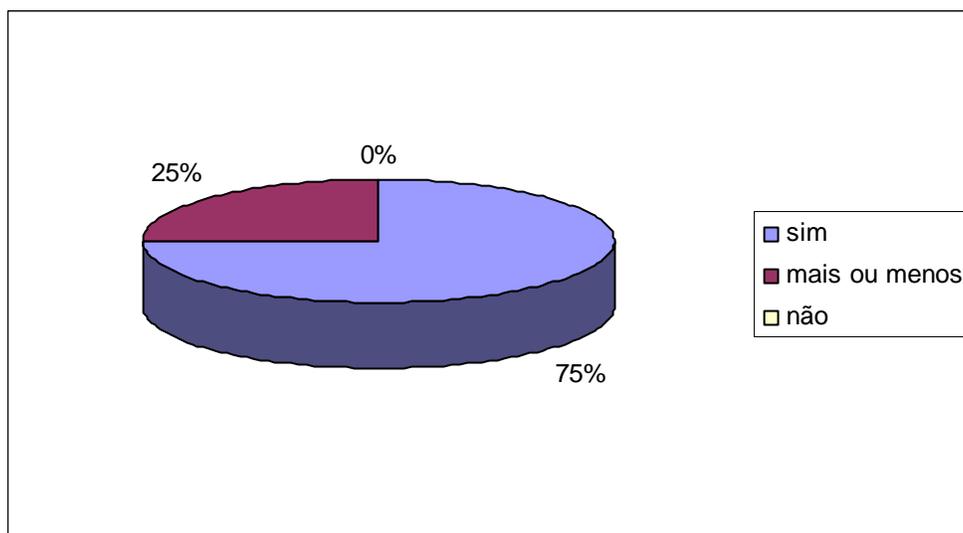


Gráfico 19 - Você gosta do repertório da fanfarra?

A maioria dos alunos (75%) respondeu positivamente ao repertório dando justificativas diversas. Algumas dessas justificativas são: “... são músicas que trazem alegria ao público”; “... as músicas são bem conhecidas e com toques legais”; “... são legais e alegres e emocionantes”; “... é muito divertido, é legal, mas também muito emocionante, pois faz todo mundo se mexer, sem deixar ninguém parado”. Essas justificativas apontam para músicas alegres, conhecidas entre o público, e que emocionam. Entre os alunos que responderam mais ou menos, um deles justificou que: “... não é tão bom e nem tão ruim, é razoável”; outro aluno justificou que “... gostaria que tivesse outros tipos de música”. Esse aluno ainda aponta como sugestão de repertório para a fanfarra, músicas pop. Além da música pop, outros estilos foram apontados pelos outros alunos, como pagode, sertanejo, reggae, funk, sendo o pagode e o sertanejo os mais citados.

A última questão buscou saber se a participação na Fanfarra trouxe mudanças na vida dos alunos. O Gráfico 20 demonstra a importância da Fanfarra para os alunos.

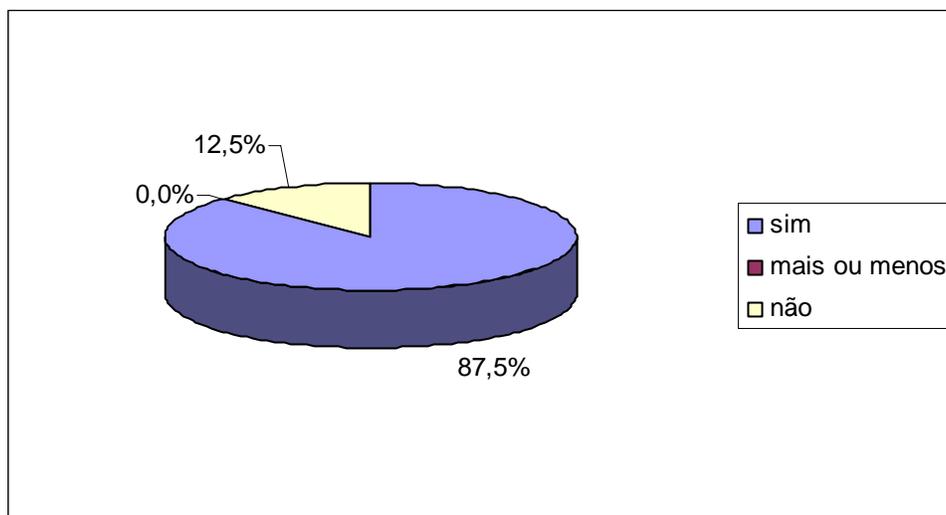


Gráfico 20 - A participação na fanfarra trouxe mudanças em sua vida?

A maioria (87,5%) dos alunos que participam da fanfarra tiveram uma mudança em suas vidas, conforme representado no gráfico. Vários alunos apontam terem adquirido mais responsabilidade depois que entraram na fanfarra; um desses alunos comenta: “... *depois que entrei na fanfarra tive mais responsabilidade. Eu sempre pensava em ganhar, mas agora aprendi a perder, desde que entrei na fanfarra*”. Essa resposta sinaliza o amadurecimento pessoal desse aluno. Outro aluno justificou a importância da fanfarra mencionando aspectos da convivência em grupo: “... *aprendi a conviver melhor em grupo e a respeitar as diferenças e dificuldades dos outros*”. Mesmo considerando a participação na fanfarra importante em suas vidas, dois alunos apontam para problemas com o horário; uma dessas respostas foi: “... *trouxe um pouco de reclamações de meus pais por causa dos horários, mas é bom porque eu fiz novas amizades*”. Já o aluno que respondeu que a fanfarra não trouxe mudanças em sua vida, apenas justificou: “... *ficou tudo igual, só aprendi a tocar*”. Em resumo, os alunos estão sinalizando que participar da fanfarra trouxe diversos benefícios em suas vidas, como responsabilidade, convivência em grupo, novas amizades, aprender música. Isso demonstra que a participação na fanfarra vai além do musical; complementa a formação dos alunos como cidadãos.

7.5 ENSAIOS GERAIS E REPERTÓRIO

Os ensaios gerais da Fanfarra, normalmente, são iniciados com exercícios de aquecimento. O professor/regente começa o ensaio realizando uma escala de dó maior com notas

longas; primeiramente apenas os instrumentos de sopro, e depois com a percussão marcando as semínimas. Em seguida, é realizada a mesma escala em colcheias. Posteriormente, o mór vai até a frente do grupo, dá os comandos e eles ensaiam algumas músicas marchando seguindo a direção do mór. Nesse momento, os professores observam e corrigem a marcialidade e alinhamento da banda. Na última etapa do ensaio, e mais longa, a Fanfarra ensaia parada e o professor de sopro/regente conduz o ensaio corrigindo questões rítmicas, andamento, notas musicais. Além disso, os professores de percussão e coreografia encontram-se presentes e fazem considerações diretamente aos seus alunos.

Para estimular os alunos a tocar com garra e concentração nos ensaios gerais, o professor de sopro/regente sempre comenta sobre os concursos e festivais de bandas e fanfarras, mencionando frases de auto-estima para o grupo, como por exemplo, “*esse ano nós vamos ganhar o concurso!*” (prof. sopro – F, observação, p. 11). Essa postura desse professor também se fez presente durante a observação dos professores nas salas de aula, ao convidar os alunos a participarem do Projeto. Nessa ocasião, o professor de sopro, além de mencionar sobre o concurso do ano passado, enfatizou que a Fanfarra alcançaria a vitória nesse ano. Essa ênfase nos concursos não acontece somente no Projeto pesquisado; Lima (2000, p. 137), argumenta sobre a importância dos campeonatos na vida das bandas do estado de São Paulo: “as corporações sentem necessidade dos prêmios para a garantia da auto-estima e incentivo aos seus integrantes”. De forma semelhante, a cultura de participar de concursos já está presente nos professores e alunos da Fanfarra, influenciando o processo pedagógico.

Outro ponto a mencionar nos ensaios gerais, é que muitos alunos da escola que não participam da Fanfarra, permanecem assistindo os ensaios. Isso se deve ao efeito produzido pelo grupo, em que há uma integração entre a realização musical e os elementos coreográficos, gerando um espetáculo bastante convidativo.

Em relação à escolha do repertório, o professor de sopro aponta que “*uma música erudita, uma música mais calma, mais trabalhada, dá um conteúdo pedagógico... Conteúdo técnico maior que as músicas populares*” (prof. sopro – F, entrevista, p. 3). No entanto, ele afirma ter realizado uma adaptação relacionada à escolha do repertório, devido às características da comunidade onde a banda está inserida.

Quando eu cheguei aqui, eu cheguei com uma idéia que trouxe de São Paulo. Temas mais clássicos, músicas eruditas mesmo, mas aqui a realidade do bairro, dos jovens aqui é música popular, músicas que estão na onda, Rap, Reggae, Samba, é uma realidade que eles vivem; eles querem, eles sentem prazer em ouvir e mesmo prazer em tocá-las. Eu tive que mudar alguns conceitos e me adaptar a isso... Foi uma luta muito grande. (prof. sopro – F, entrevista, p. 3).

Quando o professor menciona ‘*temas mais clássicos, músicas eruditas*’, ele se refere às composições originais para fanfarra ou arranjos de temas clássicos feitos especialmente para fanfarra. Grande parte dessas músicas vem dos Estados Unidos; a tradição de bandas e fanfarras nesse país é grande, o que gera uma extensa produção de composições e arranjos para esses grupos (LIMA, 2000, BERTUNES, 2005).

Com o repertório voltado à ‘*realidade*’ que os alunos ‘*vivem*’, a Fanfarra executa as seguintes músicas: ‘Me namora’; ‘Pra dizer adeus’ (Titãs); ‘I fell good’ (James Brown); ‘Love generation’ (Bob Sinclar); ‘Amor Perfeito’ (Bruno e Marrone). Além dessas músicas consideradas populares, havia a música ‘Stone Mountain Fantasy’ (Ed Hucceby), considerada erudita.

Na fanfarra, “*os instrumentos [de sopro] são mais simples; não tem uma dificuldade técnica tão alta quanto tem a banda*” (prof. sopro – F, entrevista, p. 1). Assim, os arranjos executados são, de certa forma, limitados às notas que as cornetas²⁵ produzem, pois essas não emitem todas as notas da escala cromática. Dessa forma, em algumas melodias é utilizado o jogo de cornetas. No entanto, conforme aponta Lima (2000, p. 123), muitas fanfarras “já dispõem de arranjos de músicas que, na medida do possível, não apenas a melodia principal é executada, mas também a harmonização em bloco e nuances de melodias de apoio, sempre recorrendo ao jogo de cornetas”. De forma semelhante, em alguns arranjos que a Fanfarra executa, se determinada corneta não possui a nota da melodia, ela faz outra nota correspondente à harmonia.

Ao longo deste capítulo, procurei detalhar como funciona a Fanfarra, focalizando a formação musical e pedagógica dos professores, suas concepções de educação musical, e os processos de ensino e aprendizagem de música. No capítulo seguinte será apresentada a transversalização dos dados.

²⁵ O fato de as cornetas serem tecnicamente mais simples, não significa que sejam mais fáceis de executar. Como as cornetas utilizadas na Fanfarra possuem apenas um gatilho como recurso, as diferentes notas devem ser executadas apenas pela diferença na emissão, o que torna o processo de execução complexo.

8 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS

Nos capítulos anteriores foram apresentados os três grupos estudados nesta pesquisa com a intenção de compreender as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música realizados em cada um dos grupos. Vale ressaltar que não houve o propósito de julgar as concepções dos professores, assim como os processos de ensino de música por eles realizados. Além disso, esses processos referem-se a um dado período de tempo, relativos à coleta de dados da pesquisa. Dessa forma, não há pretensão de definir os processos de ensino e aprendizagem de música como sendo atemporais, ou seja, considero a educação como um processo em constante mudança.

A partir da análise individual dos grupos, alguns aspectos considerados relevantes puderam ser aprofundados e transversalizados. No presente capítulo, apresento uma análise transversal dos três casos, o que possibilita compreender e identificar aspectos comuns e singulares entre os grupos, com o objetivo de compreender melhor as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música, realizados nos três grupos investigados.

8.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Uma primeira dimensão a ser destacada refere-se à formação dos professores investigados, a qual é considerada importante para compreender melhor as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música realizados. Em relação à formação inicial que os professores tiveram em suas trajetórias, dos seis professores investigados, quatro iniciaram sua formação musical em bandas ou fanfarras, representando a maioria dos professores. A literatura que trata da educação musical em bandas de música aponta esse fato do professor de banda, normalmente, ter iniciado sua formação musical nas próprias bandas (PEREIRA, 1999; CAJAZEIRA, 2004).

No decorrer de suas formações, tanto o professor de sopro/regente da Banda Marcial quanto o professor de sopro/regente da Fanfarras adquiriram parte de seus conhecimentos musicais, através de cursos de música realizados em instituições militares. Algumas dessas instituições preservam a manutenção de bandas, assim como proporcionam atividades de ensino

de música aos seus integrantes. O militarismo também influenciou a formação dos professores da Banda de Percussão, que tiveram experiência em instituições militares, fato que pode ser percebido através dos procedimentos de ensino utilizados por esses professores. Dessa forma, a influência militar está bastante presente na formação dos professores do Projeto.

Em relação à formação pedagógica, todos os professores adquiriram essa formação na prática, através da experiência de ensinar. Para complementar essa formação prática, o professor de percussão da Banda de Percussão e ambos os professores da Fanfarra estão estudando em um Curso de Licenciatura em Música a distância, sendo que o professor de percussão da Banda de Percussão também é aluno de um Curso Profissionalizante de Magistério. A busca desses professores na formação em nível superior demonstra um interesse no aprimoramento dos aspectos pedagógicos e musicais, o que pode ser considerado bastante positivo para o Projeto. No entanto, nem todos os professores estão buscando esse aprimoramento em nível superior, o que não significa que não busquem alternativas ou não pretendam ampliar essa formação futuramente.

A importância da formação pedagógica é bastante frisada pela coordenação geral, que considera que o professor do Projeto *“tem que aprender. Esse professor nosso, ele é aluno, tanto quanto o aluno dele; porque ele não tem pedagogia, que é uma área específica dentro da área da educação”* (c.g., entrevista, p. 3). Nessa perspectiva, a coordenação do Projeto incentiva os professores a buscar o aprimoramento pedagógico através da realização de cursos de Magistério, Pedagogia ou Licenciatura em Música, assim como incentiva o trabalho de integração das atividades da banda com a ‘vida’ escolar, que se traduz no ‘dever’ dos professores de participarem dos conselhos de classe.

Segundo o coordenador geral do Projeto, há pouca procura de licenciados em música interessados em atuarem como professores no Projeto. Essa carência de licenciados em trabalhar no Projeto parece estar relacionada à formação que os cursos de música oferecem. Os cursos de Licenciatura em Música que formam o professor para a escola de educação básica e para outros contextos e espaços, oferecem formação na área instrumental, mas essa formação não contempla conhecimentos específicos de bandas e fanfarras – instrumental, arranjo, marcialidade, entre outros (LIMA, 2000). Dessa forma, o licenciado em música possui conhecimentos pedagógicos e musicais, mas tem carência dos conhecimentos específicos de bandas. Além disso, não há cursos superiores específicos de regência de bandas, assim como os cursos de bacharelado em

instrumento não contemplam todos os instrumentos presentes em uma banda (LIMA, 2000). Sobre esse fato, o coordenador geral do Projeto de Bandas e Fanfarras comenta:

Quando você pega um instrumento que pode tocar todas as notas musicais, é uma coisa. Mas, quando você pega a corneta lisa de uma fanfarra simples, por exemplo, que cada corneta é uma nota, e você tem que fazer que com essa junção de notas saia alguma coisa em termos de música; esse professor, universitário, ele tem essa barreira. (c.g., entrevista, p. 1).

Essa situação, no Brasil, caracteriza uma contradição; por um lado há muitas bandas e fanfarras, e por outro lado os profissionais de bandas e fanfarras que procuram uma formação musical específica, não a encontram, pois as competências específicas relacionadas às bandas e fanfarras não se encontram legitimadas em cursos institucionalizados (BARBOSA, 1996; BERTUNES, 2005). Dessa forma, os professores/regentes buscam completar sua formação de formas alternativas. Algumas instituições, como por exemplo, a Fundação Nacional de Artes - FUNARTE²⁶, através do Projeto Bandas, oferece cursos de curta duração para as bandas e fanfarras, assim como, disponibiliza partituras e instrumentos. Há também a Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras e as federações e associações estaduais filiadas a essa, que além de promoverem festivais e concursos, também oferecem cursos. Esses cursos são uma oportunidade para os músicos de bandas e fanfarras aprimorarem seus conhecimentos, embora normalmente sejam de curta duração, o que não gera uma continuidade no processo educativo.

8.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

As concepções dos professores sobre educação musical apresentadas nos casos separados revelam a forma de pensar desses professores que atuam diretamente na realidade das bandas de música. Isso não significa que suas concepções se traduzem diretamente nas suas práticas pedagógicas. Algumas concepções apontadas pelos professores podem ser percebidas em suas práticas enquanto que outras permanecem apenas no discurso.

Os professores revelam diversas concepções de educação musical; algumas dessas concepções encontram-se compartilhadas por mais de um professor, enquanto que outras

²⁶ Instituição de apoio e fomento à arte vinculada ao Ministério da Cultura.

aparecem em falas isoladas. A partir das concepções apresentadas nos casos separados, realizei a transversalização desses dados. A partir disso, pude estabelecer algumas relações entre as concepções dos professores e os processos de ensino e aprendizagem de música.

8.2.1 Justificativas para o ensino de música

A justificativa para o ensino de música mais apontada pelos professores é a música como inclusão social. Mesmo com perspectivas diferentes, todos os professores consideram que o ensino de música promove esse benefício para os alunos. Os professores consideram que a música tira os alunos da rua, da ociosidade e os mantém na escola. A inclusão social pode ser considerada como uma forma de libertação, em que o indivíduo passa a ter uma melhor perspectiva de vida. Nessa direção, as concepções dos professores relacionadas à inclusão social remetem aos ideais da pedagogia progressista, em que a educação busca libertar os indivíduos da opressão de classes.

A diretriz básica que permeia a pedagogia progressista é o caráter de classe da educação burguesa e, por conseqüência, empenha-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação e arrancando-a da influencia da ideologia dominante. [...] O objetivo é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade. [...] O pleno desenvolvimento humano somente se consumará ao termo de um processo de luta para a destruição das relações sociais alienantes, que se dão na atividade prática humana, que é a produção social coletiva da existência humana. Assim, a prática social coletiva – isto é, os homens produzindo e agindo conjuntamente na produção de sua existência material – é o fundamento básico do desenvolvimento histórico; este se dá precisamente pela progressiva tomada de consciência da necessidade de superação das formas de relações sociais opressivas. Como esta consciência não surge espontaneamente, a educação entra como coadjuvante da prática social, podendo atuar, seja para manter as relações sociais concebidas como naturais e assim confirmar a sociedade de classes, seja para superar essas relações em direção a um projeto de transformação da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 68-69).

Traços desses pressupostos da pedagogia progressista - que compreende as pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos - podem ser relacionados com as concepções dos professores sobre inclusão social. Além disso, através das respostas dos questionários dos alunos é possível perceber o quanto as bandas e a fanfarra mudaram suas vidas para melhor. A

maioria desses alunos passaram a desenvolver diversos aspectos, como responsabilidade, respeito aos colegas e aos professores, interação social, aprendizagem musical, entre outros.

No começo do ano os alunos nos procuram, vem bruto, não se abrem, tem problemas em casa, são pessoas carentes. E a gente começa a ensinar, a empolgar através da música, da fanfarra, através da dança. E no final do ano a gente descobre que é uma grande pérola, que é um ser humano, um jovem de capacidade; ele mesmo descobre isso. (prof. sopro – F, entrevista, p. 5).

O depoimento desse professor também confirma o quanto os alunos podem melhorar a auto-estima através da participação nas bandas e na fanfarra. Dessa forma, os professores das bandas e da fanfarra investigadas, não somente concebem a música como inclusão social, como também a exercem efetivamente nas suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, essa concepção e ação dos professores estão de acordo com um dos objetivos do Projeto, pois esses se envolvem nesse trabalho “para que crianças e jovens possam participar nas fanfarras e em suas linhas de frente, resgatando sua auto-estima, permitindo que este Projeto possa minimizar os efeitos de um meio muitas vezes violento sobre a formação de nossos futuros adultos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2004, p. 4).

Além disso, um dos professores chama a atenção para a realidade brasileira, em que a única oportunidade de muitas crianças e jovens aprender música é na escola de educação básica.

O fator da inclusão social é de suma importância se for considerada a falta de oportunidade que determinados alunos, especialmente de escolas públicas, possuem fora do ambiente escolar. Em sua maioria, os alunos vêm de uma família que não tem condições de comprar um instrumento ou de investir financeiramente em aulas de música. (CAMPOS, 2008, p. 107).

Dessa forma, as bandas e fanfarras cumprem uma função social e educacional importante, proporcionando ensino de música e desenvolvendo diversos aspectos relacionados ao fazer musical em grupo, como interação social, disciplina, transformação social, além da própria experiência musical.

A música como desenvolvimento emocional é também considerada como justificativa para o ensino de música. Os professores da Fanfarra mencionam que a música aflora a sensibilidade, desenvolve o lado emocional e auxilia as manifestações emocionais dos alunos.

Isso significa que o ensino de música ajuda na expressão dos sentimentos, e que isso complementa a formação dos alunos como cidadãos. Esse tipo de justificativa também pode ser observado na literatura de educação musical. Souza e colaboradoras (2002a) - em pesquisa realizada com professoras de quatro escolas de educação básica - constataram diversas justificativas para o ensino de música, sendo que uma delas é a música como terapia. Segundo essas autoras, “a aula de música parece cumprir uma função terapêutica: as professoras assumem que a música causa um impacto na vida emocional e afetiva das pessoas” (SOUZA et al., 2002a, p. 60). Nessa mesma perspectiva, os professores da Fanfarra consideram que a música pode influenciar as emoções e sentimentos dos alunos.

Outra justificativa para o ensino de música é a possibilidade de a música tornar uma profissão para os alunos. Essa justificativa, apontada pelo professor de percussão da Banda Marcial e pelo professor auxiliar da Banda de Percussão, está de acordo com a trajetória desses professores, pois ambos são ex-alunos do Projeto de Bandas e Fanfarras. Ou seja, a oportunidade de terem participado como alunos de uma fanfarra na escola de educação básica foi mais do que a experiência naquele momento; acabou se transformando em uma profissão.

Essa justificativa apontada por esses professores se traduz nas práticas pedagógicas realizadas. Há um estímulo por parte dos professores das bandas e da fanfarra investigadas em formar professores mantendo as tradições de ensino, especialmente na Banda Marcial e na Banda de Percussão. Portanto, os professores estimulam seus alunos a ensinarem da forma como foram ensinados. Esse ponto é compartilhado por Higino (2006), quando afirma que para se manter em cena, a banda “precisa preparar novos instrumentistas, contando com pessoas que saibam transmitir seus conhecimentos musicais, e manter uma ala jovem que aprenda com os veteranos as tradições, os costumes e a história da corporação” (idem, p. 128).

Essa concepção e ação dos professores sobre a possibilidade de o aluno vir a ser um professor é também apresentada como um dos “benefícios” do Projeto de Bandas e Fanfarras: “possibilidade do aluno [...] poder se tornar um dos professores deste Projeto” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ, 2004, p. 8). Dessa forma, o Projeto prevê a formação de professores de música e músicos em meio às suas atividades. Em relação à isso, o coordenador geral aponta: “*nós temos crianças que foram nossos alunos, que hoje tocam na banda da polícia militar, na aeronáutica, que estão aí tocando na noite*” (c.g., entrevista, p. 1). Seu depoimento reforça essa possibilidade profissional que os alunos do Projeto podem vir a ter.

A música como auxiliar de outras disciplinas é também uma das justificativas consideradas. Um dos professores considera que a música ajuda no entendimento da lógica e da matemática. Nessa mesma direção, o coordenador geral do Projeto aponta sobre a importância da música:

Porque a música não é só aprender... Têm todas as histórias... Ela ensina a história em si, a matemática... Uma criança para poder aprender as notas musicais tem que ter uma certa matemática. São projetos... Os projetos da musicalidade na escola são projetos relacionados à interdisciplinaridade; significa que a criança possa estar trabalhando com tudo e sem distinção. (c.g., entrevista, p. 1)

Na perspectiva do coordenador geral, a música pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, relacionada com outras áreas do conhecimento. Isso significa que nas aulas de música, diversos conteúdos poderiam ser trabalhados de forma integrada com os conteúdos específicos musicais.

Todas as justificativas até aqui apresentadas apontam para questões relacionadas ao contexto da música, tomando como base valores extrínsecos da educação musical (SOUZA et al., 2002a). Os professores não apresentam em seus discursos a justificativa da música como área de conhecimento, que possui seus saberes próprios, talvez por que “*ainda o músico é visto dessa maneira, um tocador, mas ninguém sabe o que tu estuda ou que tu passa, que deveria ser valorizado*” (prof. percussão – F, entrevista, p. 2). Entretanto, mesmo que os professores não tenham apontado a música como área que possui seus próprios conhecimentos, eles consideram o ensino de música e o fazer musical importantes também pelos seus próprios elementos musicais. Suas práticas pedagógicas traduzem isso, pois suas atividades de ensino estão sempre voltadas ao fazer musical imediato e voltadas a preparar os alunos para tocar em seus grupos.

Nas justificativas para o ensino de música, mesmo não tendo sido questionados sobre a música no currículo escolar, dois professores apontaram que o ensino de música deveria fazer parte da grade curricular. Para eles, esse ensino viria democratizar o acesso à música e possibilitar a todos os alunos a vivência de experiências musicais. Isso significa que na ‘visão’ deles, todos os alunos têm direito e condições de aprender música.

Com a aprovação da Lei 11.769, essa democratização da educação musical avança um passo importante, pois o ensino de música passa a ter um espaço legítimo dentro das escolas de educação básica. Diversas ações estão sendo realizadas para que o ensino de música seja

implantado de forma efetiva, como por exemplo, os encontros e fóruns realizados em diversas partes do país pelos profissionais da área, em que são compartilhadas experiências e discutidas estratégias para essa implantação.

8.2.2 Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores

A partir do que foi apresentado nos casos separados, as competências apontadas pelos professores foram agrupadas em três categorias, a saber: competências sociais, competências pedagógicas e competências musicais.

8.2.2.1 Competências sociais

Através das falas dos professores, duas competências referentes a aspectos sociais foram identificadas. A primeira dessas competências refere-se à busca em conhecer os alunos e sua família – apontadas por ambos os professores da Banda Marcial, professor auxiliar da Banda de Percussão e professor de percussão da Fanfarra. Mesmo com enfoques diferentes, esses professores têm em comum a preocupação com o bem-estar dos seus alunos; buscam compreendê-los e aceitá-los como são. Essas características remetem a traços da pedagogia renovada não-diretiva. Segundo Rogers (1977), quando há empatia sensível entre professor e aluno, a reação do aluno obedece a um padrão que se exprimiria assim: “até que enfim alguém compreende o que eu *sou* e o que *pareço ser* sem querer analisar-me ou julgar-me” (ROGERS, 1977, p. 117, grifo do autor). Numa perspectiva parecida, os alunos das bandas e da fanfarra sentem confiança nos professores e estabelecem uma relação de amizade. Por exemplo, na hora do recreio da escola, muitos alunos que participam do Projeto vão até a sala da banda ou da fanfarra e ficam conversando com os professores durante todo o recreio. Essa competência considerada pelos professores se traduz diretamente na relação estabelecida entre os professores e seus alunos no contexto além da aula propriamente dita. Mesmo não tendo sido citada por todos os professores, essa competência pode ser observada no contexto de todos os grupos investigados.

A segunda competência – concebida pelo professor de sopro da Fanfarra e professor de percussão da Banda de Percussão – refere-se ao professor levar em consideração o contexto

escolar e a comunidade. Essa concepção dos professores encontra-se discutida na literatura de educação musical. Souza e colaboradoras (2002a) apontam que,

o currículo de cada escola, portanto, é uma consequência do contexto sociocultural no qual ela está inserida. Para a construção de um currículo de qualquer disciplina ou área [...] seria necessário conhecer e compreender os valores, interesses e as relações que os agentes envolvidos na prática escolar estabelecem com a disciplina ou área de estudo. (SOUZA et al., 2002a, p. 108).

Relacionando a referida citação com as concepções dos professores, isso significa que através do conhecimento da comunidade e dos alunos, os professores têm condições de elaborar suas propostas e desenvolver suas atividades com mais possibilidades de efetividade. A implantação do Projeto de Bandas e Fanfarras no município de São José não foi ao acaso. Esse Projeto está em atividade, pois havia uma tradição local de bandas e fanfarras, o que significa que sua criação se deu a partir do interesse da cultura local.

Essas competências sociais apontadas pelos professores parecem aproximar também a família dos alunos com os grupos. Alguns dos pais dos alunos conversam com os professores sobre seus filhos, ou assistem os ensaios. Especialmente na Banda Marcial e na Fanfarra alguns desses pais viajam junto com os grupos nas apresentações. Há uma relação de confiança entre a família dos alunos e os professores, e assim, as bandas e a fanfarra investigadas fazem muito bem essa integração com a comunidade, representando suas escolas.

Esse ponto é compartilhado por Souza e colaboradoras (2002a), quando falam que a banda é motivo de orgulho para a escola e para a comunidade, além de ser uma instituição que representa a escola. De forma semelhante, as bandas e a fanfarra investigadas são consideradas importantes pela escola e pela comunidade.

8.2.2.2 Competências pedagógicas

Os professores revelam diferentes concepções sobre as competências pedagógicas. O professor de percussão da Banda de Percussão, ao sentir a necessidade da formação pedagógica, buscou-a inicialmente através do curso de Magistério para aprender a lidar com a criança e trabalhar com o lúdico. O professor de sopro da Fanfarra considera importante a Licenciatura em Música para entender o aluno e para trabalhar os conteúdos propostos. Na mesma direção, o

professor auxiliar da Banda de Percussão também considera fundamental entender o aluno, e não apenas criticá-lo.

Já o professor de percussão da Fanfarra aponta ser necessário buscar diversos recursos e considera ter aprendido bastante através do contato com outros professores da escola durante os conselhos de classe; convivendo, observando, conversando. O professor de percussão da Banda Marcial considera necessário saber mostrar ao aluno como realizar determinada atividade, além de ensinar a parte teórica. O professor de sopro da Banda Marcial, por sua vez, relaciona o termo ‘pedagógico’ somente ao curso de Pedagogia. Entretanto, embora apresente dúvidas em relação ao termo ‘pedagogia’, esse professor exerce suas atividades pedagógicas naturalmente, mesmo desconhecendo o conceito.

Essas concepções sobre as competências pedagógicas revelam a forma de pensar dos professores que estão diariamente na prática. Eles possuem uma perspectiva de ensino adquirida na prática, através da experiência de ensinar. Dessa forma, os professores concebem diversas competências pedagógicas de acordo com as experiências vivenciadas por eles. Embora com concepções diferentes, esses professores têm em comum o interesse em que seus alunos aprendam os conteúdos propostos.

Mesmo os professores tendo a experiência prática, o coordenador geral do Projeto comenta sobre a importância da pedagogia para os professores do Projeto.

Muitos destes professores já têm uma visão um pouco mais avançada, um pouco mais aberta [...]. Mas tem alguns professores destes que são bem fechados para isto. Quando eu digo para o professor que participe do conselho de classe, ele se retrai. O que falta nele? A pedagogia. (c.g., entrevista, p. 5).

Isso significa que a experiência prática é importante, mas os conhecimentos pedagógicos - que estão sendo buscados por alguns professores - também são importantes, principalmente porque o Projeto está diretamente relacionado às atividades escolares, e os professores participam da ‘vida’ escolar dos seus alunos.

8.2.2.3 Competências musicais

Os professores consideram três competências musicais necessárias para lecionar no Projeto. A primeira delas refere-se aos conhecimentos específicos – musicais e principalmente

marciais – relacionados às bandas e fanfarras. Para a aquisição desses conhecimentos, os professores consideram importante ter experienciado a participação em banda ou fanfarra como aluno, pois assim esses conhecimentos específicos são adquiridos.

Outra competência refere-se aos conhecimentos de teoria musical, mais especificamente sobre notação musical. Na ‘visão’ de alguns professores, é necessário ‘*no mínimo saber ler uma partitura*’. A terceira competência refere-se ao professor não apenas falar sobre, mas mostrar ao aluno como realizar, ou seja, saber dizer quanto saber fazer. Essa categoria traduz na articulação entre prática e teoria.

As competências musicais apontadas pelos professores revelam suas concepções sobre o que é necessário saber para ensinar em uma banda ou fanfarra. Embora os professores tenham apontado uma ou outra competência, a junção de todas essas competências parece ser imprescindível em um trabalho dessa natureza.

8.3 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA

Os processos de ensino e aprendizagem de música se configuram de forma singular segundo a abordagem realizada por cada professor. No entanto, algumas características observadas são compartilhadas nas práticas pedagógicas de vários professores. A partir dos processos de ensino e aprendizagem de música apresentados em cada caso, identifiquei algumas particularidades que remetem a traços de algumas pedagogias apresentadas no referencial teórico. Vale ressaltar que a classificação desses processos a partir das pedagogias sintetizadas por Libâneo não pretende julgar as práticas de ensino realizadas pelos professores, mas compreender a diversidade de estratégias utilizadas. Algumas características observadas se encontram explicitadas a seguir.

8.3.1 Tendências pedagógicas

8.3.1.1 Pedagogia tradicional

Em todos os grupos investigados, em maior ou menor grau, o processo de ensino é centrado nos professores, característica que remete à pedagogia tradicional. Os professores determinam os conteúdos, as atividades, o repertório, e a criação dos toques. Essa postura

centralizadora parece ocorrer em função da experiência dos professores, que reproduzem aquilo que aprenderam em suas práticas pedagógicas; ao mesmo tempo, o trabalho coletivo, envolvendo muitos participantes, com idades e competências diferentes, e instrumentos também diferentes, exige uma postura que combina mais com um modelo tradicional, onde o professor decide o que é melhor para o grupo, e o grupo aceita esta situação com muita tranquilidade. Dessa forma, os professores estimulam os alunos através do que eles acreditam e tomam as decisões a partir de suas perspectivas, relacionadas com os objetivos da banda ou fanfarra. Essa característica é compartilhada por Cajazeira (2004), que constatou a pedagogia tradicional na formação do músico de banda na Bahia: “é o instrutor que determina quais conteúdos, em que seqüência e de que maneira o aluno deverá aprender” (p. 58).

Nesse sentido, os professores de cada grupo utilizam materiais didáticos que consideram relevantes para o aprendizado dos alunos. Na Banda Marcial, são utilizadas partituras - principalmente pelo professor de sopro -, e também o computador, utilizado tanto para ouvir gravações de músicas, quanto para ouvir arranjos em formato *midi*, através de programas de edição de partitura. Na Fanfarra, além das partituras, são utilizados textos sobre instrumentos de percussão, assim como exercícios de notação musical, disponibilizados principalmente pelo professor de percussão.

Esse tipo de ensino centrado no professor facilita o controle da disciplina. Na Banda Marcial e na Fanfarra esse controle é realizado de forma moderada, enquanto que na Banda de Percussão, o controle da disciplina é bastante valorizado; para conseguir a atenção necessária e o controle das atividades, os professores adotam procedimentos de punição - realizados através de atividades físicas - com os alunos que cometem algum erro, conforme apontado anteriormente. Essa característica aproxima a prática destes professores da pedagogia tradicional: “o reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações)” (LIBÂNEO, 1994, p. 24). Apesar de os procedimentos de punição ajudarem no controle da disciplina - fazendo com que os alunos permaneçam mais atentos e se fixem nas atividades -, eles podem ser constrangedores. Sobre o equilíbrio da disciplina nas atividades das bandas e fanfarras, o coordenador geral aponta:

Alguns professores nossos tem uma mente meio fechada sobre isso. Ele é muito desse tipo, como se fosse um regime militar. Isso é bom também, quer dizer... Para que você possa tocar numa corporação, precisa ter disciplina, marcialidade, garbo, elegância; isso tudo

ajuda muito. As crianças marcham; eles têm que marchar, o professor pega no pé para marchar, levantar a cabeça. Toda aquela coisa que... Educação moral e cívica; e isso não pode se perder. Isso não quer dizer que as crianças têm que marchar como um exército; não é isso. Nessas horas eu esqueço o regime militar nesse sentido; não é assim. É uma maneira de fazer assim: vamos fazer uma coisa bem feita, e a disciplina tem que estar no contexto geral, independente que status seja, democrático ou militar. Eu acho que a disciplina, a organização de uma história de um município, de um estado, ou de um país, ela depende disso. Já pensasse, todo mundo pensa diferente um do outro; se não tivesse alguma coisa que segurasse isso... Imagina, estaríamos aí de ‘cabeça para baixo’. (c.g., entrevista, p. 5).

O depoimento do coordenador geral revela que a *disciplina, marcialidade, garbo e elegância* devem ser valorizadas nas bandas e fanfarras, pois na sua concepção, a relação pedagógica pode ser democrática - com esses elementos disciplinadores - sem necessariamente ser rígida como militar.

No trabalho de refinamento da execução musical, há uma ênfase nas repetições de exercícios e músicas. Essa característica da pedagogia tradicional busca “disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 1994, p. 24). Essa ênfase na repetição acontece tanto nas atividades da *escolinha* – através da realização de exercícios ou até mesmo da execução de alguma música -, quanto no estudo do repertório nos ensaios de naipes separados e ensaios gerais.

Especialmente nos ensaios de naipe, onde é trabalhado o repertório em um naipe específico, os alunos se cansam mais rapidamente, conforme pude observar. Isso parece acontecer porque as repetições nem sempre têm o acréscimo de algo novo que deve ser prestado atenção (CISLAGHI, 2007). Por outro lado, nos ensaios gerais, apesar das repetições, o interesse dos alunos aumenta, pois eles vivenciam a música inteira executada por todos os instrumentos, e não fragmentada como nos ensaios de naipe. Além disso, na *performance* geral dos grupos há de se considerar a junção da música com os elementos coreográficos. A força sonora dos grupos, relacionados aos elementos coreográficos gera um espetáculo bastante atrativo. Dessa forma, nos ensaios gerais, as repetições parecem não atrapalhar a concentração dos alunos. Nessa mesma perspectiva, Santos (1990, p. 41) aponta que nos contextos não formais de ensino, “a concentração [...] é decorrente do envolvimento na tarefa em função da significância, do prazer, do sentido que ele tem para o indivíduo e a capacidade de memorizar cumpre uma função num processo maior e significativo”. De forma semelhante, nos três grupos pesquisados, os alunos se envolvem com as atividades, e parecem não cansar-se durante os ensaios gerais.

Esse trabalho de refinamento da *performance* é influenciado pelo compromisso que as bandas e fanfarras têm com as apresentações públicas (CAMPOS, 2008), assim como o fato de essas apresentações funcionarem como um estímulo para seus integrantes, pois conforme revelado nos questionários, os alunos gostam de se apresentar. Além disso, nas bandas e fanfarras há uma tradição em participar de concursos e festivais de bandas e fanfarras, com o objetivo de alcançar a vitória.

Os concursos vêm a incentivar – não tem aquela nota dez que o aluno gosta de ganhar?... O troféu que o aluno ganha nesse concurso, mesmo que seja um terceiro lugar, traz pra casa uma vibração diferenciada daquele que não participa. [...] Isso é um estímulo. A segunda coisa que a gente pensa no concurso, é passear com as crianças. Quantas destas crianças não têm a oportunidade de ir à Jaraguá do Sul, ir a Blumenau, Gaspar; é ali... Pra nós é ali... Mas pra essa criança, o sonho de poder estar junto dentro do ônibus com o professor, com o lanche, com o almoço pago; e ver o que os outros também fazem, ver outras crianças, aprender com os outros. Muitos dos troféus que a gente trouxe, de Mór, nossas crianças foram lá ver o que outros fazem. (c.g., entrevista, p. 2).

O depoimento do coordenador geral mostra diversos aspectos importantes que os concursos proporcionam na vida dos alunos. Os concursos promovem uma competição saudável, proporcionando nos alunos uma ‘*vibração diferenciada*’, assim como proporcionam a possibilidade de os alunos viajarem e conhecerem outras cidades. Além disso, os alunos aprendem observando integrantes de outros grupos, interagindo com alunos de outros lugares. Esses concursos que as bandas e a fanfarra participam são sempre comentados pelos alunos e professores com muito orgulho, conforme pude observar.

8.3.1.2 Pedagogia renovada progressivista

As práticas pedagógicas realizadas nos grupos investigados partem sempre de atividades práticas, onde os alunos vivenciam diretamente na realidade das bandas e da fanfarra. Essa característica pode ser relacionada com a pedagogia renovada progressivista, em que o aprender fazendo está sempre presente. Ou seja, o aluno aprende em uma situação prática.

Aprende-se o que se pratica numa ‘situação real de experiência’ – onde a escola, em vez de classe de exercícios intelectuais, se transforma pela atividade e participação de todos, num centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver. [...] Ora, isto

tudo exige a mudança nos planos de ensino: maior atividade do aluno, exercícios práticos, interação professor – aluno. (CURY, 1978, p. 88-89)

De forma semelhante, nos grupos investigados, os alunos são postos em situações reais em todas as atividades. Eles aprendem a tocar um instrumento, aprendem a ler partitura, aprendem a marchar; alguns alunos aprendem no início do aprendizado, enquanto que outros aprendem esses conhecimentos conforme a necessidade. O que todos possuem em comum é realização das atividades de forma prática com o objetivo de aprimorarem os conhecimentos necessários para integrar os grupos. Essa postura pedagógica de aprender fazendo parece ocorrer em função do objetivo do Projeto de inclusão social, ou seja, trazer os alunos da escola para as bandas e para a fanfarra. Pois, os alunos, ao vivenciarem atividades práticas, permanecem mais entusiasmados e motivados para continuarem participando dos grupos.

O que parece diferenciar as práticas pedagógicas nos grupos investigados e a pedagogia renovada progressivista é que nessa, são valorizadas “tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas” (LIBÂNEO, 1994, p. 25), em que os próprios alunos, muitas vezes, aprendem descobrindo, enquanto que nos grupos investigados, os professores explicam aos alunos o que eles têm que fazer. No entanto, mesmo que os professores transmitam as informações aos alunos, esses vão aprendendo enquanto praticam e, à medida que vão desenvolvendo, novos conteúdos vão sendo assimilados diretamente nas atividades práticas.

Especialmente na Banda de Percussão, embora os procedimentos de ensino sejam próximos da pedagogia tradicional, as atividades em grupo realizadas com os alunos da *escolinha* – atividades físicas, brincadeiras – remetem a traços da pedagogia renovada progressivista.

Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas [...] partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. (LIBÂNEO, 1994, p. 25-26, grifo meu).

Essas características apontadas por Libâneo são possíveis de relacionar com a Banda de Percussão. Algumas das atividades realizadas levam em consideração as etapas de desenvolvimento dos alunos, pois nessa banda, a *escolinha* é aberta somente para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, o que gera um grupo com idades aproximadas. Nesse

sentido, as atividades realizadas são condizentes com a faixa etária dos alunos. Além disso, os professores consideram essas atividades importantes para o desenvolvimento geral dos alunos. Entretanto, no desenvolvimento dessas atividades lúdicas realizadas com os alunos, os professores utilizam os mecanismos de punição para controlarem a disciplina, o que denota a utilização de uma pluralidade de procedimentos.

Em termos metodológicos, é possível observar também a presença dessa pedagogia na prática do professor de sopro da Fanfarra, que enfatiza uma postura reflexiva dos alunos. Suas aulas em grupo sempre instigam os alunos a refletirem. Todos os conteúdos explicados são discutidos de forma que o aluno reflita sobre os conteúdos e compreenda-os durante a realização musical. Essa postura de ensino é possível de ser relacionada com os métodos da pedagogia renovada progressivista. Segundo Libâneo (1994), os passos básicos do método ativo são:

- colocar o aluno numa situação de experiência que seja interessante para ele;
- o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão;
- o aluno deve dispor de informações que lhe permita pesquisar a descoberta de soluções;
- o professor deve incentivar e ordenar soluções provisórias;
- relacionar as soluções de forma utilitária à vida dos alunos;

Numa perspectiva parecida, o professor de sopro estimula a reflexão a partir dos conteúdos abordados, em que os alunos dispõem de informações prévias. Assim, o professor auxilia as reflexões dos alunos e relaciona de forma prática a utilização desses conteúdos na realização musical. Dessa forma, os alunos acostumam a refletir antes de tomar suas decisões; conseqüentemente, parecem se apropriar mais rapidamente dos conteúdos devido a essa ênfase na reflexão.

Na relação professores/alunos da Fanfarra, embora o ensino seja centrado nos professores, esses realizam suas atividades de ensino sem a necessidade de chamar a atenção dos seus alunos. Dessa forma, “a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (LIBÂNEO, 1994, p. 26). Na Fanfarra, as aulas e ensaios têm uma espécie de formato, com determinadas estratégias e determinadas práticas; à medida que os alunos vão se habituando às aulas e ensaios, eles participam, respeitam, assim como mantêm a disciplina, sem a necessidade de intervenção por parte dos professores. Esse tipo de relacionamento entre professores e alunos favorece o desenvolvimento das atividades.

8.3.1.3 Pedagogia renovada não-diretiva

A pedagogia renovada não-diretiva se faz presente no relacionamento dos professores com os alunos no contexto além da aula. Nos três grupos investigados, essa relação além da aula propriamente dita, refere-se aos momentos antes e depois das aulas e ensaios, no horário do recreio, nos momentos em que os professores e alunos se encontram pela escola. Nessa relação além da aula, traços da pedagogia renovada não-diretiva podem ser observados. Rogers (1977) considera algumas atitudes do professor para com os alunos que facilitam a aprendizagem:

- Autenticidade do facilitador: o facilitador deve ser o mais autêntico possível, com ele mesmo e com os alunos;

- Apreço, aceitação, confiança: Rogers (1977, p. 115) é a favor do apreço do facilitador pelo aprendiz “como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades”.

- Compreensão empática: acontece “quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como *o aluno vê* o processo de aprendizagem significativa” (ROGERS, 1977, p. 117, grifo do autor).

É possível fazer uma analogia dessas atitudes consideradas por Rogers com o relacionamento estabelecido entre professores e alunos do Projeto. Os professores procuram conhecer seus alunos, seus problemas, suas alegrias. Dessa forma, cria-se um clima de confiança e de amizade, em que os alunos vêem no professor, um amigo. Essa característica dos professores para com seus alunos é comentada pelo coordenador geral do Projeto de Bandas e Fanfarras.

O professor de fanfarra, não é aquele professor que está todo dia com ele [aluno] dentro da sala de aula; ele está todo dia com ele, mas dentro de um espaço muito mais amplo do que aquela sala de aula com carteira. Ele não é só professor, ele é o aluno e é o amigo. Com esse professor o aluno desabafa. É com esse professor da fanfarra que esse aluno diz os problemas que tem em casa, que trouxe de casa. [...] Porque ele [o aluno] não vê o professor da fanfarra, como um professor austero; como aquele professor que tem aquela característica austera, de dar nota. Ele vê aquele professor como um amigo, que pode desabafar e contar as suas histórias. É aí que a coisa muda. (c.g., entrevista, p. 3).

O depoimento do coordenador geral sinaliza a diferença entre o professor de sala de aula e o professor do Projeto. Os professores das disciplinas curriculares, com exceção das séries iniciais do ensino fundamental, muitas vezes, não possuem tempo necessário para conversar com

cada aluno, saber como está, pois ministram aulas para diversas turmas. Por outro lado, os professores das bandas e da fanfarra, possuem mais tempo para conhecer melhor os seus alunos, e também se dispõem a formar laços afetivos com seus alunos.

Além disso, nos intervalos das aulas curriculares, muitos alunos se dirigem à sala da banda e fanfarra para conversar ou apenas para cumprimentar os professores, assim como para tocar seus instrumentos até o momento de voltar para a sala de aula. Dessa forma, a relação que os professores mantêm com seus alunos faz com que os alunos tenham apreço para com os grupos. É uma relação que vai além do musical, mas que garante que os alunos tenham aulas de música e realizem uma experiência musical. Esse tipo de relação que valoriza o aspecto social, afetivo, o acolhimento dos alunos por parte dos professores, influencia os processos de ensino e aprendizagem. Assim, o ambiente criado nos grupos desperta o interesse e a motivação dos alunos em participar das atividades.

Nesse contexto além da aula, há de se considerar também os processos de ensino e aprendizagem informais que acontecem nas relações entre os alunos. Os alunos trocam experiências e saberes entre si; os mais experientes explicam os macetes para os iniciantes, num processo em que o meio 'banda de música' pode ser considerado uma rede de relações sócio-educacionais.

8.3.1.4 Pedagogia tecnicista

Os conteúdos transmitidos pelos professores são abordados de forma prática e objetiva, sendo possível relacioná-los com os conteúdos da pedagogia tecnicista. Libâneo (1994) aponta os conteúdos de ensino dessa pedagogia.

São as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conhecimentos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

A partir desses pontos considerados por Libâneo (1994), é possível fazer uma analogia com os conteúdos trabalhados nos grupos investigados. Os conteúdos estabelecidos pelos professores - técnicas do instrumento, códigos de notação musical, marcialidade - são abordados

de forma objetiva com o intuito de que os alunos desenvolvam os conhecimentos específicos de tocar um instrumento, dominar a leitura da partitura e marchar.

Os conteúdos referentes a aspectos técnicos dos instrumentos, em maior ou menor grau, é uma preocupação de todos os professores investigados. A técnica do instrumento já é bastante focalizada desde o início do aprendizado, nas atividades da *escolinha* da Banda Marcial e da Fanfarra, enquanto que na Banda de Percussão a técnica é focalizada depois de outras etapas.

O domínio da notação musical é primordial no processo de ensino, especialmente pelo professor de sopro da Banda Marcial e pelos professores na Fanfarra. O professor de sopro da Banda Marcial desenvolve uma notação própria, enquanto que os professores da Fanfarra utilizam os códigos convencionais diretamente relacionados à prática no instrumento. Além disso, o professor de percussão da Fanfarra trabalha ditados rítmicos para facilitar o entendimento da notação musical por parte dos alunos. Como as bandas de música realizam muitas apresentações, e muitas vezes há uma exigência de renovação do repertório, o domínio da notação musical parece facilitar o processo de preparo de repertório, principalmente para os alunos de instrumentos de sopro que, normalmente, têm partes escritas com muitas notas.

Os conteúdos relativos à marcialidade são trabalhados desde o início do aprendizado pelo professor de percussão da Banda Marcial e também pelos professores da Banda de Percussão. Pelos outros professores, a marcialidade é abordada quando os alunos passam a fazer parte efetivamente da banda ou da fanfarra.

Na pedagogia tecnicista, segundo as considerações realizadas por Libâneo, o material instrucional encontra-se “nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.” (LIBÂNEO, 1994, p. 29). Por outro lado, nos grupos investigados, os professores não utilizam materiais didáticos - como, por exemplo, livros didáticos de ensino de instrumento - de forma sistematizada. Isso não significa que os professores desconheçam esses materiais didáticos; eles conhecem, mas apenas não utilizam diretamente nas aulas.

Todos os conteúdos abordados até aqui descritos, parecem evidenciar que os professores visam preparar musicalmente os alunos, no sentido de proporcionar as habilidades necessárias para participar de seus grupos. Essa característica pode ser relacionada com a pedagogia tecnicista, que tem como interesse “produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO, 1994, p. 29, grifo meu). Nesse caso, o ‘mercado de trabalho’ poderia ser considerado a banda de música, pois

nos três grupos pesquisados a *escolinha* prepara os alunos para tocar nas bandas ou na fanfarra. Isso não significa que esse ensino só tenha valor por isso. Entretanto, o ensino de música realizado tem um fim, que é preparar o aluno para tocar no grupo.

Por outro lado, o aluno quando procura a banda ou fanfarra, ele tem o interesse em participar do grupo devido a todo o contexto envolvido, ou seja, realizar uma experiência musical, se apresentar, participar de concursos, usar o uniforme da banda ou fanfarra, adquirir a identidade de participar de um grupo, fazer amigos, e aprender música. Ou seja, o aluno procura a *escolinha* para fazer parte do grupo. Portanto, tanto os alunos quanto os professores entendem que os processos pedagógicos realizados têm esse objetivo. Além disso, conforme apontado anteriormente, há a possibilidade de os alunos se tornarem futuros professores, o que também confirma essa característica.

8.3.1.5 Pedagogia libertadora

A pedagogia libertadora, segundo o coordenador geral, é reconhecida no Projeto.

O Projeto todo sem distinção tira essa coisa do científico. [...] É que nem o Paulo Freire e a pedagogia do oprimido. Essa criança lá do Projeto, ela traz saberes. Ela quer tocar aquela música... Sente prazer... Ela esta lá na hora dos ensaios... Se o professor marcar as quatro da manhã, ela vai. (c.g., entrevista, p. 4).

O depoimento do coordenador sinaliza traços da pedagogia libertadora. Ele menciona sobre os conhecimentos que os alunos estão familiarizados e trazem consigo, principalmente em relação ao repertório, assim como o envolvimento dos alunos com as atividades realizadas nos grupos.

Algumas características do contexto do Projeto podem ser relacionadas com traços dessa pedagogia. O objetivo do Projeto de inclusão social busca fazer com que os alunos se libertem da opressão de classes, visando a uma transformação social. Pois, conforme aponta o coordenador geral do Projeto, Paulo Freire considerava que, “*você tem que ter chance; o teu pensamento é importante*” (c.g., entrevista, p. 4). De forma semelhante, o Projeto busca trazer para a banda ou fanfarra o aluno que, poderia estar em casa sem fazer nada, ou na ‘rua’ com más companhias, e tenta dar uma nova perspectiva de vida através da música, oferecendo uma oportunidade de se

incluir em um grupo, adquirindo uma identidade, aumentando sua auto-estima. Ou seja, transformar esse aluno dentro das possibilidades existentes.

Embora nas concepções dos professores a inclusão social remeta aos ideais da pedagogia progressista, suas ações, efetivamente, parecem estar mais relacionadas à pedagogia libertadora. Pois, o Projeto é extracurricular, o que configura características do contexto não-formal, e a marca da pedagogia libertadora é a atuação não-formal (LIBÂNEO, 1994). Dessa forma, algumas características se fazem presentes. Os alunos participam porque realmente gostam, e isso favorece o trabalho dos professores de ensinar música, de envolver os alunos e de realizar uma possível transformação social. O fato de ser extracurricular também faz com que os professores não precisem avaliar os alunos através de provas ou exames, assim como dar notas aos alunos. Além disso, não há currículo a cumprir, embora os professores saibam as etapas a serem cumpridas e transmitam os conteúdos em uma seqüência pré-determinada. Convém ressaltar que o fato de ser extracurricular não significa que não há envolvimento na ‘vida escolar’ dos alunos; conforme apontado, os professores participam dos conselhos de classe, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos.

Essas características apontadas referem-se ao contexto geral do Projeto de Bandas e Fanfarras. Dessa forma, o contexto e o funcionamento do Projeto apresentam alguns traços que remetem à pedagogia libertadora. Entretanto, os processos mais específicos de ensino e aprendizagem de música, incluindo conteúdos, procedimentos de ensino, relação professor/aluno não caminham na direção dessa pedagogia. Por exemplo, o ensino realizado nas bandas e na fanfarra não visa refletir sobre os conteúdos, ou refletir se determinada técnica é necessária ou não, assim como questionar os diferentes tipos de repertório. O ensino visa preparar músicos para a banda ou fanfarra, o que é compreensível tendo em vista os objetivos do Projeto.

8.3.1.6 Pedagogia crítico-social dos conteúdos

Algumas atividades realizadas na Banda de Percussão, através da utilização de recursos presentes nas experiências concretas dos alunos, são possíveis de relacionar com traços da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Os recursos utilizados - filmes, desenhos, documentários, músicas - aproximam os alunos das atividades propostas pelos professores. Isso se faz presente da seguinte forma: os professores planejam ensinar notação musical para os alunos, que pode ser considerado um conteúdo cultural sistematizado. Entretanto, para explicar esse conteúdo, os

professores partem da experiência social concreta dos alunos, como por exemplo, a utilização da música *Dança do Créu* – presente na realidade deles. Após os alunos compreenderem a notação musical, os professores passam a utilizar partituras de outras músicas, assim como, começam a ensinar ‘*toques*’, considerados importantes para o aprendizado, mas que em muitos casos, não estão presentes na realidade dos alunos. Resumindo, os professores partem da realidade dos alunos, mas não se prendem a ela, ultrapassando-a. É possível fazer uma analogia com traços da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Nessa pedagogia,

o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno. Em outras palavras, trabalhar com conteúdos culturais historicamente situados, portanto, vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno, e assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico. (LIBÂNEO, 1994, p. 71).

Numa abordagem parecida, os professores da Banda de Percussão partem daquilo que os alunos estão familiarizados, e dessa forma, a junção entre a experiência social dos alunos e os conteúdos culturais sistematizados que os professores querem abordar, faz com que os conteúdos sejam assimilados de forma lúdica pelos alunos.

Sintetizando

Dentro do que foi apresentado, são vários os processos de ensino e aprendizagem de música nos três grupos. Cada professor, de cada grupo, possui concepções próprias de ensino de música e realiza práticas pedagógicas particulares. Há uma pluralidade de pedagogias que se misturam e convivem entre si. Nessa direção, retomo o argumento de Libâneo (1994, p. 20-21), segundo o qual “as tendências [pedagógicas] não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação”.

Esse ecletismo de pedagogias enriquece o trabalho, pois abordagens diferentes permitem atingir objetivos diferenciados. Entretanto, mesmo sendo possível de relacionar com traços de diversas pedagogias, a pedagogia tradicional parece prevalecer nas práticas pedagógicas realizadas. Como as bandas de música mantêm uma tradição em diversos aspectos - sendo um deles os processos de ensino e aprendizagem de música -, a pedagogia tradicional encontra-se

mais presente nesses processos. Dentre as pedagogias sintetizadas por Libâneo, a pedagogia libertária não foi possível de ser relacionada com nenhuma prática de ensino e aprendizagem de música.

8.3.2 Relacionando a formação dos professores com as tendências pedagógicas

Os professores investigados, mesmo não tendo formação pedagógica completa em cursos institucionalizados, intuem certas questões de ensino. Eles possuem uma perspectiva de ensinar que vem da prática, adquirida através de suas trajetórias, sem o conhecimento teórico institucionalizado. Para entender esse processo, recorro a Tardif (2002), que considera que os professores são formados desde muito cedo, através de suas vivências na sala de aula, como alunos. Para esse autor,

tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. (TARDIF, 2002, p. 20).

De forma semelhante acontece com os professores investigados; as experiências como alunos da escola de educação básica, alunos de banda, alunos de outros espaços, influenciam suas formas de ensinar. Além disso, há os saberes trocados entre eles.

Tem uma coisa linda entre eles [professores] [...]. Eles se procuram; um vai à casa do outro, um toma cerveja na casa do outro, toma café, almoça. 'Oh cara, eu queria colocar aquela música; as minhas crianças lá gostam daquela música. Eu preciso de ajuda tua nesse sentido'. [...] Então é isso o que acontece muito entre eles; essa integração. (c.g., entrevista, p. 3).

Nesse sentido, todas essas influências pedagógicas fazem com que eles desenvolvam determinadas práticas pedagógicas que possuem relação com alguma teoria pedagógica, seja consciente ou inconsciente. Dessa forma, as práticas de ensino realizadas pelos professores apresentam traços das tendências pedagógicas sintetizadas por Libâneo, mesmo sem eles terem ouvido falar de todas elas, pois essas tendências estão no dia-a-dia dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tive o objetivo de registrar e analisar as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música realizados no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José - SC. Ao investigar como ocorrem esses processos, foi possível compreender melhor as particularidades que envolvem as bandas e fanfarras num contexto específico.

A metodologia de estudo multicasos possibilitou aprofundar aspectos importantes das concepções e ações de educação musical nas bandas e na fanfarra investigadas. Os dados coletados através de observações das aulas, ensaios e apresentações, entrevistas com os professores e com o coordenador geral, e questionários com os alunos, possibilitaram uma visão aprofundada de cada um dos grupos e uma visão geral do Projeto.

Para dar sentido e coerência aos dados coletados através de observações, entrevistas e questionários, utilizei uma bibliografia que trata do contexto das bandas de música e da educação musical realizada nesses grupos, assim como um referencial teórico, fundamentado nas tendências pedagógicas sintetizadas por Libâneo (1994), que me auxiliaram na compreensão desses dados. Através desse referencial, pude perceber diversas características presentes na fala dos professores e nas práticas pedagógicas realizadas. A partir disso, pude compreender mais claramente a formação dos professores, o que eles pensam sobre educação musical, como realizam suas atividades de ensino e como os alunos aprendem.

Os professores investigados consideram diversas justificativas para o ensino de música. Para eles, a música possibilita a inclusão social, ajuda no desenvolvimento emocional, auxilia outras disciplinas, assim como pode tornar uma profissão para os alunos. Além disso, para alguns professores a música deveria fazer parte da grade curricular da escola de educação básica, possibilitando o acesso a todas as crianças e jovens.

Para ser professor no Projeto, são necessárias algumas competências, que foram detalhadas pelos professores investigados. O professor deve ter competências referentes a aspectos sociais, de procurar conhecer tanto os alunos, quanto a escola e a comunidade. Sobre as competências pedagógicas, diversas competências são sugeridas pelos professores e alguns deles já reconhecem a importância da realização de curso de formação de professores, como Magistério ou Licenciatura em Música, para aprimorar essa formação prática. Além disso, para ser professor

de música no Projeto, são importantes os conhecimentos musicais específicos de banda e fanfarra – instrumentação e marcialidade -, notação musical, assim como articular ambos os conhecimentos.

Sobre os processos de ensino e aprendizagem, algumas características gerais podem ser percebidas. O processo de ensino é centrado nos professores. Dessa forma, eles determinam os conteúdos, as atividades, o repertório, e mantêm o controle da disciplina. Os conteúdos – técnica do instrumento, notação musical, marcialidade – são trabalhados de forma prática, com o objetivo de que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para participar dos grupos. Além disso, o processo imitativo é bastante utilizado nas atividades; muitas vezes como auxiliar da notação musical. No trabalho de preparo de repertório, há uma ênfase nas atividades de repetições, visando uma melhor *performance*, que é fomentada pelos concursos e festivais de bandas e fanfarras. Os alunos, normalmente, aprendem fazendo em uma situação prática. Em todo o processo de ensino, os professores mantêm uma relação com seus alunos, no contexto além da aula, que faz com que os alunos se sintam acolhidos e se interessem pelas atividades desenvolvidas. Portanto, no contexto do Projeto há o objetivo da inclusão social, objetivando manter os alunos mais tempo na escola e realizando uma possível transformação social. Como o Projeto funciona como atividade extracurricular, não há obrigatoriedade de participar, assim como não há avaliação formal, nem currículo pré-estabelecido a cumprir.

Embora tendo algumas características gerais, no Projeto de Bandas e Fanfarras cada professor possui suas próprias concepções e realiza práticas pedagógicas particulares. Assim, ao pesquisar sobre os três grupos, conclui-se que são vários os processos de ensino e aprendizagem de música no Projeto de Bandas e Fanfarras. Há uma pluralidade de pedagogias, misturadas e convivendo entre si. Entretanto, a pedagogia tradicional prevalece nas práticas pedagógicas realizadas. As bandas e fanfarras mantêm uma tradição em diversos aspectos, sendo um deles os processos de ensino e aprendizagem de música. Dessa forma, mesmo que seja possível relacionar os processos de ensino e aprendizagem de música com traços de diversas pedagogias, a pedagogia tradicional está mais presente.

Os professores investigados têm um conhecimento prático bastante consolidado. Fica claro que a utilização de procedimentos pedagógicos independe do conhecimento teórico. Os professores realizam atividades de ensino que apresentam traços de várias pedagogias sem necessariamente ter estudado-as. Suas trajetórias de vida – como alunos da escola básica, como

alunos e integrantes de banda, em que observaram professores diferentes – formaram um professor prático que realiza o ensino de música da forma que considera como melhor possível. Entretanto, o conhecimento teórico poderia proporcionar subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais fundamentadas. Dessa forma, como alguns deles estão buscando o conhecimento em nível superior, a junção desse conhecimento prático com o conhecimento teórico poderá dinamizar e ampliar as estratégias de ensino dos professores, tornando os processos de ensino ainda mais consistentes.

No Projeto de Bandas e Fanfarras não há um coordenador específico de educação musical. Assim, os professores de cada grupo desenvolvem suas próprias estratégias de ensino de música de forma bastante particular. No entanto, uma orientação geral poderia acrescentar aos processos pedagógicos já realizados. Por exemplo, nas reuniões realizadas pela coordenação poderiam ser discutidas questões mais específicas de educação musical, em que as práticas pedagógicas bem sucedidas de um professor pudessem ser compartilhadas e compreendidas mais profundamente.

Os resultados desta pesquisa demonstram que o Projeto de Bandas e Fanfarras desempenha um papel importante na vida das crianças e jovens participantes, pois os objetivos previstos - tirar a criança da ociosidade, ensinar música e aproximar a família da escola - são efetivamente postos em atividade pelos grupos investigados, proporcionando uma formação mais ampla como cidadãos.

Cabe também ressaltar a atuação dos professores engajados no Projeto. Eles buscam melhores maneiras de ensinar, buscam envolver seus alunos e apresentam contribuições importantes no que diz respeito às estratégias de ensino de música. Além disso, o fato de os professores terem aberto o espaço para a realização da pesquisa, demonstra um interesse em ampliar as discussões da área, como também suas próprias reflexões, o que pode trazer avanços tanto para o ensino que realizam, quanto para outros contextos.

Para que os licenciados também se interessassem mais pelas bandas e fanfarras, poderia ser estabelecida uma parceria entre universidades e o Projeto de Bandas e Fanfarras, onde os estagiários dos cursos de Licenciatura em Música poderiam estar realizando seus estágios no Projeto. A partir disso, poderiam ser criadas e oferecidas, nesses cursos de Licenciatura em Música, disciplinas optativas que abrangessem esses conhecimentos específicos sobre bandas e fanfarras. Isso poderia resultar numa maior aproximação entre as universidades e as bandas de música (LIMA, 2000).

Ao investigar as concepções e ações de educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC, considero ter sido possível aprofundar o conhecimento e a compreensão de algumas dessas concepções e ações, assim como sinalizar alguns problemas e possíveis caminhos para solucioná-los. Sendo um dos textos disponíveis sobre educação musical que trata de bandas de música escolares, o presente trabalho traz uma contribuição para a literatura de educação musical, podendo estimular outros estudos a verificar os processos de ensino e aprendizagem de música nas bandas em diferentes contextos.

Além disso, considero importante relatar um Projeto de bandas e fanfarras que é desenvolvido nas escolas de educação básica de um município – o que não é muito comum – para que a partir desse exemplo específico possam se conhecer alternativas de ensino de música que já vêm sendo praticadas no Brasil.

Acredito também que uma das contribuições da presente pesquisa está no registro das práticas de ensino e aprendizagem de música, realizadas nas bandas e fanfarras. Os relatos de cada estudo de caso apresentam informações sobre a realidade do ensino de música que acontecem nas bandas e fanfarras. Dessa forma, espera-se que os dados apresentados, analisados e discutidos possam contribuir para refletir sobre as estratégias de ensino de música realizadas nas bandas de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURICCHIO, Ligia de Oliveira. *Manual de tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978

BABYLON. *English Portuguese Dictionary*. Disponível em: <http://www.babylon.com/definition/MIDI/Portuguese>. Acesso em: 16 de março de 2009.

BARBOSA, José Luís da Silva. *An adaptation of American Band Instruction Methods to Brazilian Music Education, Using Brazilian Melodies*. 1994. 39 p. Tese (Doutorado em Música) – University of Washington, 1994.

_____. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.3, ano 3, p. 39-49, jun./1996.

_____. O ensino em grupo de instrumentos de sopro na educação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, p. 107-113, 1998.

_____. *Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão*. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

BERTUNES, Carina da Silva. *Estudo da influência das bandas na formação musical: dois estudos de caso em Goiânia*. Goiânia, 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiás, 2005.

BERTUNES, Carina da Silva; FIGUEIREDO, Eliane Leão. A influência das bandas na formação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. CD-ROM.

BINDER, Fernando Pereira. *Bandas militares no Brasil – difusão e organização entre 1808 e 1889*. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora, 1994.

BRANDANI, Neyde. *A banda marcial como núcleo de formação musical*. 1985. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta*. 2004. 316 p. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CAMPOS, Nilcéia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 103-111,

mar. 2008.

CARVALHO, Vinícius Mariano de. As bandas de música nas Minas Gerais. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, 1., 1997, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1997.

CISLAGHI, Mauro César. O ensaio de naipes da banda numa perspectiva educacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UFSM, 2007. CD-ROM.

CNBF - Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras. Disponível em: <<http://www.cnbf.org.br/regulamento.html>>. Acesso em: 31 maio 2008.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. Ensaio de Banda: um Estudo sobre a Banda de Música Antônio Cruz. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, p. 136-137, 1998.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DANTAS, Fred. *Teoria e leitura da música para as filarmônicas*. Salvador: Casa das Filarmônicas, 2003.

DEL. BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FIDALGO, Heloísa Helena Carestrato. *As bandas de música de Nova Friburgo – sua organização, sua trajetória e o seu papel enquanto agentes da educação musical*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1996. Biblioteca Virtual da Capes - Resumo. Disponível em: <<http://www.capes.br>>. Acesso em: 31 maio 2008.

FIGUEIREDO, Leda Maria Gomes de Carvalho. *Bandas de música – fenômeno cultural e educacional no contexto da micro região de Barra do Piraí*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1996. Biblioteca Virtual da Capes - Resumo. Disponível em: <<http://www.capes.br>>. Acesso em: 31 maio 2008.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: Atravez, n.4/5, p. 30-43, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FUNARTE. Fundação Nacional de Artes. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br>>. Acesso em: 31 maio 2008.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. Bandas de instrumentistas de sopro: um panorama dos grupos em atuação na cidade de Santa Maria. *Revista Expressão*. Santa Maria: UFSM, p. 67-71, Jan/Jun. 2004.

GARBOSA, Guilherme Sampaio; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Bandas de música escolares de Santa Maria: um perfil de seus integrantes. *Revista Expressão*. Santa Maria: UFSM, p. 197-202, Jan/Jun. 2005.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HIGINO, Elizete. *Um século de tradição: a banda de música do colégio Salesiano Santa Rosa (1888-1988)*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro, 2006.

KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1984. 64 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola. 12ª. Edição, 1994.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena*. 2000. 213 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *A banda estudantil em um toque além da música*. 2005. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOBROT, Michel. Por que razão está o ensino em crise? In: LOBROT, Michel et al. *Modifiquemos a escola: o ensino em processo, novas experiências, falamos professores e alunos, educação e revolução social*. Tradução de Maria Feliciano Torres. Lisboa: Pórtico [197-?]. 263 p.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1984. 64 p.

LUCAS, Maria Elizabeth et al. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da Fundarte*. Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Ano III, volume III, número 5, jan/jun 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MERRIAM, Sharan B. *Case study research in education*. São Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1988.

MINISTÉRIO DA DEFESA. *Ordem Unida*. Exército brasileiro. Manual de Campanha. 3ª. Edição, 2000.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. *A importância da banda de música como formadora do músico profissional, enfocando os clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ENECIM, 2004. CD-ROM.

_____. *O método "Da Capo" na Banda de Música 24 de Setembro*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UFSM, 2007. CD-ROM.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, p. 51-66, 1994.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 53-63, out. 2007.

ORTEGA, Neiva; FREITAS, Luis Alberto Martins de; SILVA, Sergio Luis da. *Projeto Bandas SC 2008*. Florianópolis: Bernúncia, 2008.

PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PEREIRA, José Antônio. *A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros*. 1999. 99 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1999.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. CD-ROM.

ROGERS, Carl R.. *Liberdade para aprender*. Tradução: Edgar Godoi da Matta Machado, Marcio Paulo de Andrade. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. 344 p.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: *Atravez*, n. 1, 1990, p. 31-52.

SANTOS, Carla Pereira dos. Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD ROM.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ. *Projeto de Bandas e Fanfarras*. 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ. *Projeto de Bandas e Fanfarras*. Disponível em: <<http://www.educacaosj.net/Projetos.aspx?id=9>>. Acesso em: 31 maio 2008.

SOUZA, Jusamara (org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002a. (Série Estudos, n. 6).

_____. Leitura e teoria musical nas práticas de bandas de rock. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002b, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002b. CD-ROM.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHEKE, Liane, DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VECCHIA, Fabrício Dalla. *Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da capo*. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Série Pesquisa em Educação, v. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

- Dados pessoais
- Formação musical
- Participação no Projeto de Bandas e Fanfarras
 - atuação
 - tempo
- Competências necessárias para lecionar nesse Projeto
 - sociais
 - pedagógicas
 - musicais
- Conteúdos e repertórios abordados
- Planejamento das aulas
- Metodologias de ensino utilizadas
- Materiais didáticos e métodos utilizados
- Avaliação pessoal
 - Importância do projeto para o entrevistado
 - Importância do Projeto para os alunos
 - Importância do projeto para a comunidade
 - Importância da criança ou jovem ter aula de música (justificativas para o ensino de música)

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O COORDENADOR GERAL DO PROJETO

- Tempo de atuação como coordenador no Projeto
- Início do Projeto
- Objetivos principais do Projeto
- Estrutura administrativa
 - números
 - critério para contratação dos professores
- Tipo de orientação passada para os professores
 - pedagógica
 - musical
 - social
- Concepções de educação musical
- Influência política
- Avaliação pessoal sobre o impacto social do Projeto para os alunos e comunidade
- Ampliação do Projeto
- Perspectivas futuras

APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA BANDA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO

Questionário para os alunos da banda

Data ___/___/2008

1. Qual é a sua idade e sexo? _____ () masculino () feminino

2. Por que você se interessou em participar das atividades da banda?

3. Qual sua participação nas atividades da banda?

aluno da escolinha e integrante da banda

somente integrante da banda

outro – explique _____

4. Como você participa das atividades

instrumento de sopro – qual? _____

instrumento de percussão – qual? _____

linha de frente – qual? _____

5. Por que você escolheu este tipo de participação?

6. Há quanto tempo você participa das atividades da banda?

7. Como são os ensaios da banda completa?

8. Como são os ensaios de naipe da banda?

9. Você gosta do repertório da banda?

sim não mais ou menos

Por quê? _____

10. Que músicas você gostaria que a banda também tocasse?

11. Durante quanto tempo você foi aluno da escolinha antes de tocar na banda?

12. O que você estuda ou estudou na escolinha?

13. O que você estuda de teoria musical nas aulas de música? (essa questão é somente para os alunos de música)

14. As aulas da escolinha ajudam você a tocar melhor as músicas da banda? Por quê?

15. Você gosta das atividades desenvolvidas na escolinha?

sim não mais ou menos

Por quê? _____

16. O que você mais gosta nas atividades da banda?

ensaios de naipe ensaios da banda aulas na escolinha apresentações outros

Justifique sua resposta _____

17. O que você menos gosta na banda?

ensaios de naipe ensaios da banda aulas na escolinha apresentações outros

Justifique sua resposta _____

18. Você acha que a participação na banda e na escolinha trouxe mudanças para a sua vida?

Justifique sua resposta _____

19. Se você pudesse mudar alguma coisa, o que mudaria na banda?

20. Pergunte a seus pais ou responsáveis o que eles acham sobre a sua participação na banda e na escolinha.

21. Você participa de outra atividade musical além da banda?

sim - qual? _____

não

22. Outros comentários
