

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOÃO VALTER FERREIRA FILHO

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO PIAUÍ:
DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS À UNIVERSIDADE**

TERESINA – PIAUÍ
2009

JOÃO VALTER FERREIRA FILHO

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO PIAUÍ:
DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS À UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

TERESINA – PIAUÍ
2009

JOÃO VALTER FERREIRA FILHO

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO PIAUÍ:
DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS À UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA EM: *29 de maio de 2009*

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro - Orientadora
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof. Dr. Vladimir Alexandro Pereira Silva
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof^ª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Universidade Federal do Piauí - UFPI

*Dedico este trabalho, primeiramente, à minha esposa,
Sandra Maria, e às minhas filhas
Ana Cecília e Ana Sophia.*

Aos meus pais, Francinete e João Valter.

*Também a todos os pioneiros da
Educação Musical no Piauí.*

*Por fim, dedico-o de maneira especial aos professores
Reginaldo Carvalho, Emmânuel Maciel, Maria Amélia, Paulo Libório,
Orlânia Freire, Joaquim Ribeiro Freire,
João Berchmans e Vladimir Silva, que muito me marcaram com
suas aulas e seus exemplos de vida.*

AGRADECIMENTOS

Os períodos de estudos, pesquisa e construção de uma Dissertação de Mestrado são comumente marcados pela solidão e pela total absorção em torno do objeto pesquisado.

Entretanto, para mim, mesmo esses momentos de trabalho solitário foram povoados pela presença doce e silenciosa de minha esposa Sandra e de minhas filhas Cecília e Sophia (esta última nem sempre tão silenciosa quanto eu poderia desejar). A elas, minha eterna gratidão... pelo amor, pela dedicação e pela extraordinária paciência.

Sincera gratidão também a todos os que contribuíram de alguma forma para a concretização deste trabalho. De maneira especial:

- À Prof^ª. Dr^ª. Amparo Ferro, minha orientadora, por esta espécie de pastoreio que dedicou a mim, mesmo quando eu não merecia. Professora, Deus dotou a senhora com o extraordinário dom de ser *serena* (Amparo) nas horas difíceis e *forte* (Ferro) nos momentos necessários. Muito obrigado;
- Ao Prof. Dr. Vladimir Silva, que, além de ser um grande amigo e modelo para minha vida musical, acompanhou este trabalho desde o tempo do projeto para a seleção do Mestrado até o momento de sua defesa;
- Ao Prof. Dr. José Nunes Fernandes, que foi minha primeira inspiração na área da Educação Musical e que me aconselhou a fazer o Mestrado em Educação da UFPI. Também pela ajuda com os rumos da pesquisa bibliográfica e pela amizade dedicada;
- À Prof^ª. Dr^ª. Carmen Cabral, que muito me ajudou no aprofundamento de minha percepção a respeito da Educação como um todo e também de meu objeto de estudo de forma particular, especialmente através de suas observações durante a Qualificação;
- Aos colegas da 14^a turma do Mestrado em Educação da UFPI e aos pesquisadores do NEHME, sobretudo à Anete, ao Francisco Nascimento e à queridíssima Amada Reis;
- Aos professores do Mestrado em Educação, por terem trazido à tona o educador que habitava no músico;
- A todas as pessoas-fonte que se envolveram de alguma forma nesta pesquisa;
- Aos professores Ribeiro e Orlânia, por terem aberto as portas de sua casa e de sua vida para minha pesquisa. Professora Orlânia, a senhora foi uma verdadeira tutora e conselheira neste caminho;
- Aos professores e funcionários do DMA, do DAA e da Coordenação do CCE, pela total colaboração na busca e acesso a documentos;

- À Prof^ª. Dra. Rita de Cássia Fucci Amato, pela generosidade em me enviar sua Tese de Doutorado, que veio a marcar a escrita de minha Dissertação em muitos aspectos;
- Ao Prof. Dr. Odailton Aragão e à sua orientanda da Especialização em Música Eliane Paiva e Silva, pelas valiosas informações sobre a vida e a obra de Adalgisa Paiva;
- Aos colegas de profissão docente na UFPI e no CEFET, especialmente Ângela Samara, Thiago Cabral, Emanuel Nunes, Luana Uchôa e Fred Marroquim, pelas partilhas de experiências e sugestões;
- Aos alunos do CLPEA que responderam os questionários desta pesquisa;
- Aos demais músicos que contribuíram, de alguma maneira, para minha pesquisa;
- Aos meus pais João Valter e Francinete Ferreira, pela presença sempre constante e pelo exemplo de sabedoria e fidelidade;
- Aos meus irmãos, os músicos Fernando Ferreira e Paulo Rodrigo, pelos momentos de troca de informações e impressões sobre a Educação Musical no Piauí;
- À minha sogra, D. Luíza, e minhas cunhadas, especialmente Amélia Castro, pelo acolhimento em sua residência em tantos momentos em que eu me dedicava a escrever esta Dissertação;
- Aos membros da Renovação Carismática Católica, especialmente aos amigos Raimundo, Francílio, Marilene, Francilene, Júnior, Socorrinha, César, Alex e Naire, por suas orações e companhia;
- À Anna Lúcia, do Grupo de Oração Cristo Rei, pela contribuição na transcrição das entrevistas;
- À querida Socorro Fortunato, pela consultoria com o *abstract*;
- Ao Ronaldo, à Alessandra e a todos os meus irmãos da Comunidade Católica Remidos no Senhor, vocação que marcou profundamente todo o período de escrita desta Dissertação e, com a graça de Deus, há de continuar sempre impressa em toda a minha vida e na de minha família.

Quer saber em que nós cremos?
Venha ouvir o que cantamos!

Santo Agostinho

RESUMO

O presente estudo faz uma retrospectiva histórica das iniciativas de Educação Musical no estado do Piauí no recorte temporal compreendido entre a fundação de Oeiras, primeira capital piauiense, até os dias atuais, quando analisa o ensino desenvolvido no interior da UFPI. Caracteriza-se como um trabalho historiográfico de natureza exploratória e com abordagem de caráter qualitativo. Traz fundamentação teórico-metodológica na Nova História Cultural, sendo norteadas pelas idéias de Le Goff (1986; 1998; 2003), Certeau (1990), Burke (1992; 1997; 2004; 2005), Thompson (1992; 2002) e Halbwachs (1990), além de se basear também nos trabalhos de Lopes e Galvão (2001) sobre a História da Educação no Brasil e Barbosa (1999; 2002), sobre a História do ensino de Arte no Brasil. A pesquisa lança mão ainda dos escritos de Ferro (1996, 2000, 2005), Freitas (1988), Castelo Branco (1992) e Queiroz (1998; 2006; 2008) sobre a História da Educação no Piauí e, como subsídios específicos do campo da Educação Musical, faz uso dos trabalhos de Mark (1986), Swanwick (2003), Andrade (1980), Hentschke e Oliveira (2000), Hentschke e Del Ben (2003), Harnoncourt (1998), Fucci Amato (2004; 2006; 2007), Fernandes (1988, 2000, 2004), Fonterrada (2005) e Paz (1999; 2000), dentre outros. Somadas às fontes bibliográficas, encontram-se também fontes documentais e iconográficas, localizadas em diversos acervos públicos e particulares, além de depoimentos orais, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e depoimentos escritos, sob a forma de questionários e memoriais. A pesquisa também empreende um trabalho de digitalização dos vários documentos oficiais, hemerográficos e iconográficos constantes nos arquivos do DMA, do CCE e nos diversos acervos particulares visitados, assim como de planos de curso, atas de reuniões, relatórios, panfletos, cartazes etc, relacionados à Educação Musical ao longo da História do Piauí. Os dados recolhidos possibilitam o resgate e a análise de diversos aspectos do processo histórico-social constitutivo da Educação Musical no estado do Piauí.

Palavras-chave: Educação. História e Memória. Educação Musical no Piauí.

ABSTRACT

The present study focuses on a historical retrospective of Musical Education initiatives in the state of Piauí in the period between the foundation of Oeiras, the first capital of Piauí, and the current days, when it analyses the teaching developed at UFPI. This research is characterized as a historiographical and exploratory work with qualitative approach. It is based on theoretical – methodological principles in the New Cultural History, following the ideas of Le Goff (1986; 1998; 2003), Certeau (1990), Burke (1992; 1997; 2004; 2005), Thompson (1992; 2002) and Halbwachs (1990), besides following the works of Lopes and Galvão (2001), about the History of Education in Brazil, and Barbosa (1999), about the History of Teaching Art in Brazil. This research includes writings by Ferro (1996, 2000, 2005), Freitas (1988), Castelo Branco (1992) and Queiroz (1998; 2006; 2008) about the History Education in Piauí and, as a specific field in musical education, it presents the works of Mark (1986), Swanwick (2003), Andrade (1980), Hentschke and Oliveira (2000), Hentschke and Del Ben (2003), Harnoncourt (1998), Fucci Amato (2004; 2006; 2007), Fernandes (1988; 2000; 2004), Fonterrada (2005) and Paz (1999; 2000), among others. Besides the bibliographic sources already mentioned, there are other documents and iconographic papers found in several public and private records besides oral and written statements collected through half-structured interviews and written statements such as questionnaires and memorials. This research also comprises a digitalization work of many official documents, hemerographics and iconographics pertaining to DMA, CCE files, in private records visited, and course plans, meeting minutes, reports, leaflets, and announcements related to musical education in Piauí's history. The data collected enable the retrieve and the analysis of diverse aspects in social-historic process that make musical education in the state of Piauí.

Key-words: Education. History and Memory. Musical Education in Piauí.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO II

Figura 1	F. Frühbeck retrata um grupo de músicos atuando no desembarque da princesa Leopoldina - 06 de novembro de 1817.....	48
Figura 2	Francisco Manoel da Silva.....	50
Figura 3	Edifício onde funcionou o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, de 1855 a 1872.....	51
Figura 4	Diploma do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo	53
Figura 5	Edifício do Instituto Nacional de Música (atual Escola de Música da UFRJ) – [193-?].....	56
Figura 6	Villa-Lobos e Anísio Teixeira no ato solene de criação da SEMA. 1932.....	58
Figura 7	Exemplares de livros didáticos de Canto Orfeônico.....	60
Figura 8	Hans Joachim Koellreutter.....	65
Figura 9	A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical.....	81

CAPÍTULO III

Figura 10	A Orquestra Renascença, sob a regência de Possidônio Queiroz. [193-?].....	87
Figura 11	Praça da Constituição, marco inicial da cidade de Teresina. [19–].....	91
Figura 12	Vista lateral da Igreja de Nossa Senhora do Amparo, ainda sem torres. [19–].....	92
Figura 13	Teatro 4 de Setembro. [194-?].....	93
Figura 14	Firmina Sobreira Cardoso.....	100
Figura 15	Diário de classe da disciplina de Música na Escola Normal Oficial. 1944.....	101
Figura 16	Turma de Canto Orfeônico de Adalgisa Paiva no Colégio das Irmãs. 1946.....	103
Figura 17	Adalgisa Paiva regendo o Coro Orfeônico do Colégio das Irmãs. [194-?].....	104
Figura 18	Adalgisa Paiva ao piano. [194-?].....	109

Figura 19	Susana Gondim com suas duas filhas, Lourdes Amélia e Marly. Natal de 1960.....	110
Figura 20	Programa da apresentação dos alunos de acordeom e piano. 1962.....	111
Figura 21	Aluna e professora particular de piano em Teresina. [197-?].	113
Figura 22	A pianista Maria Yêda Caddah e sua irmã Teresinha Caddah em concerto musical na residência do governador Alberto Silva. 1971.....	115
Figura 23	Banda de Música Vitória – Oeiras. [191-?].	119
Figura 24	Banda Arrebenta Rochedo – Oeiras – [193-?].	120
Figura 25	Ex-alunos da Escola de Música da Força Policial do Estado, já incorporados à Banda de Música da Polícia Militar do Piauí. 1967.....	121
Figura 26	O professor Luís Santos à frente da Banda da Escola Técnica Federal do Piauí. [198-?].	123
Figura 27	Luís Santos preside a mesa da solenidade de instalação da OMB em Parnaíba. 1965.....	124

CAPÍTULO IV

Figura 28	A pianista e professora Neusa do Rego Monteiro. 1981.....	127
Figura 29	Fragmentos de notas do jornal O Dia, de 26/27 de setembro de 1971, noticiando o recital das alunas de piano da professora Neusa do Rego Monteiro.....	127
Figura 30	Fragmento da página inicial da Ata de instalação do Departamento da AMLF em Teresina. 1972.....	128
Figura 31	Fragmento do convite do governador Alberto Silva para a solenidade de inauguração do Departamento da AMLF em Teresina. 1972.....	129
Figura 32	Recital infantil ao piano por ocasião da solenidade de inauguração da AMLF em Teresina. 1972.....	129
Figura 33	Formatura de uma turma do Departamento da AMLF em Teresina. 1981.....	130
Figura 34	A professora Orlânia em foto do Coral da Secretaria de Cultura do Ceará. 1975.....	132
Figura 35	Propaganda da EART veiculada em jornal local. 1977.....	133
Figura 36	Boletim de avaliação de um aluno da EART. 1979.....	135

Figura 37	Fragmento do programa do I Encontro de Demonstração de Aprendizagem da EART. 1977.....	137
Figura 38	Convite para a primeira Noite Artística promovida pela EART. 1977.....	138
Figura 39	Aluno da EART em recital de piano. [197-].....	138
Figura 40	Capa do programa de um recital de piano da Série Concerto Jovem. 1979.....	139
Figura 41	Convite para recital da AMLG. 1982.....	140
Figura 42	Turma de musicalização infantil da AMLG. Recital de 1982.....	141
Figura 43	Turma de musicalização da AMLG desenvolvendo repertório temático. Recital de 1983.....	141
Figura 44	Marly e Sara Gondim executando peça didática para piano. Recital de 1983.....	142
Figura 45	O Coral do Amparo em Brasília. [197-].....	147
Figura 46	Professores no laboratório de Música do CEPI. [197-].....	148
Figura 47	Programa do primeiro recital promovido pela EMT. 1981.....	151
Figura 48	Centro Artesanal Mestre Dezinho, onde funciona a EMT. 2006.....	152

CAPÍTULO V

Figura 49	Professor Emílio Terraza regendo a Banda do CEPI. [197-].....	157
Figura 50	Os professores Emmânuel Coelho e Emílio Terraza. 1983.....	159
Figura 51	Ato da Reitoria n. 33/76, que autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura em Música - 1º Grau.....	160
Figura 52	Professor Emmânuel regendo a Orquestra de Câmara do Conservatório de São João Del Rey. 1962.....	162
Figura 53	O professor Carlos Galvão, ao lado da professora Gislene Macedo e do professor Emmânuel. 1976.....	164
Figura 54	Programa do primeiro concerto promovido pelos grupos de Música da LCM. 25 de junho de 1976.....	165
Figura 55	Fluxograma da LCM. 1976.....	167

Figura 56	SG-09, pavilhão que abrigou as aulas da LCM e do CLPEA até o início da década de 1990.....	169
Figura 57	Resolução n. 01/77, que cria o CLPEA e extingue a LCM.....	170
Figura 58	Recital de música instrumental dos professores do CLPEA em Parnaíba. 1977.....	173
Figura 59	Professores em concerto didático do CLPEA em um bairro de Teresina. 1977.....	174
Figura 60	Professor Colares conduzindo um recital do Coral da UFPI. [198-].....	180
Figura 61	Cantores do Coral da UFPI. [198-].....	181
Figura 62	Aluno do CLPEA regendo um grupo infantil como atividade de estágio do Curso. 1986.....	182
Figura 63	Sala 448 do CCE, dedicada às aulas da área de Música. 2008.....	184
Figura 64	Aspecto exterior das salas de Música do DEA. 2008.....	185
Figura 65	Professora Julie Cassie (França) ministrando <i>master class</i> de Canto no I Festival Internacional de Música da UFPI. 2005.....	187
Figura 66	Professor Gary Packwood (Montevallo - EUA) ministrando oficina de Regência durante o II Festival Internacional de Música da UFPI. 2006.....	188
Figura 67	Professora Lori Bade (LSU - EUA) e professor Ian Davidson (Texas University - EUA) em concerto durante o II Festival Internacional de Música da UFPI. 2006.....	188
Figura 68	Obras das salas de Música da UFPI. 2008.....	190
Figura 69	A EMAP. 2008.....	192
Figura 70	O professor Emmânuel ministrando aula na EMAP. 2006.....	194
Figura 71	Aula magna ministrada pelo professor Reginaldo Carvalho na UFPI. 2007.....	194

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO I

QUADRO 1	Categorização das pessoas-fonte.....	38
QUADRO 2	Pessoas-fonte, sua relação com o objeto de estudo e os instrumentos de coleta de dados.....	39

CAPÍTULO II

QUADRO 3	Síntese dos estágios e dos níveis da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick.....	81
----------	---	----

CAPÍTULO III

QUADRO 4	A disciplina Música na Grade Curricular da Escola Normal Oficial - 1910.....	99
QUADRO 5	Professores de Música que atuaram nas escolas regulares do Piauí até o final da década de 1960.....	104
QUADRO 6	Professores particulares de instrumentos que atuaram no Piauí entre os séculos XIX e XX.....	114
QUADRO 7	Regentes de banda de Música que exerceram papel de professores de instrumentos no Piauí até a década de 1970.....	122

CAPÍTULO IV

QUADRO 8	Relação de professores e disciplinas de Música da EART.....	136
----------	---	-----

CAPÍTULO V

QUADRO 9	Relação dos alunos da primeira turma da LCM.....	161
QUADRO 10	Disciplinas de Música da primeira grade curricular do CLPEA....	171
QUADRO 11	Professores do DEA em 1979.....	176
QUADRO 12	Disciplinas de Música constantes na proposta de criação do Bacharelado em Música – 1990.....	183
QUADRO 13	Grade curricular da Licenciatura Plena em Educação Musical.....	193
QUADRO 14	Professores da área de Música em atividade no CLPEA no segundo semestre de 2008.....	195

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
AMLF – Academia de Música Lorenzo Fernandez
AMLG – Academia de Música Maria de Lourdes Gondim
CBM – Conservatório Brasileiro de Música
CCE – Centro de Ciências da Educação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMAB – Centro de Ensino Médio Ave Branca
CEMEB – Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares
CLPEA – Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística
CNCO – Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
DAA – Diretoria de Assuntos Acadêmicos
DAP – Departamento de Artes Práticas
DEA – Departamento de Educação Artística
DMA – Departamento de Música e Artes Visuais
EART – Escola de Arte de Teresina
EMAP – Escola de Música Adalgisa Paiva
EMT – Escola de Música de Teresina
FEDF- Fundação Educacional do Distrito Federal
FUCPI – Fundação Cultural do Piauí (sigla antiga)
IVL – Instituto Villa-Lobos
LCM – Licenciatura Curta em Música para o 1º Grau
LDB – Lei de Diretrizes e Bases (da Educação)
NUPEMUS – Núcleo de Pesquisa em Música
OBM – Oficina Básica de Música
OMB – Ordem dos Músicos do Brasil
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística
TB – Teclado Básico
TPM – Teoria e Percepção Musical
UFAM- Universidade Federal do Amazonas
UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

PRELÚDIO E FUGA	17
PRIMEIRO MOVIMENTO – <i>Andantino Piacevole</i>	
PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	22
1.1 A Nova História Cultural e o trânsito acadêmico entre memórias e arquivos.....	22
1.2 Testemunha ocular: as relações entre imagem, história oral e memória.....	24
1.3 O cerco teórico ao objeto de estudo: considerações sobre a pesquisa bibliográfica....	31
1.4 Entre escolhas e recortes: a pesquisa documental.....	34
1.5 Interpretando a voz do passado: entre questionários, depoimentos e memoriais.....	37
SEGUNDO MOVIMENTO – <i>Allegro ma non troppo</i>	
A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E REFLEXÕES.....	42
2.1 A Educação Musical do Período Colonial à República.....	42
2.2 O Ensino de Música durante o Estado Novo.....	56
2.3 Outros métodos brasileiros de pedagogia musical no século XX.....	62
2.4 A disciplina Educação Artística e as novas perspectivas para a Educação Musical...	69
2.5 A Educação Musical: entre a consciência e as habilidades.....	72
TERCEIRO MOVIMENTO – <i>Adagio con desiderio</i>	
A EDUCAÇÃO MUSICAL NO PIAUÍ: TRAÇOS DE UMA MEMÓRIA.....	84
3.1 Os primórdios da Educação Musical no Piauí.....	84
3.1.1 Educação Musical na nova capital.....	91
3.2 A dinâmica histórica da Educação Musical no Piauí.....	94
3.2.1 A Música como componente curricular das escolas do Piauí.....	96
3.2.2 A Educação Musical por meio das aulas particulares de instrumentos.....	106
3.2.3 A Educação Musical através das bandas de Música no Piauí.....	116

QUARTO MOVIMENTO – *Larghetto con bravura*

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUSICAL NO PIAUÍ A PARTIR DE 1970.....	126
4.1 A Academia Lorenzo Fernandez: o primeiro curso técnico de piano do Piauí.....	126
4.2 A EART – Escola de Arte de Teresina.....	131
4.3 A Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim	140
4.4 O CEPI e a institucionalização do ensino público de Arte no Piauí.....	143
4.5 A EMT – Escola de Música de Teresina.....	149

QUINTO MOVIMENTO – *Andante senza rigore*

A MÚSICA NA UNIVERSIDADE.....	154
5.1 A mão e a contramão da Educação Musical no Piauí: os caminhos para a UFPI.....	154
5.2 As oficinas de Música do DAP e a Licenciatura Curta em Música.....	156
5.3 A Licenciatura Plena em Educação Artística: origem e primeiros desafios.....	169
5.4 O ensino de Música no CLPEA nas décadas de 1980 e 1990.....	176
5.5 O século XXI e os novos desafios do ensino superior de Música no Piauí.....	186

POSLÚDIO	196
-----------------------	-----

REFERÊNCIAS	201
--------------------------	-----

GLOSSÁRIO DE TERMOS MUSICAIS	214
---	-----

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questões norteadoras para entrevistas e memoriais.....	217
APÊNDICE B – Questionário para ex-alunos do CLPEA.....	218
APÊNDICE C – Questionário para os alunos do CLPEA.....	219
APÊNDICE D – Autorização para uso de informações e imagens.....	221

ÍNDICE DE ANEXOS EM MÍDIA DIGITAL	222
--	-----

PRELÚDIO E FUGA

Dentre as inúmeras questões com as quais nos deparamos em nosso fazer pedagógico-musical na Licenciatura Plena em Educação Artística da UFPI, sempre nos intrigaram os aspectos que envolvem a formação da identidade histórica da Educação Musical construída no estado do Piauí ao longo dos anos. Foi a constatação da existência de uma considerável lacuna na historiografia piauiense no que diz respeito à memória dessa Educação Musical que nos motivou a lançar os alicerces de nossa pesquisa.

As primeiras iniciativas de institucionalização do ensino de Música no Piauí surgiram no início da década de 70 do século passado. Até aquela época, ou seja, durante mais de duzentos anos de organização social, só havia três maneiras de se adquirir alguma formação musical em terras piauienses: (1) por meio de professores particulares com atuação residencial; (2) nas aulas de canto constantes na grade curricular de algumas das escolas de ensino fundamental e médio; (3) através da participação em alguma banda ou fanfarra.

A primeira escola especializada no ensino de Música do Piauí – na verdade, uma espécie de filial da Academia de Música Lorenzo Fernandes, do Rio de Janeiro – surgiu em 1972, oferecendo aulas de piano, que aconteciam nas próprias residências das professoras. Entre os anos de 1973 e 1974, o Governo do Estado criou um organismo responsável por dar formação artístico-musical aos professores da rede pública de ensino, o CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares. Em 1976, foi fundado o primeiro Curso Superior de Música no Piauí: a Licenciatura Curta em Música. Um ano depois, em 1977, em conformidade com a LDB vigente, esse curso foi transformado no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí, CLPEA, com quatro habilitações: Música, Artes Plásticas, Teatro e Desenho. Outras iniciativas públicas e particulares também apareceram no decorrer da década de 1970 e no início da década seguinte, contribuindo para que, finalmente, o Piauí contasse com instituições específicas para o estudo da arte musical.

O objetivo do presente trabalho é, pois, o resgate de algo que cremos ser de fundamental importância para uma compreensão mais global dos processos de Educação Musical ocorridos no Piauí: os principais traços identitários de sua História e Memória.

Os estudos relacionados à História do ensino de Arte no Brasil, até bem pouco tempo, eram muito reduzidos. De fato, como nos informa Coelho (2002), foi somente após o surgimento do Curso de Licenciatura Curta em Educação Artística – em atendimento à Lei de n. 5692/71 – que começaram a surgir também as primeiras pesquisas sobre a trajetória histórica e a identidade do ensino de Arte em nosso país.

A propósito disto, é importante frisar primeiramente que assumimos aqui a concepção de identidade histórica como sendo não apenas o resultado do desenrolar de determinados fatos ao longo de um tempo passado, mas, sobretudo, algo relacionado à interação das instituições em questão com os anseios da sociedade de seu tempo. Esta postura, entretanto, não exclui a necessidade do levantamento de dados que nos possibilitem analisar de forma mais sistemática e objetiva o percurso temporal dessa Educação Musical. De fato, até o início de nossa pesquisa, nenhuma das instituições abordadas, nem mesmo o CLPEA, possuía uma organização sistemática dos arquivos referentes à sua trajetória histórica.

Por esse motivo, esta pesquisa se mostra profundamente imbuída de objetivos ligados ao registro e ao resgate da memória musical piauiense, à medida que delimitou, o quanto mais precisamente possível, a contribuição de cada uma dessas iniciativas de Educação Musical verificadas no Piauí para a construção dessa mesma memória. É também nesse contexto que, a exemplo dos trabalhos de Ferro (2005) e Cardoso (2005), nosso trabalho veio ao encontro dos objetivos propendidos pelo *Projeto Memória da UFPI: Vários Olhares*, desenvolvido através do NEHME, Núcleo de Educação, História e Memória, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual estamos vinculados, uma vez que grande parte desta Dissertação é dedicada à trajetória histórica do ensino de Música desenvolvido no CLPEA.

Diante do exposto, ratificamos a relevância acadêmica e social desta pesquisa, que documentou e organizou não apenas um relato cronológico das aulas de Música no Piauí, mas conseguiu, igualmente, entremear tal estudo com uma análise reflexiva do viés ideológico/metodológico adotado pelos professores de Música e vivido por seus alunos ao longo de toda essa História. De fato, nossa busca não se restringiu apenas a elencar fatos e datas, mas, sim, objetivou proporcionar uma maior compreensão histórico-social dos caminhos e das práticas do ensino-aprendizagem de Música em seus diversos níveis de aprofundamento.

Tal abrangência só foi possível graças ao uso de novas e diversificadas fontes, numa pesquisa inteiramente identificada com a corrente de abordagem analítica chamada Nova História Cultural. De acordo com as considerações de Ferro (2005, p. 64-65):

[...] é possível verificar que duas grandes vertentes teóricas têm orientado a análise dos objetivos de estudo: a Marxista Dialética e a que se vem denominando Nova História Cultural. Basicamente essas duas tendências. E a tendência dos levantamentos mais recentes é de que está havendo um esforço bem maior nesta segunda corrente do que na teoria Marxista dialética.

Esta pesquisa, portanto, possui caráter exploratório e natureza qualitativa, seguindo as atuais tendências da historiografia cultural, descritas com mais detalhes no primeiro capítulo de nosso estudo.

Percorrendo os caminhos da História Oral, demos especial atenção à escolha dos sujeitos da pesquisa, que foram de crucial importância para a reconstrução e a conceituação das instituições estudadas, tanto em seus aspectos principais quanto em diversos outros detalhes – que sob outra ótica poderiam ser considerados irrelevantes, mas que aqui também foram tomados como fundamentais. Essas pessoas-fonte – professores, ex-professores, funcionários, alunos e ex-alunos – foram consideradas, durante todo o percurso da pesquisa, como verdadeiros documentos vivos (BURKE, 2005).

Como ferramentas metodológicas para a coleta de dados junto aos sujeitos escolhidos para a pesquisa lançamos mão de: (a) entrevistas semi-estruturadas, orais e escritas, sendo que as orais foram registradas através de gravação digital em *mp3*, com transcrição posterior e (b) questionários aplicados junto aos alunos e ex-alunos de Música do CLPEA.

Numa fase posterior, realizamos a triangulação e a análise das informações recolhidas em toda a pesquisa de campo, quando se deu a confrontação dos dados adquiridos através das diversas fontes e a organização do relato histórico escrito.

Por fim, com relação à construção do *corpus* propriamente dito da pesquisa, optamos ainda por nomear as partes de nosso trabalho utilizando os termos italianos que designam as partes de uma composição musical, como paralelo simbólico-poético que buscamos fazer entre os caminhos da pesquisa realizada e o fazer musical em si mesmo.¹ Estes termos, por sua vez, foram escolhidos cuidadosamente no sentido de imprimirem uma certa identidade metafórica à descrição e à análise empreendidas em cada parte do

¹ Como ferramenta de acesso à terminologia específica da área da Música, foi adicionado à parte pós-textual desta Dissertação um Glossário de Termos Musicais.

estudo. É por este motivo que esta introdução encontra-se cognominada como *Prelúdio e Fuga*.

O Capítulo I, que tem como título *Primeiro Movimento – Andantino Piacevole – Percorrendo os caminhos da pesquisa*, consiste numa revisão bibliográfica contextualizada na busca pela conceituação dos principais elementos teóricos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. O capítulo descreve ainda a trajetória das escolhas e dos recortes da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos na reconstrução dos fatos históricos.

No Capítulo II, denominado *Segundo Movimento – Allegro ma non troppo – A Educação Musical no Brasil: apontamentos históricos e reflexões*, desenvolvemos um retrospecto histórico do ensino de Música em nosso país, discorrendo ainda a respeito das principais discussões atinentes ao campo da Educação Musical no Brasil, num esforço por fazer notar as relações entre o ensino de Música e os diversos aspectos sócio-culturais que o influenciam.

O Capítulo III, chamado *Terceiro Movimento – Adagio con desiderio – A Educação Musical no Piauí: traços de uma memória*, expõe uma visão mais aprofundada sobre a História da Educação Musical em terras piauienses, enfatizando as relações de ensino-aprendizagem verificadas no estado, especialmente no final do século XIX e durante o século XX. O capítulo faz, ainda, uma análise sistemática das primeiras iniciativas de Educação Musical no Piauí, além de abordar traços da vida e da obra de alguns dos principais educadores musicais com atuação no estado até o início da década de 1970.

O Capítulo IV, denominado *Quarto Movimento – Larghetto con bravura – As Instituições de Ensino Musical no Piauí a partir de 1970*, faz a memória das primeiras escolas de Música do estado, levantando dados que possibilitam a reconstrução das circunstâncias em que foram criadas e a análise de seu perfil pedagógico-musical. Este capítulo também realça traços diversos da vida e do trabalho dos fundadores e principais professores destas instituições formativo-musicais, bem como os principais reflexos de sua atuação na formação musical dos alunos que por ali passaram.

Por fim, o Capítulo V, intitulado *Quinto Movimento – Andante senza rigore – A Música na Universidade*, resgata a História e a Memória do ensino de Música na UFPI, percorrendo o trajeto desde a criação da oficina livre de Música ligada ao DAP – Departamento de Artes Práticas –, passando pelo tempo da Licenciatura Curta em Música, sua transformação em CLPEA, e a consolidação e os desafios do ensino de Música em seu interior nas últimas três décadas.

Na última parte do estudo, designada como *Póslúdio*, procuramos empreender uma breve visão panorâmica sobre a identidade da Educação Musical construída ao longo da História do Piauí, abrindo espaço para reflexões a respeito dos conceitos educacionais constituídos ao longo dos anos e propondo questões de estudo que, a nosso ver, se mostram pertinentes e passíveis de pesquisa acadêmica por parte de outros pesquisadores que, porventura, possam vir a se interessar em se debruçar sobre outros aspectos da Educação Musical no Piauí.

PRIMEIRO MOVIMENTO

– Andantino Piacevole –

PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, faremos uma exposição do arcabouço teórico e dos procedimentos metodológicos que dão suporte acadêmico à presente pesquisa. O capítulo discorre também sobre os principais aspectos atinentes às questões formuladas sobre o objeto de estudo, as escolhas e os recortes da pesquisa e os processos de investigação, sistematização e construção desta Dissertação.

1.1 A Nova História Cultural e o trânsito acadêmico entre memórias e arquivos

A Nova História Cultural, conhecida ainda como Escola dos Annales ou simplesmente História Nova, teve como precursores Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores da revista *Annales*, em 1929, e caracterizou-se pela interdisciplinaridade, uma vez que provém de estudos advindos da economia, geografia, antropologia, sociologia etc. Alguns de seus principais seguidores foram Jacques Le Goff, Fernand Braudel, Michael Vovelle, Georges Duby, dentre outros.

Segundo Burke (1997, p. 12), a História Nova pretende ser “[...] a história de todas as atividades humanas, e não apenas a história política”; ela tenciona, portanto, ser uma história total – muito embora haja a plena consciência de que, em diversos aspectos, isso seria praticamente impossível (BURKE, 2005). Por isso mesmo segue uma nova orientação e uma nova visão de homem.

A outra característica que distingue esta forma de abordagem histórica é a concepção de tempo, que na historiografia francesa positivista era tido como algo progressivo, linear e evolutivo. O tempo, segundo essa nova visão, passa a ser considerado como uma dialética da longa duração, ótica através da qual a História é estruturalmente desacelerada. A realidade histórica, por sua vez, reveste-se também de uma nova concepção, face ao entrelaçamento entre os tempos passado e presente. Por essa razão, afirma-se que o termo “nova”, atribuído a essa vertente em sua denominação, indica não apenas o fato de essa ser uma nova corrente de pensamento, mas põe em causa também o próprio lugar do observador e do historiador. Este, por sua vez, abandonando o ponto de

vista absoluto na escrita historiográfica, passa a assumir e mesmo a abraçar a relatividade de sua posição frente ao objeto contemplado.

Burke (1992) ressalta ainda a importância dada ao estudo da vida cotidiana. Com o mundo da experiência comum tomado como ponto de partida, a vida cotidiana é encarada tanto como referencial do qual a história é contemplada, como problemática em si mesma. Segundo o autor (p. 23): “Outrora rejeitada como trivial, a história da vida cotidiana é encarada agora, por alguns historiadores, como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado”. Essa nova definição de paradigmas pode ser considerada uma das principais contribuições da História Nova para a revolução que vem sendo constatada na compreensão da História e de seus processos. Le Goff (1998, p. 27) é categórico ao afirmar que “ela se impõe como história global, total, e reivindica a renovação de todo o campo da História”.

Um outro aspecto de crucial relevância na História Nova é a importância do papel global da Memória na reconstrução dos processos históricos. Halbwachs (1990) parte do princípio de que, sob determinados aspectos, a História pode ser compreendida como uma organização sistemática daquilo que ele chama de Memória Coletiva. Esta, por sua vez, vem a ser também – mas não apenas isso – a organização – não necessariamente sistemática – de um conjunto de memórias individuais. Para este autor (p. 51): “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”.

De fato, em sua obra intitulada *História e Memória*, Le Goff (2003) reconstrói sob essa ótica a própria evolução do conceito de História, ressaltando sua ambigüidade e mutabilidade, e esclarecendo ainda que a História Nova sinaliza para a compreensão do passado pelo presente. Para o autor, a história não deve ser vista puramente como uma ciência, mas sim como uma vivência constante na sociedade, por meio de memórias e lembranças. A História Nova, portanto, critica e problematiza as tradicionais noções de fato e de tempo histórico.

Essa revolução na compreensão historiográfica implica necessariamente numa reavaliação da maneira de se conceber e considerar as fontes de pesquisa, o que favorece uma importante ampliação no campo dos documentos históricos. Nessa categoria agora estão incluídos não somente as fontes tradicionalmente consideradas como científicas, mas também registros de todos os tipos, seja na forma de documentos figurados, seja na de

produtos de escavações arqueológicas, de documentos orais etc. É Le Goff (1998) ainda quem afirma que a História vive hoje uma verdadeira revolução documental, ou seja, uma nova concepção de documento e da crítica que a ele deve ser feita. Em obra posterior (2003, p. 535) o mesmo autor esclarece que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Burke (2005) enfatiza nessa nova concepção o esforço por uma historiografia que supere a tradição positivista da descrição de fatos acentuadamente políticos e militares e que venha a favorecer a contemplação dos aspectos sócio-culturais vivenciados pelas sociedades humanas. Para este autor, isso constitui mais que simplesmente uma História da Memória, mas – o que seria ainda mais favorável – uma “História das Memórias”, uma História Cultural.

A Nova História Cultural é, pois, tomada em nossa pesquisa num sentido amplo, compreendendo, entre outras coisas, as culturas intelectual, material, erudita, popular, artística e cotidiana. Tal abordagem favorece consideravelmente a adoção desse aporte teórico para as pesquisas na área da História da Educação, uma vez que, de acordo com Falcon (2002), ela possibilita a articulação entre as diversas formas possíveis de aproximação de fatos e objetos históricos, que passam, por sua vez, a ser reorganizados e re-significados sob o prisma da contextualização social e cultural, na busca por uma visão analítica ao mesmo tempo mais global e aprofundada.

1.2 Testemunha ocular: as relações entre imagem, história oral e memória

As fontes imagéticas, muito presentes em todo o nosso percurso investigativo, são tratadas pela Nova História Cultural não apenas como meros adornos da pesquisa, mas como autênticos monumentos documentais da história. Ao serem revestidas da mesma autoridade atribuída a toda fonte considerada legítima, fotografias e outros tipos de imagens podem ser geradoras de importantes informações quanto aos processos históricos que retratam. De acordo com Perez (1998, p.15):

Nos anos vinte do século passado [o autor se refere ao século XIX] foi inventada a fotografia. Essa forma de registro mostrou-se uma grande aliada dos seguidores da “nova história”, já que permite a reprodução do real com uma riqueza de detalhes muito grande e sem a interferência direta do homem na produção da imagem, como acontecia com o desenho e a pintura.

O desafio do tratamento acadêmico às fontes imagéticas é também trabalhado por Burke. O autor alega que:

Relativamente poucos historiadores trabalham em arquivos fotográficos, comparado ao número desses estudiosos que trabalham em repositórios de documentos escritos e datilografados. [...]. Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. (BURKE, 2004, p. 12).

Muito embora autores como Leite (1993) apontem para o fato de que as fontes imagéticas por si sós parecem ser insuficientes como documentos históricos, Le Goff enfatiza a relação entre a fotografia e a memória, relação esta que, em princípio, legitima a fonte imagética enquanto monumento. Para esse autor:

[...] a fotografia revoluciona a memória: multiplica-se e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica. (LE GOFF, 2003, p. 460).

Assim, acreditamos que essa aproximação entre a imagem de determinados pontos no tempo/espaço e a busca por uma representação histórico-sistemática de algo – ou seja, o uso da fotografia como fonte para pesquisas acadêmicas – é um recurso praticamente indispensável dentro da Nova História Cultural. Costa (2007, p. 19) nos lembra ainda que há outros pontos que, de certa forma, aproximam conceitualmente a fotografia e a memória:

Saber que “a memória é fiel e móvel” [LE GOFF, 1986] seria o bastante para montar seu par com a fotografia, também móvel e fiel. [...] Dentre os elementos que possibilitam uma analogia entre memória e fotografia está a questão de ambas produzirem uma outra realidade. É preciso ressaltar a clareza de que o momento do vivido não é o mesmo da recordação, assim como o instante do clique não é o mesmo da observação.

Ainda seguindo seu raciocínio na busca de pontos de encontro conceituais entre a fotografia e a memória, a autora faz uma interessante transcrição do pensamento de Yates:

Trazer para o debate o texto de Frances Yates ajuda a acrescentar juízos e lançar luz sobre a questão da revelação. A revelação de uma fotografia pode servir como metáfora para a idéia de revelação da arte da memória. Na fotografia, antes da revelação, a imagem já se encontra impressa, mas num estado de latência; assim como na mnemotécnica, em razão dos exercícios, as imagens agentes também se apresentam latentes. (COSTA, 2007, p. 23).

O uso de fontes imagéticas em trabalhos acadêmicos, sobretudo naqueles relacionados à pesquisa histórica, possibilita ao pesquisador a extração de informações que normalmente costumam escapar aos depoimentos orais, tais como número de participantes em ocasiões diversas, caracterização etária, sexual e étnica de grupos representados, indumentárias, instrumentos e equipamentos utilizados, decoração e disposição de móveis em locais de reunião, condições de instalações físicas etc. A localização desse tipo de dados, via análise imagética, foi de extrema importância durante todo o percurso desta pesquisa. A análise detalhada das imagens nos possibilitou agregar à nossa Dissertação informações e vivências que, na maioria das vezes, estão além dos depoimentos e dos documentos escritos. Em outras palavras, as fontes imagéticas nos deram um acesso privilegiado às paragens dos não-ditos e aos territórios das entrelinhas.

A simples relação das fotos com a memória – que, por sua vez, possui papel fundamental em todo o nosso processo de pesquisa –, por si só já seria motivo mais que plausível para não nos furtarmos a mergulhar no mundo da pesquisa sobre materiais imagéticos. Entretanto, há ainda outro fator que liga nosso estudo ao trabalho com a fotografia de maneira bastante peculiar. Considerando a importância de algumas das fontes localizadas, nossa pesquisa não se restringiu à busca de documentos imagéticos como fonte de informação apenas, mas também utilizou a fotografia em outra dimensão: a digitalização de documentos diversos, tais como fotografias antigas, relatórios, ofícios, atos da reitoria, programas de recitais e concertos, cartazes, notas de jornal e diversos outros tipos de documentos históricos encontrados nos acervos visitados.

Face às restrições impostas pela necessidade de conservação da integridade física dos documentos históricos, a fotografia digital tem sido considerada uma opção bem mais adequada que o *scanner*, uma vez que este último, além de pressionar o documento contra uma prancha de vidro, ainda o expõe a uma intensa luz no momento da digitalização. Segundo Garcia (2008, s.p.):

Essa novidade [aos poucos vai sendo] incorporada pelos historiadores que precisam reproduzir documentos históricos, localizados normalmente em arquivos públicos fora das suas cidades, sem possibilidade de empréstimo e com consulta monitorada por funcionários do local. No campo da pesquisa, dois fatores principais explicam a opção pela fotografia digital: 1) custo baixo e 2) rapidez no trabalho. Além das facilidades de armazenamento e consulta. Anos atrás, o historiador passava meses em arquivos consultando documentos, fazendo anotações, elaborando sistemas de análises e até transcrevendo documentos.

Contudo, fotografar documentos históricos é uma tarefa que exige cuidados especiais, sobretudo, como dissemos, no tocante à preservação dos documentos, tais como a atenção à superfície na qual serão expostos e a utilização de luz suave, de preferência natural e nunca o *flash* da máquina. Outro cuidado essencial é a conferência imediata da qualidade de digitalização de cada uma das fotografias, bem como sua pronta catalogação, utilizando algum sistema de organização que permita identificação do acervo, localização específica do documento – prateleira, gaveta, armário etc – e data da digitalização.

Ainda quanto a essas imagens, é nossa intenção conferir visibilidade pública dos documentos encontrados, até mesmo como forma de contribuição a futuros pesquisadores que, eventualmente, venham a se debruçar sobre temas a eles relacionados. Por isso mesmo, com a devida autorização por parte dos responsáveis, todos os documentos fotografados em nossa pesquisa foram organizados em arquivos virtuais, juntamente com outras imagens localizadas durante todo o trajeto da pesquisa, e gravados em alta definição em DVD-ROM, que constitui o Anexo de nossa Dissertação².

Entrementes, a principal metodologia adotada nessa pesquisa, aquela que mais originou dados e que mais nos ajudou a delinear o perfil de nosso trabalho, foi a História Oral.

A História Oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. **Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas sim o registro de depoimentos sobre essa história vivida.** (NEVES, 2004, p.02, grifo da autora).

Burke (2004) ressalta que, muito embora alguns pesquisadores ainda tenham, de certa forma, uma atitude preconceituosa em relação à adoção de documentos não-convencionais, como depoimentos, como fonte científica, seu uso é cada vez mais importante, principalmente à medida que se caminha para campos de pesquisa ainda pouco explorados. Em obra anterior (1992) o mesmo autor já havia também sublinhado algumas nuances dos percursos históricos que, muitas vezes, só podem ser captadas através de fontes orais. Halbwachs (1990) reforça que, no caso da história oral, dados de grande importância podem irromper dos relatos de pessoas-fonte, justamente porque o que fica registrado na memória das pessoas não é simplesmente o acontecimento em si, mas as repercussões do acontecimento na história vivida por ela mesma. Thompson (2002, p. 16) nos recorda ainda que “a história oral tem um poder único de nos dar acesso às

² No DVD-ROM as imagens encontram-se identificadas apenas pela designação de seus respectivos acervos.

experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos”.

A História Oral tem como principal fonte de informações a memória. Esta, por sua vez, envolve, entre outras coisas, as lembranças, as interpretações que fazemos dessas lembranças e a composição de nossas interpretações em relação à memória coletiva – institucionalizada ou implícita. Em outras palavras, trabalhar com a memória implica em uma incursão ao entrelaçamento da própria percepção do tempo e às suas incontáveis possibilidades de reflexo na vida cotidiana. A este respeito, Ferro (2000, p. 22) afirma que:

A memória é sempre uma interpretação influenciada pela experiência do presente. Todo o trabalho do historiador é uma representação do passado. Mas é, além disso, uma seleção do que é considerado importante. A memória constrói, reconstrói, reelabora e re-significa o passado.

Objetivar uma pesquisa acadêmica em um ambiente tão subjetivo é, portanto, um verdadeiro desafio científico, sobretudo porque, além dessas questões conceituais, o pesquisador inevitavelmente será confrontado com o fator da relatividade temporal pela qual desfilam tanto as lembranças quanto as interpretações. De fato, como nos aponta Neves (2004), o pesquisador se vê desafiado a fazer a leitura de informações que nasceram, por exemplo, do depoimento em que fala o jovem de ontem pela voz do adulto ou do ancião de hoje. Esse papel de integração entre o presente e o passado é uma das principais características da memória. No complexo trajeto percorrido pelas lembranças nessa verdadeira máquina do tempo que é a entrevista, os fatos são tratados e retratados sob diversas lentes psicológicas por parte do entrevistado, numa espécie de caleidoscópio no qual falam muito alto as emoções do ontem, com o agravante de serem reencontradas ou mesmo avaliadas pelas emoções do hoje e muitas vezes postas em função das perspectivas do amanhã. O passado é espelhado no presente e, não raramente, projetado para o futuro. Assim, Nunes (2003, p. 13) afirma que a memória possui um caráter compósito e flexível:

As memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que [também] as distingue do conhecimento. Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissolúvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros. A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla.

A memória, por si mesma, não tem o objetivo de preservar o passado, mas sim de enriquecer e vivenciar o presente com as experiências adquiridas historicamente, fornecendo subsídios para sua compreensão. De acordo com Fucci Amato (2007, p. 83):

[...] os documentos orais e escritos³ não devem ser entendidos como documentos sobre o passado, mas também e especialmente, como documentos sobre o presente, já que as dificuldades em saber como os entrevistados se sentiram no passado são inevitáveis e seus sentimentos do presente sobre o passado são absolutamente possíveis.

Como então devem ser tratadas essas fontes tão abstratas? A chave para o uso objetivo de informações recolhidas em documentos orais pode estar na capacidade da articulação entre a memória e o fato histórico. Por isso mesmo parece ser ponto pacífico entre os teóricos da área o fato de que o trabalho com a História Oral não prescinde, de forma alguma, da colaboração com tantos quantos forem os outros tipos de documentos que estiverem disponíveis ao pesquisador em seu percurso exploratório. Isso não implica, necessariamente, numa total sujeição da memória às informações consideradas “oficialmente científicas”, mas pressupõe uma interação e uma complementação entre as fontes.

Esse poder de articulação se reveste também de um *mínus* social, à medida que passamos a utilizar os estudos de memória como ferramentas de reconstrução do cotidiano de instituições educativas. Para Nunes (2003, p. 20):

Há também um outro sentido construído, quando enfatizamos a memória não apenas como construção de conhecimento, mas como fonte para a re-significação da Educação e da cidadania. Essa Educação pela memória se corporifica no trabalho de dar sentido.

Segundo a ótica da autora, a memória tem o papel de conferir sentido a episódios, imagens, sensações e documentos, agindo quase como um catalisador na fórmula da reconstrução histórica. Sendo assim, a destruição arbitrária de documentos diversos, comumente verificada em nossas instituições escolares sob a justificativa da falta de espaço e do acúmulo de papel, seria, na realidade, o reflexo da falta de consciência do valor histórico dos documentos produzidos institucionalmente, falta de consciência esta que estaria diretamente relacionada à não-permissão ao direito da memória. Os estudos de memória, por sua vez, trazem à luz não apenas os documentos propriamente ditos, mas as diversas dimensões de seu sentido, objetivando não simplesmente a valorização do *corpus* documental levantado, mas sim uma valorização mais global da própria instituição em questão e do papel histórico dos personagens que lhe deram vida ao longo dos anos.

³ Neste caso, a autora parece se referir aos memoriais, construções de relatos escritos feitas por entrevistados com base em suas próprias recordações sobre determinados temas. Esse tipo de documento está bastante presente em nossa pesquisa, como vamos explicitar ainda nesse mesmo capítulo.

Há ainda outras questões, estas mais práticas, relacionadas ao trabalho com a História Oral. É o caso, por exemplo, da aproximação e do relacionamento com as pessoas-fonte. Se, ao trabalhar com manuscritos antigos – frequentemente desgastados pela ação do tempo e dos agentes biológicos e climáticos – um pesquisador precisa ter delicadeza e paciência de manuseio, mais cuidado ainda é exigido daquele que empreende um caminho de aproximação com uma fonte viva e racional, uma pessoa, cujo diálogo demanda uma parcela maior de responsabilidade e de cuidados. De fato, como assinala Amado (1997, p. 146), “[...] tudo aquilo que escrever ou disser não apenas lançará luz sobre as pessoas e personagens históricas, mas trará conseqüências imediatas para a existência dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais.”

Também é muito comum que os entrevistados recorram a relíquias como auxiliares de suas recordações. Esse foi o caso de nossa pesquisa, na qual alguns dos depoentes nos deram acesso a fotos, textos, cartas, objetos, livros, jornais, convites e programas de concerto, que tanto serviram para ilustrar o depoimento de quem os fornecera, quanto acabaram se constituindo em recursos úteis para ativar a memória de outros entrevistados.

Em História Oral, o pesquisador também precisa desenvolver a habilidade de transitar entre as singularidades dos relatos e suas relações com os processos coletivos, filtrando idiossincrasias e procurando relacionar, de maneira clara e objetiva, o aspecto autoral de cada depoimento à factualidade dos acontecimentos históricos abordados. Esse exercício acadêmico é essencial no processo de pesquisa, pois, como afirma Thompson (1992), é justamente essa singularidade uma das principais contribuições da História Oral para a compreensão historiográfica de nosso tempo.

Por fim, em nossa pesquisa, contamos ainda com a peculiaridade de termos, efetivamente, feito parte da história de uma das instituições estudadas – o CLPEA –, tanto como aluno quanto, concomitantemente à época da execução desta pesquisa, como professor. Segundo Fucci Amato (2007, p. 80), essa situação deve ser vista como um desafio a mais para o pesquisador, à medida que:

[...] ele deve utilizar como primeiro meio de investigação sua própria memória, complementando com as pesquisas realizadas. Nesse caso, o pesquisador passa a buscar não somente a reconstrução da memória de uma instituição, mas o reconhecimento e a re-elaboração de suas lembranças individuais.

A atenção a todos esses aspectos foi requisito essencial para que empreendêssemos a construção do relato da História de uma instituição dotada de vida.

1.3 O cerco teórico ao objeto de estudo: considerações sobre a pesquisa bibliográfica

Estando definida a teoria na qual ancoramos nosso fazer acadêmico e os principais recursos metodológicos dos quais lançamos mão, é importante que explicitemos, agora, alguns outros pontos de referência utilizados ao longo da pesquisa.

As pesquisas em História da Educação sempre estiveram mais ligadas a áreas como a Pedagogia e a Filosofia – esta segunda em menor escala – que à área da História propriamente dita (LOPES e GALVÃO, 2001).⁴ As autoras salientam, ainda, que este campo experimenta atualmente um período de atividade bastante imaginativa e inovadora no Brasil. Isso se dá por motivos diversos, dentre os quais se encontra a própria evolução da organização dos pesquisadores nesta área, sensivelmente crescente a partir de meados da década de 1980. De fato, Ferro (2005) ao fazer sua análise sobre os principais fatores de expansão dos estudos sobre História da Educação nos últimos 25 anos, destaca:

- A criação do Grupo de Trabalho de História da Educação na XII Reunião Anual da ANPED;

- A atuação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais);
- A criação do HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil);
- A criação da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), em 1999;
- Os eventos científicos da área em âmbito local, regional, nacional e internacional.

Essa organização do campo contribuiu decisivamente para um avanço cada vez maior da ação investigativa – e, conseqüentemente, da produção científica – em História da Educação no Brasil nas últimas décadas.

Nossa primeira aproximação com toda essa produção científica deu-se através da revisão bibliográfica empreendida sobre diversos artigos publicados a partir destes encontros, dentre os quais destacamos os trabalhos organizados por Gondra (2005) e Gatti Júnior e Inácio Filho (2005), nos quais estão aglutinados diversos estudos atinentes à pesquisa em História da Educação no Brasil.

⁴ Pesquisas de estado da arte, como *A escrita da história da Educação na pós-graduação do Rio de Janeiro (1972-2001)*, de autoria de Cláudia Alves (2005), corroboram esta afirmação de Lopes e Galvão. Essa constatação, de certa forma, nos remete à curiosa perplexidade que Fernando de Azevedo (1996) diz ter experimentado quando, ainda na década de 1930, foi convidado a fazer o estudo que veio a se tornar um dos principais marcos da História da Educação no Brasil, seu livro *A Cultura Brasileira*. O autor, no prefácio à quarta edição daquela obra, declara que, num primeiro momento, chegou mesmo a se negar a empreender tal tarefa, pelo simples fato de se enxergar mais como um educador que como um historiador.

Outro fator importante para uma abordagem analítica mais precisa dos fenômenos históricos da Educação e que procuramos considerar em nossa revisão bibliográfica inicial foi a contemplação das peculiaridades regionais existentes em cada realidade específica. Nagle (2002) ressalta que, durante muito tempo, a História da Educação no Brasil foi construída e interpretada a partir de uma ótica baseada na observação dos fenômenos educacionais ocorrentes no Sul e no Sudeste, mas nos últimos anos tem sido marcante a participação de pesquisadores de outras regiões na reflexão e na historiografia educacional brasileira como um todo. Por isso mesmo, dedicamos especial atenção ao estudo de obras resultantes das diversas edições do EPENN, Encontros de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, e de demais eventos promovidos por Núcleos Estaduais, como o Núcleo de História e Memória da Educação no Ceará, de onde destacamos as obras organizadas por Cavalcante (2002), Cavalcante e Bezerra (2003) e Cavalcante et al. (2005).

No Piauí, a principal instância de referência para os estudos de História da Educação é o NEHME – Núcleo de Educação, História e Memória – da UFPI, do qual fazemos parte desde o ano de 2007. Ali se têm aglutinado um bom número de pesquisadores que, por sua vez, têm produzido um considerável volume de trabalhos científicos, sob a coordenação da professora Maria do Amparo Borges Ferro, orientadora de nossa pesquisa e autora de um dos livros de referência desta área em nosso estado, *Educação e Sociedade no Piauí Republicano* (1996). Outras importantes fontes de referência que utilizamos foram os escritos de Britto (1996) e Queiroz (1998; 2006; 2008) que nos proporcionaram uma visão mais ampla e cronológica dos processos educacionais ocorridos ao longo da História do Piauí. Além disso, lançamos mão também da obra de Chaves (1994), que, muito embora seja um estudo de pretensão mais abrangente, não enfocando especificamente a História da Educação, nos forneceu uma contemplação panorâmica a respeito dos diversos contextos históricos ocorrentes no Piauí ao longo do tempo. Por fim, muita coisa pudemos absorver das dissertações de Mestrado de colegas nossos, alguns também membros do NEHME, de maneira especial os trabalhos de Reis (2006), Vasconcelos (2007), Silva (2007), Pinheiro (2007), Castro (2008) e Nascimento (2008).

Ao nos aproximarmos das reflexões próprias à História da Arte-Educação no Brasil, tomamos como referencial teórico inicial algumas das reflexões de Barbosa (1999). Segundo esta autora, a reconstituição da História da Arte-Educação passa, inevitavelmente, pelos fatores de instrumentalização da Arte ao longo da História do Brasil. Barbosa cita

como exemplo a utilização do canto e do teatro por parte dos Jesuítas como instrumental pedagógico na catequização dos índios e dos filhos dos colonos portugueses e, posteriormente, o advento do desenho como principal disciplina artística durante o período das reformas pombalinas, numa substituição de expressão artística claramente marcada por um considerável viés político anti-jesuítico. Num contexto mais atual, foi indispensável uma reflexão que levasse em consideração tópicos importantes do ensino da Arte no Brasil, tais como o advento da disciplina Educação Artística nas décadas de 70-80 e a afirmação do campo da Educação Musical iniciada a partir da década de 90 do século XX.

No campo específico da Educação Musical, empreendemos uma pesquisa bibliográfica mais vasta e minuciosa, que nos levou a compilar e analisar livros, teses, dissertações e artigos publicados nas principais revistas de divulgação do campo no meio acadêmico brasileiro. Nesta área, além dos diversos aspectos relacionados ao histórico do ensino de Música no Brasil, procuramos abordar as principais discussões inerentes ao campo. Atualmente, essas discussões giram em torno de duas questões bastante delicadas: (1) o escopo precípua dos estudos de Música – onde debatem aqueles que defendem os estudos como aquisição de habilidades *versus* aqueles que apregoam uma postura mais libertária quanto à estética e à composição e (2) a obrigatoriedade das aulas de Música em todas as séries do ensino fundamental e médio – recentemente regulamentada pela Lei de n. 11.769, de 18 de agosto de 2008 – e a formação de profissionais qualificados para atender à demanda de todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Para o aprofundamento nessas questões específicas do campo da Educação Musical foram de capital importância os trabalhos de Mark (1986), Swanwick (2003), Andrade (1980), Hentschke e Oliveira (2000), Hentschke e Del Ben (2003), Harnoncourt (1998), Almeida (1959), Santos (2003), Fucci Amato (2004; 2006; 2007), Freire (1992), Fernandes (1988, 2000, 2004), Fonterrada (2005) e Paz (1999; 2000), dentre outros, que serão elencados ao longo desta Dissertação.

Com relação à busca por informações sistematizadas sobre a História da Educação Musical no Piauí, as fontes mais consistentes que tivemos à nossa disposição foram a Dissertação de Mestrado de Coelho (2002), na qual um breve panorama histórico do ensino de Arte no Piauí é construído, e de Sérvio (2002), que aborda a atuação das bandas de Música no estado. Também lançamos mão de diversos artigos, tais como o de Campelo (2001), que fornece alguns subsídios quanto à história do Projeto Piauí e do CEPI, e o de Albuquerque (1995), que traça um interessante esboço para a compreensão das relações entre a

profissionalização do meio musical piauiense e as mudanças da sociedade teresinense em meados do século XX. Os estudos de Castelo Branco (1996) e Freitas (1988) também nos forneceram importantes informações sobre o fazer musical na sociedade piauiense do início do século XX. Por fim, contamos ainda com a contribuição dos escritos de Bastos (1990), que versam sobre diversos aspectos da História da Música no Piauí.

1.4 Entre escolhas e recortes: a pesquisa documental

A via dupla composta pelo aprofundamento teórico proporcionado pela pesquisa bibliográfica e as primeiras experiências de campo, aos poucos, foi nos revelando a impossibilidade de abranger de maneira satisfatória aquele que, num primeiro momento, seria nosso objeto de estudo.

Nossa intenção inicial era investigar a trajetória histórica do ensino de Arte em nível universitário, abrangendo as quatro habilitações do CLPEA. Era assim que estava organizado nosso Projeto de Pesquisa e foi com esse foco que fizemos toda a primeira parte da pesquisa bibliográfica. Entretanto, como afirmam Vieira, Peixoto e Khoury (1989, p. 30), “[...] definir o tema é pensar o objeto e não apenas escolher o assunto. Nesse sentido, a definição não é um ato só inicial: ela se articula com a problematização, formando com esta momentos e expressão de um único movimento”. De fato, à medida que nos aprofundávamos no campo específico da História da Educação, começamos a perceber a amplitude do pretense objeto de estudo inicial. Essa nova percepção nos levou a adotar uma visão mais crítica com relação aos depoimentos, dados e documentos que, aos poucos, começávamos a recolher. Conflitos à parte, esse processo de revisão finalmente acabou resultando num recorte um tanto drástico no que se refere ao alcance da pesquisa: ao invés de investigarmos a totalidade histórica das três habilitações em Arte na UFPI, optamos por nos debruçar unicamente sobre o ensino de Música existente dentro do CLPEA.

Determinada a partir desse novo foco, a pesquisa documental, entretanto, acabou por nos colocar diante de uma nova encruzilhada acadêmica: a necessidade da compreensão dos processos de Educação Musical existentes no Piauí antes da criação do Curso Superior em Música. Essa interrogação foi-se impondo mais e mais durante todo o percurso de nosso trabalho de campo, de maneira que, finalmente, decidimos por

reconfigurar nosso recorte temporal e inserir a História da Educação Musical antes do CLPEA também como parte de nosso objeto de estudo.

Levando em consideração todas essas redefinições, à guisa de ponto de partida, tomamos como principal vetor de análise a seguinte pergunta:

- Como se deu a trajetória histórica da Educação Musical no Piauí?

Com base nesta macro-questão principal, norteamos nossa pesquisa também em algumas outras arguições mais específicas, assumidas como balizas auxiliares:

- Quais os primeiros indícios de Educação Musical no Piauí?
- Quais as vias possíveis de formação musical no Piauí antes da criação das primeiras instituições ensino musical?
- Quais as primeiras instituições de ensino musical do estado?
- Quais os principais educadores musicais a atuarem no estado até a criação do Curso Superior de Música?
- Quais os principais traços da identidade histórica do ensino de Música desenvolvido no CLPEA?

Partindo destes questionamentos básicos, e adotando uma postura totalmente aberta às novas perguntas que eventualmente pudessem aparecer conforme o andamento da pesquisa, nosso estudo localizou e sistematizou informações provenientes tanto de documentos oficiais quanto de outras fontes materiais e imateriais, que possibilitaram a elaboração do relato científico e nos deram as condições necessárias para o delineamento daquilo que se assemelha a um mapa genealógico da Educação Musical no Piauí.

Quanto à busca de fontes específicas para a pesquisa documental sobre nossa temática, constatamos, na prática, aquilo que afirmam Lopes e Galvão (2001, p. 78):

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloqüentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem. Mas estão também indisponíveis porque, inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas.

A abertura de possibilidades no tratamento dado a essas fontes, conforme vimos anteriormente, é uma das principais características da Nova História Cultural, e nasce de uma nova compreensão conceitual da relação pesquisador/fonte. Segundo esse novo conceito, é preciso que haja uma total desnaturalização das fontes, ou seja, o pesquisador deve abraçar a não peremptoriedade dos documentos. O pesquisador faz uma das leituras possíveis de cada fonte, ele é um observador/interpretador/narrador que observa, interpreta e narra partindo de um determinado lugar, lugar este que, por sua vez, é simplesmente

decisivo no resultado obtido. Esse fator é de fundamental importância, sobretudo no que diz respeito à análise de documentos considerados oficiais – atos de reitoria, ofícios, relatórios, memorandos etc –, posto que, de certa forma, estes também precisam ser tratados como obras autorais, ou seja, como sendo resultados de determinados pontos de vista definidos pelos lugares e posturas adotados por seus autores. Nesse aspecto, estão muito presentes em nossa pesquisa algumas das concepções teóricas desenvolvidas por Certeau (1982), quando trata exatamente das escolhas do pesquisador e de seus reflexos na objetividade da escrita da história. Segundo o autor (p. 81-82):

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos, mudando, ao mesmo tempo, o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto proposto a priori.

Para o referido autor, esse processo configura a construção de uma coleção por parte do pesquisador, coleção esta que será constantemente vista, revista, organizada e reorganizada pelas concepções do pesquisador frente ao objeto de estudo de sua pesquisa. Essa abordagem, portanto, autoriza e até valida a subjetividade na pesquisa acadêmica, pois o fato de o pesquisador privilegiar um determinado aspecto de um objeto de estudo não significa fragmentá-lo, mas entendê-lo globalmente a partir de um determinado ponto. Entretanto, ainda segundo Certeau, há a necessidade patente da justificação das escolhas subjetivas do pesquisador. Em outras palavras, a centralidade da pesquisa não mais reside apenas na fonte propriamente dita, mas transita, inclusive, pela subjetividade do pesquisador. Este, por sua vez, não precisa trabalhar fontes inéditas, mas tem a obrigação de fazer perguntas inéditas!

Para Magalhães (1998) o sentido histórico de uma instituição educativa pode ser desvelado através de informações sobre os alunos – sobretudo sobre sua configuração sócio-cultural e expectativas educacionais – e sobre o histórico pessoal e o modelo pedagógico dos professores. A essas fontes de informações somamos observações sobre algumas peculiaridades que precisam ser levadas em consideração quando tratamos de instituições de ensino musical. Segundo Fucci Amato (2007, p. 78):

Na realização das investigações acerca das instituições musicais são desvendadas informações de natureza variada, presentes em fontes orais, documentais, arquitetônicas, hemerônicas, audiovisuais e iconográficas, entendidas como uma forma de preservação da memória educacional e, ainda, como produtoras de inovação nas interpretações interdisciplinares possíveis dentro da história da Educação.

No que diz respeito a documentos oficiais, os principais acervos que tivemos à nossa disposição diziam respeito ao CLPEA: o depósito do DEA e o arquivo do CCE. Ali localizamos os principais atos da reitoria, bem como listas de professores e disciplinas, memorandos e livros de ata. Cópias de documentos oficiais não existentes nesses dois arquivos institucionais foram encontradas também nos arquivos pessoais de alguns dos entrevistados. Sobre todas as outras instituições abordadas, em sua maioria já desativadas há vários anos, as principais informações brotaram das entrevistas e das visitas aos acervos particulares. Por fim, dedicamos especial atenção às fotos e notícias de jornais localizados nos diversos acervos visitados. Estas, por ocasionarem muitas vezes relatos das reminiscências dos entrevistados, foram de fundamental relevância para nossa pesquisa.

1.5 Interpretando a voz do passado: entre questionários, depoimentos e memoriais

A coleta de dados junto a pessoas-fonte é um dos momentos mais delicados da pesquisa acadêmica em História da Educação. Tecnicamente, entrevistar é estabelecer uma relação comunicativa entre pesquisador e narrador, uma relação que, segundo Thompson (2002), pressupõe confiança e respeito mútuos, e na qual o entrevistador deve ter um papel secundário, evitando interferências na fala do entrevistado e devendo posicionar-se apenas como um incentivador, deixando o entrevistado livre para fazer as exposições e observações que achar pertinentes. Outro ponto importante para o recolhimento de dados através de entrevistas, sejam elas orais ou escritas, é a organização sistemática das categorias de pessoas-fonte que serão envolvidas na pesquisa, bem como a definição objetiva de quais tipos de informações exatamente se deseja obter de cada categoria. Em nossa pesquisa, essa categorização se deu da maneira como expomos no quadro a seguir:

CATEGORIA A	CATEGORIA B
Pessoas-fonte relacionadas à Educação Musical no Piauí fora do ambiente universitário	Pessoas-fonte que compõem ou em algum momento compuseram o quadro discente ou docente do CLPEA
	B1 – Professores e ex-professores
	B2 – Alunos de Música do CLPEA
	B3 – Ex-alunos de Música do CLPEA

QUADRO 1: Categorização das pessoas-fonte.

Muito embora tenha sido verificada também a transversalidade de sujeitos, ou seja, a ocorrência de pessoas-fonte que faziam parte de mais de uma das categorias ou subcategorias estabelecidas, a categorização que propomos possibilitou uma aplicação bastante satisfatória dos instrumentos de coleta de dados.

Outro aspecto que merece especial atenção nesse tipo de investigação é o planejamento dos aspectos práticos da entrevista, tais como a elaboração de roteiros para a condução das gravações, os procedimentos de transcrição, a conferência da fidelidade do texto com relação à gravação, a obtenção de autorização para o uso das informações adquiridas, o arquivamento do material etc. Em nosso caso, a entrevista semi-estruturada nos pareceu a melhor alternativa para com as pessoas-fonte da categoria A e da subcategoria B1, pelo fato de nos conferir certa liberdade para abordar aspectos que, durante a própria entrevista, pudessem vir a nos parecer de maior relevância e sobre os quais poderíamos desejar mais detalhes. Já com as subcategorias B2 e B3 – alunos e ex-alunos de Música do CLPEA –, a técnica do questionário nos pareceu mais eficaz, sobretudo pelo fato de poder ser aplicada junto a turmas inteiras ao mesmo tempo e também por proporcionar maior praticidade para aqueles que já não residiam em Teresina, caso de alguns ex-alunos, que receberam o questionário por *e mail* e nos enviaram suas respostas pelo mesmo canal.⁵

O quadro 2 elenca os sujeitos da pesquisa, sua relação com nosso objeto de estudo e os instrumentos de coleta de dados utilizados com cada um:

⁵ Os roteiros de entrevistas e os questionários utilizados constituem os Apêndices A, B e C desta Dissertação.

SUJEITO	REFERÊNCIA ⁶	COLETA DE DADOS
Alcides Valeriano	Ex-aluno de Música do CLPEA	Entrevista semi-estruturada
Alunos de TPM I e II e TB II	Alunos de Música do CLPEA	Questionário aplicado em sala de aula
Ângela Samara	Ex-aluna e professora substituta de Música do CLPEA	Questionário via e mail
Bernardo Lima	Mestre de Banda de Música	Entrevista semi-estruturada
Emanuel Nunes	Ex-aluno e professor substituto de Música do CLPEA	Questionário via e mail
Emmânuel Coelho Maciel	Violinista, violista, regente, ex-professor de Música do CLPEA e atual professor da EMAP	Entrevista semi-estruturada e memorial
Evaldo Passos Sérvio	Mestre em Educação e professor de Música do CLPEA	Entrevista semi-estruturada
Francisco Enes Gomes	Ex-professor da EMT e ex-aluno de Música do CLPEA	Questionário via e mail
Frederico Marroquim	Pianista e regente do Coral do CEFET	Entrevista semi-estruturada
João Berchmans de C. Sobrinho	Doutor em Musicologia, coordenador do CCE, professor de Música do CLPEA	Entrevista semi-estruturada
José Nunes Fernandes	Doutor em Educação, ex-aluno da Escola de Arte de Teresina, ex-aluno de Música do CLPEA, secretário da ABEM	Questionário via e mail
Lia Martins	Ex-aluna particular de piano	Memorial
Luana Uchôa	Ex-aluna de Música do CLPEA	Questionário via e mail
Luís Botêlho Albuquerque	Doutor em Educação, ex-professor de Música do CLPEA	Memorial
Maria Amélia de Azevedo Ribeiro	Fundadora do Departamento da Academia Lorenzo Fernandes em Teresina, ex-professora de Música do CLPEA e atual professora da EMAP	Memorial
Maria Auxiliadora V. Castelo Branco	Ex-aluna da Escola de Arte de Teresina e ex-aluna de Música do CLPEA	Questionário via e mail e entrevista semi-estruturada
Maria do Socorro Oliveira	Ex-professora particular de piano	Entrevista semi-estruturada
Marly Gondim	Fundadora da Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim, ex-diretora da EMT e ex-aluna de Música do CLPEA	Memorial
Odailton Aragão Aguiar	Doutor em Semiótica, ex-aluno de Música do CLPEA	Entrevista semi-estruturada
Orlânia Monteiro Freire	Mestre em Educação Musical, fundadora da Escola de Arte de Teresina e ex-professora de Música do CLPEA	Entrevista semi-estruturada e memorial
Raimunda dos Santos	Bandolinista em Oeiras	Entrevista semi-estruturada
Reginaldo Carvalho	Mestre em Educação, ex-diretor do CEPI, ex-diretor da EMT, ex-professor de Música do CLPEA	Entrevista semi-estruturada
Thiago Cabral	Ex-aluno e ex-professor substituto de Música do CLPEA	Questionário via email
Vera Lúcia dos Santos	Ex-aluna do CEPI	Entrevista semi-estruturada
Vladimir Alexandre Pereira Silva	Doutor em Regência, professor de Música do CLPEA	Questionário via email

QUADRO 2: Pessoas-fonte, sua relação com o objeto de estudo e os instrumentos de coleta de dados.

⁶ Para a construção deste quadro assumimos o termo *referência* como sendo a relação direta da pessoa-fonte com nosso objeto de estudo.

Como é possível perceber no quadro anterior, essa fase da pesquisa revelou, ainda, um outro fator não visualizado *a priori* em nosso projeto de pesquisa: a opção feita por alguns professores e ex-professores em não participar exatamente de entrevistas, mas que se propuseram a escrever memoriais com base nas questões norteadoras propostas inicialmente. Essa terceira via de coleta de dados, somada às entrevistas e aos questionários, constituiu-se como uma fonte de informações dotadas de maior objetividade e precisão, certamente conferidas pela possibilidade de revisão dos depoimentos elaborados antes mesmo de enviá-los de volta a este pesquisador.

As entrevistas – bem como os questionários e os roteiros enviados para os que preferiram escrever memoriais – eram iniciadas com perguntas básicas, como nome, idade, formação etc. Em seguida, adentrávamos gradualmente no tema da pesquisa, sempre priorizando a espontaneidade do relato, porém tomando o cuidado para não deixar o tema se diluir por demais ao longo do depoimento. Quanto aos memoriais e questionários, a orientação básica era que o depoente se expressasse da maneira mais livre possível.

Meihy (2002) afirma que não seria aconselhável definir de maneira prévia uma quantidade exata de depoentes. O pesquisador, portanto, deve recorrer a tantas pessoas-fonte quantas achar necessário para que sua pesquisa possa adquirir consistência científica. Thompson (1992), por sua vez, salienta que, quanto mais se souber a respeito do que se quer extrair de uma fonte oral, maiores são as probabilidades de se encontrar informações históricas de relevância para uma pesquisa no momento das entrevistas. Por essa razão, dentro das possibilidades, procuramos deixar a fase das entrevistas para depois da fase de localização e avaliação das fontes bibliográficas e documentais. Isso não foi inteiramente possível pelo fato de que novas fontes bibliográficas e documentais surgiam das informações fornecidas por pessoas-fonte no momento das entrevistas. Porém, se por um lado este fator dificultou consideravelmente o andamento do cronograma da pesquisa, por outro lado o constante renovar de fontes foi bastante salutar para o processo de construção da Dissertação propriamente dita.

A análise, a sistematização e a re-organização cronológica e temática das informações obtidas constituíram a última fase da pesquisa, na qual priorizamos a articulação entre a memória, os documentos orais, materiais e imagéticos, e a trajetória histórico-cronológica da Educação Musical no Piauí, com vistas à construção da Dissertação que aqui se apresenta. Para Le Goff (2003, p. 469) “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma

das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. De fato, todo esse caminho de recolhimento, sistematização e interpretação dos dados oriundos das mais diversas fontes transfigura-se num verdadeiro mergulho na memória dos sujeitos da pesquisa e de sua atuação no âmbito da instituição sobre a qual nos debruçamos, e, conduzida pelo olhar do pesquisador, acaba por revelar as faces da identidade histórica do objeto de estudo. Esse momento, de extrema delicadeza, foi também um tempo de profundos embates entre as prioridades por nós eleitas como essenciais em nossa pesquisa e as prioridades que emanavam dos depoimentos colhidos. Por diversas vezes encontramos frente ao desafio de abandonar por alguns momentos nossas próprias intenções para, em nome de uma maior compreensão do relato de um determinado sujeito, adentrar com ele no mundo de suas recordações. O posterior processo de re-contextualização dessas lembranças geralmente compensava o trabalho, pois acabava sempre resultando em uma abordagem mais rica e abrangente do aspecto originalmente objetivado.

Todo o processo de pesquisa, análise e sistematização dos dados, que acabamos de descrever no presente capítulo, foi profundamente marcado por uma exigência acadêmica que inspirou cuidado e responsabilidade. Contudo, também tivemos a oportunidade de experimentar de maneira muito vívida a agradável descoberta comumente verificada nas pesquisas históricas relacionadas às instituições de ensino. Baseados na presença constante dessas duas características em nosso trabalho é que justificamos nossa opção pelo termo *Andantino Piacevole* para sua designação.

SEGUNDO MOVIMENTO

– *Allegro ma non troppo* –

O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E REFLEXÕES

No presente capítulo faremos uma exposição, em linhas gerais, de alguns dos principais traços da identidade histórica do ensino da Música no Brasil. Considerando, além disso, que a Educação Musical não poderia, jamais, estar dissociada do processo educacional global, trataremos também de, ao longo deste breve histórico, procurar estabelecer paralelos pertinentes entre o contexto educacional brasileiro como um todo e seu reflexo na *práxis* educativa no ambiente artístico-musical. Por fim, o capítulo também transita por entre as principais discussões do campo da Educação Musical brasileira em nossos dias.

2.1 A Educação Musical do Período Colonial à República

O ensino de Música em terras brasileiras tem como marco inicial a atuação dos padres jesuítas na evangelização dos índios, em meados do século XVI. Esse período, conhecido como *Educação Jesuítica* (BARBOSA, 1999), caracteriza-se, em se tratando especificamente do ensino de Arte, como uma época de gradual consolidação daquilo que viria a ser um modelo artístico nacional, tendo como base, sobretudo, o estilo conhecido como Barroco Jesuítico, vindo de Portugal. Entretanto, a garimpagem de informações a respeito do ensino de Música nessa época se constitui num metucioso quebra-cabeças de informações quase sempre advindas de fontes não-musicais, colhidas entre relatos de viajantes e diários de missionários. De fato, ao fazer o levantamento de dados referentes à historiografia musical brasileira, Duprat (1989, p. 32) afirma que:

No período colonial brasileiro, sobretudo naquela fase totalmente carente de manuscritos musicais, ou seja, os dois primeiros séculos de colonização européia, cronistas e viajantes apuseram sua contribuição inestimável para entender as relações entre colonizador e colonizado no processo de evangelização dos povos indígenas e inteligibilidade dos produtos da cultura musical desses povos, objeto, aliás, do mais antigo documento musical, oferecido por Jean de Lery em meados do século XVI. Mas também do período colonial, afloram as primeiras manifestações historiográficas em Cardim, Gandavo, Soares de Souza e outros culminando, no final do período, com os viajantes Spix e Martius e com Saint Hilaire.

É ponto pacífico entre os pesquisadores que a ação educacional jesuítica em terras brasileiras foi constantemente marcada por uma expressiva valorização da linguagem artística. Azevedo (1996) afirma que a música e o teatro sempre tiveram grande importância no fazer pedagógico dos jesuítas, esclarecendo, entretanto, que essas áreas eram trabalhadas não como fins em si mesmas, mas como meios, ferramentas para a catequização de índios e colonos, uma maneira mais eficaz de espalhar a doutrina do Cristianismo pelas terras pagãs recém-descobertas.

É fato amplamente conhecido esse uso jesuítico das artes para a catequese. Porém, acreditamos que cabe perguntarmos aqui como exatamente eram desenvolvidas essas atividades musicais, quais os procedimentos metodológicos adotados na musicalização dos índios, por exemplo. A esse respeito, Kiefer (1976, p. 12) afirma que “[...] os jesuítas adaptavam o cantochão ao idioma dos indígenas e, ao mesmo tempo, ensinavam-lhes instrumentos europeus”, o que, em um primeiro momento, poderia nos dar a entender uma total aculturação dos índios por parte dos missionários estrangeiros. Mas é importante também ressaltar que vários indícios sugerem que os jesuítas não apenas ensinavam aos índios as melodias de tradição européia, mas também se esforçavam por aprender as melodias de origem indígena. É o que nos relata o cronista Simão de Vasconcelos ao citar o padre José Alspicuelta Navarro como o primeiro jesuíta a ensinar canto aos curumins brasileiros. Segundo ele, aquele padre teria de tal forma se engajado na causa da musicalização das crianças indígenas que se dispôs à difícil tarefa de “[...] pôr em canto de órgão as *cantigas dos índios*”. (VASCONCELOS, apud ANDRADE, 1980, p. 163. Grifo do autor). Assim, a priori poderíamos pensar que, do encontro entre essas duas tradições musicais – a européia e a indígena – durante o Período Colonial, resultou simplesmente a sucumbência das canções indígenas frente à sistematização e força simbólica da Música dos colonizadores. Mas as relações interculturais não se dão de forma tão linear assim. O processo de imbricação cultural ocorrido no Brasil, no que diz respeito à música, parece ter resultado tanto na cristianização de melodias de origem popular e folclórica, quanto na secularização e popularização de melodias originariamente sacras. A esse respeito, Mário de Andrade relata um fato muito interessante, ocorrido em uma de suas viagens em busca de materiais folclóricos na Amazônia:

Uma feita, em Fonte-Boa, no Amazonas, eu passeava sob um solão de matar. Saía um canto feminino numa casa. Parei. Era uma gostosura de linha melódica, monótona, lenta, muito pura, absolutamente linda. Me aproximei com discrição, para não incomodar a cantora, uma tapuia adormecendo o filho. O texto que ela cantava, língua de branco não era. Tão nasal, tão desconhecido, que imaginei fala de índio. Mas era latim... de tapuío. E o acalanto não passava do *Tantum Ergo* em cantochão. (ANDRADE, 1980, p. 184).

Outro ponto que importa percebermos é o fato de que essa abordagem de perfil utilitarista – na qual a Música é tida como um meio e não como um fim em si mesma – não impediu que houvesse um considerável desenvolvimento artístico no período em que a Educação do Brasil estava nas mãos dos jesuítas. Tinhorão (1998), por exemplo, cita a participação de índios bastante habilidosos no uso de instrumentos musicais em festejos religiosos até meados do século XVIII e Heitor (1956, p.11) faz menção às empolgadas palavras de Simão de Vasconcelos ao comentar a destreza dos indígenas na execução de “[...] charamelas, flautas, trombetas, baixões, cornetas e fagotes”, instrumentos que exigiam um bom tempo de estudo para se chegar a seu domínio. Segundo Mário de Andrade (1980), muito embora esses instrumentos tenham sido inicialmente trazidos de Portugal, logo passaram a ser produzidos pelos próprios indígenas em oficinas artesanais montadas nas vilas, o que demonstra a transmissão de um outro saber relacionado ao mundo da Música: a *lutheria*, ou seja, a técnica de manufatura de instrumentos musicais.

No que se refere à metodologia do ensino, entre os jesuítas o processo ensino-aprendizagem parece ter ocorrido ainda nos moldes medievais, sendo alicerçado na antiquíssima relação mestre-aprendiz, na qual o primeiro era tido como dono absoluto do saber e da habilidade, e o segundo era tão mais competente quanto melhor imitador. De fato, àquela época não havia ainda o conceito de Educação Musical tal qual o entendemos em nossos dias, ou seja, não havia a preocupação de promover no aluno o desenvolvimento de uma cultura musical no sentido mais amplo do termo – com noções de Estética, História da Música etc. O ensino era puramente técnico, com vistas ao fazer musical, como podemos verificar nas palavras de Fonterrada (2005, p. 193):

Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em Educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam Música e autos europeus.

Em outras palavras, a Música era aprendida enquanto os educandos cantavam e tocavam, e nunca através da especulação filosófica ou do debruçar-se sobre conceitos

teórico-musicais. A aquisição de conhecimentos musicais, portanto, se dava através da participação em corais, pequenas orquestras e outros tipos de grupos musicais, que apresentavam elaborados autos religiosos, num processo formativo inteiramente marcado pelo aprendizado empírico e imitativo, com pouquíssimo espaço para o estudo dos fundamentos teóricos como, por exemplo, a leitura de partituras. Esse processo de ensino-aprendizagem seguia basicamente o modelo de aprendizado preconizado pelo *Ratio Studiorum*, documento base da Educação da Companhia de Jesus, elaborado em 1599 (HILSDORF, 2003). É assim que se mostram os primeiros indícios de um ensino musical curricular na Educação jesuítica. Ribeiro (1995) afirma que a adaptação feita pelo padre Manuel da Nóbrega do *Ratio Studiorum* já trazia o Canto Orfeônico como parte integrante do currículo de estudos elementares.

Naturalmente, a Música executada por indígenas não era a única a ser escutada nos tempos do Brasil Colônia. Sinzig (1951), ao escrever a respeito do fazer musical em terras brasileiras nos primeiros séculos de colonização, comenta a respeito da Música – sobretudo litúrgica – feita pelos colonos portugueses, dentre os quais certamente havia alguns que soubessem tocar instrumentos. Essa Música doméstica portuguesa em solo brasileiro é também comentada por Andrade (1980, p. 164), mas sem que lhe seja atribuída muita importância: “[...] o canto português e alguma rara manifestação instrumental profana viviam por aqui só nos lares e sem função histórica.”

Mariz (1983, p. 39) menciona os grupos musicais formados por pessoas das classes inferiores da sociedade, com ênfase cada vez maior nos escravos das etnias de origem africana:

[...] o papel do negro e sobretudo do mulato era muito importante [...]. O escravo e seus descendentes cada vez mais claros se tornaram em breve os personagens mais significativos no terreno da Música, uma vez que ainda naquele tempo o músico era nivelado aos criados ou empregados.

De fato, a participação desses escravos na vida musical brasileira parece ter sido cada vez mais crescente a partir de meados do século XVII. Curt Lange (apud LIMA, 2006, p. 46) faz menção a senhores de escravos que, no século XVIII, costumavam alugar escravos treinados em Música para servirem na animação de festas particulares e religiosas:

[...] uma das tradições infalíveis dos pretos foi o emprego, nas procissões, de trombeteiros, buazeiros, tambores, gaiteiros e grupos de instrumentos de sopro, primordialmente de madeira, genericamente reunidas na conhecida família sonora das charamelas.[...] tocavam na porta da igreja e precediam às procissões.

Segundo Dantas (apud VARGAS, 2006) no tempo do Brasil Colônia esses grupos musicais eram, em sua maioria, conhecidos como terços ou ternos, agrupamentos que utilizavam instrumentos como flautas, charamelas, cornetas e tambores. Tais grupos de escravos, treinados para a execução de instrumentos musicais, teriam sido o embrião das bandas musicais no Brasil. Esses agrupamentos de músicos foram primeiramente chamados de *bandos*, talvez numa alusão ao fato de serem provenientes das camadas mais baixas da sociedade. Somente mais tarde é que os bandos de músicos passaram a ser designados como bandas de música, termo utilizado até os dias atuais. De acordo com Vargas (2006, p. 27):

Os bandos de músicos passam a ser reconhecidos e efetivados como Bandas de Música no século XIX. A partir de então, começam as preocupações com as estruturas e classificação das bandas. De acordo com o número de instrumentos, fixam-se as bandas de Música em três grupos: as Bandas Musicais, as Fanfarras e as Bandas Marciais.

Tinhorão (1998) menciona também a atuação de barbeiros-músicos nas sociedades carioca e baiana do século XVIII. Estes geralmente eram negros, relativamente instruídos, e que trabalhavam para seus senhores em estabelecimentos comerciais no centro da vila, executando tarefas que incluíam cortar cabelos, aparar barbas, arrancar dentes, aplicar sanguessugas e tocar instrumentos musicais em ocasiões diversas.

A primeira instituição de ensino musical a aparecer nas crônicas do Brasil Colônia era mantida pelos padres jesuítas, no Rio de Janeiro. Na fazenda Santa Cruz, uma propriedade jesuíta próxima à cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, “[...] funcionou um verdadeiro Conservatório, onde os alunos não eram mais índios, porém negros escravos, que tinham orquestra, coros, desincumbiam-se da parte musical dos ofícios sacros e representavam pequenas óperas.” (HEITOR, 1956, p.13). A respeito da fazenda Santa Cruz, Andrade (1980, p. 166) faz o seguinte comentário:

Nos meados do século XVIII, os jesuítas do Rio-de-Janeiro mantinham uma espécie de conservatório para os negrinhos, na fazenda Santa Cruz, próximo da cidade. Essa instituição foi inteligentíssima no ensino e chegou a possuir grupos de instrumentistas e cantores tão bons, que [mais tarde] espantaram Dão João VI, Marcos Portugal e Neukomm.⁷

⁷ Marcos Portugal, compositor português, e Sigismund Neukomm, maestro alemão, eram músicos muito conhecidos em seu tempo e foram trazidos pelo rei D. João VI para aperfeiçoar a vida musical brasileira, no início do século XIX.

Parece ser ponto pacífico entre a maioria dos historiadores que o mais célebre fruto da fazenda Santa Cruz teria sido o padre José Maurício Nunes Garcia, compositor e professor considerado por muitos como o mais importante músico das Américas no período colonial. Nomeado por D. João VI como Mestre de Capela, José Maurício teve oportunidade de compor, ensaiar e reger inúmeras peças sacras, executadas em diversas ocasiões litúrgicas. Segundo Unglaub (2000), era também atribuição de seu cargo lecionar Música gratuitamente, não somente no palácio – onde chegou a ser professor de Música do príncipe-herdeiro D. Pedro – mas também constituindo um Curso Público de Música, onde deveria arregimentar novos músicos para as diversas funções musicais na igreja. Esse curso, segundo Fucci Amato (2006), foi um grande nascedouro de vocações musicais para o Brasil no século XIX.

A atuação do padre José Maurício na Corte coincide com um período de intensas mudanças na visão educacional dos territórios colonizados por Portugal. Segundo Hilsdorf (2003) desde meados do século XVIII já era possível a constatação de traços iluministas na Educação proporcionada aos membros das famílias dos senhores de engenho. Era o advento das Reformas Pombalinas, com sua influência francesa característica, e que viria a se consolidar a partir do estabelecimento da família real no Rio de Janeiro, no ano de 1808. Segundo Fernandes (1988, p. 11):

O conceito de ensino de arte como um “adorno” firmou-se durante o século XIX, quando foi estabelecido nos programas das escolas para as moças de alta classe. [...] Em tal vida, arte tinha importante lugar. A arte nas escolas católicas do Brasil na primeira metade do século XIX, esteve a serviço de educar “moças prendadas”.

A necessidade de movimentação da vida cultural da nova capital e a relativa abundância de recursos econômicos proporcionados pela presença da família real caracterizaram o ambiente ideal para o florescimento de uma arte burguesa, numa gradual substituição do estilo Barroco Brasileiro pelo Neoclássico. A Missão Francesa, grupo de artistas trazidos ao Brasil com o intuito de refinar a Arte local de acordo com os moldes iluministas, fundou, sob os auspícios do rei, a Academia de Belas Artes, em 1816. Naquela instituição implantou-se um novo aprendizado artístico, agora não mais desenvolvido através do trabalho artesanal, no ambiente das oficinas dos mestres-artesãos. Segundo Nascimento (1999, p. 39):

A Academia Imperial de Belas-Artes, criada em 1816, esteve a serviço do adorno do Reinado e do Império. Seus organizadores e mestres eram franceses que vieram com a Missão Francesa e romperam com uma arte brasileira já existente, que era a arte colonial e o barroco, emocional e vigoroso, e impuseram o estilo neoclássico, bastante frio, se comparado ao que era produzido pelos nossos artistas.

O novo sistema, caracterizado pela Arte que se aprende através de árduos exercícios formais, encontrou o lugar ideal para seu desenvolvimento nos recém-implantados currículos das escolas públicas idealizadas pelo Marquês de Pombal. É importante ressaltar que este programa de exercícios, por sua vez, demandava muitíssimo tempo e, entretanto, nem sempre resultava na criação de obras de arte, uma vez que cada exercício era feito com vistas apenas a desenvolver uma determinada habilidade específica. Como consequência, o fazer artístico foi se tornando, pouco a pouco, cada vez mais elitizado e distante da atividade do homem comum (BARBOSA, 1999). A arte passou a ser vista não mais como um saber profissional, um ofício, mas sim como algo a ser praticado por puro diletantismo, com o objetivo de movimentar culturalmente a Corte.

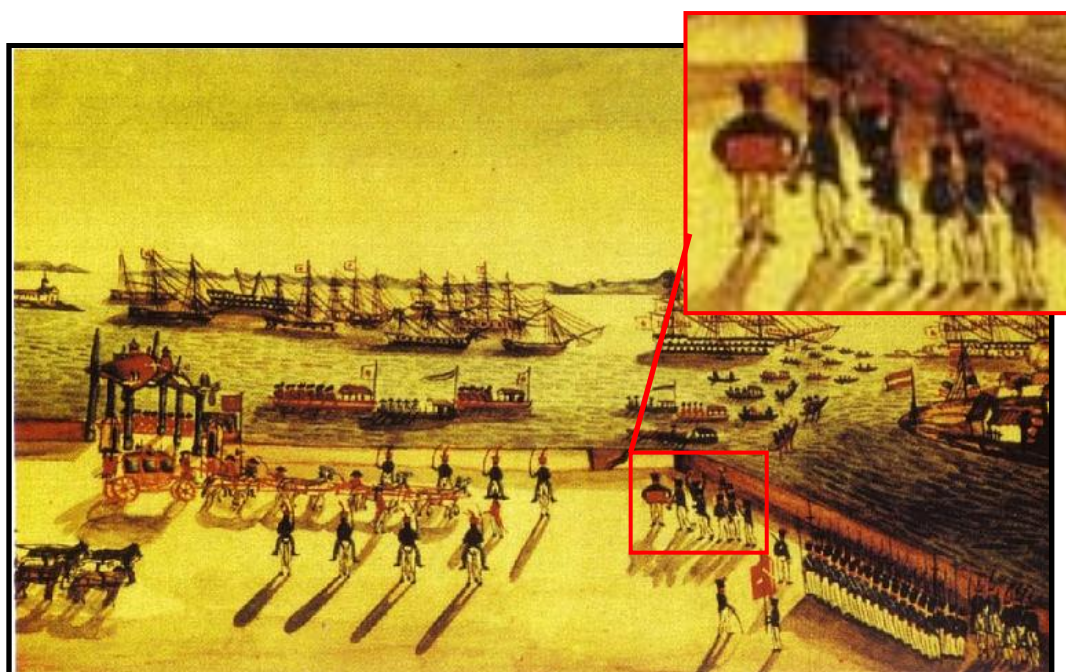


Figura 1: F. Frühbeck retrata um grupo de músicos atuando no desembarque da princesa Leopoldina - 06 de novembro de 1817. Fonte: Binder (2006). Destaque nosso.

Ao abordar a influência da chegada da família real ao Brasil no campo específico da Música, Lima (2006) nos recorda que D. João VI vinha de uma família que tradicionalmente tinha muito interesse por Música – os Bragança. De fato, segundo Heitor (1956, p. 28), “[...] o fundador da dinastia, D. João IV, era, ele mesmo, compositor, e havia

reunido em seu castelo de Évora uma das mais fabulosas bibliotecas de Música da Europa”.⁸ Dantas (apud VARGAS, 2006) menciona também que, dentre os milhares de funcionários e agregados que a família real trouxe para o Brasil em 1808 – e que continuaram vindo nos anos posteriores – estava o Corpo da Banda da Armada Real, a primeira grande corporação musical militar do Brasil que, segundo Tinhorão (1998), chegou a contar com um grande contingente de instrumentistas, por volta de 1818.

Em termos conceituais, o impacto mais imediato ocorrido na prática musical dessa época foi sua crescente secularização, ocasionada pela enorme demanda por uma música que se prestasse adequadamente a exposições, festas e bailes, que agora encontravam ambiente propício nos teatros e requintados salões de festa. Mas a maioria das referências quanto a esse período diz respeito somente ao repertório executado – predominantemente europeu – e não à maneira como essa nova Música era ensinada e aprendida. Fonterrada (2005, p. 194) afirma que:

Pode-se supor, portanto, que as regras de ensino da Música não tivessem sofrido alterações significativas, permanecendo presas aos mesmos valores citados: métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas.

Também é importante notarmos que esse momento de culto às artes em terras brasileiras durou pouco tempo. Com a volta de D. João VI a Portugal e, principalmente, após a Independência do Brasil, em 1822, a prática musical na Corte decaiu consideravelmente, sobretudo devido aos problemas financeiros ocasionados pela separação de Portugal. Nesse período, segundo Unglaub (2000, p. 19): “Não havia escolas de Música e o ensino era feito por professores particulares contratados pelas famílias ricas.”

Ao que parece, essa situação passou a incomodar os intelectuais da época. A partir da terceira década do século XIX passa a ser cada vez mais recorrente nos documentos oficiais a menção à necessidade da implantação de um ensino mais formalizado de Música no Brasil, por razões diversas. De acordo com Silva (2007, p. 30) uma das mais antigas dessas alusões aparece no relatório do ministro dos Negócios do Império, Antônio Pinto Chichorro da Gama, à Assembléia Geral, em 1833: “[...] convém criar [...] huma Aula de Música, onde o talento dos Brasileiros, tão propensos ás Bellas-Artes, possa n’este ramo desenvolver-se, e aperfeiçoar-se”. A autora continua comentando que:

⁸ É importante notar que grande parte dessa biblioteca de Música – composta por partituras e tratados de teoria e interpretação musical – veio parar em terras brasileiras, com a vinda da família real, em 1808. Este acervo hoje faz parte do Setor de Música da Biblioteca Nacional.

Neste documento é possível verificar que a primeira idéia foi criar uma escola de Música dentro da AIBA – Academia Imperial de Bellas-Artes, e não uma instituição independente. Esta é a primeira referência feita por um ministro à institucionalização do ensino musical no Brasil, mesmo que dentro de uma instituição já existente, e vem com uma forma condizente com o sentido primário de conservatório, sem referência a qualquer tipo de formação profissional, apenas a quem queria se dedicar a este ramo das belas artes, esvaziando o antigo sentido corporativo que caracterizou a prática musical e a forma de transmissão do conhecimento tradicional.

Entretanto, foi somente em 1841 que surgiu o primeiro movimento documentado no sentido de se promover e oficializar uma sistematização do ensino musical no Brasil Império. Naquele ano, foi fundada a Sociedade de Música, entidade formada por músicos e intelectuais do Rio de Janeiro, sob a forte influência de um ex-aluno do curso de Música do Padre José Maurício, o compositor Francisco Manoel da Silva.⁹ Em 23 de junho de 1841, a Sociedade encaminhou à Câmara dos Deputados um requerimento para a criação do Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro. O ato solene de inauguração do Conservatório só veio a acontecer sete anos depois, em 13 de agosto de 1848.



Figura 2: Francisco Manoel da Silva.

Fonte: <http://www.orquestrapaulista.com.br>. Acesso em 30 out. 2008.

O Conservatório Imperial (figura 3) foi criado pelo decreto n. 496, de 21 de janeiro de 1847, inicialmente como instituição de cunho particular reconhecida e subvencionada pelo governo (SILVA, 2007). Esta instituição representou um importante passo na consolidação do ensino musical no Brasil. A sistematização dos conteúdos e a arregimentação de professores de renome proporcionaram um salto qualitativo quase que imediato no meio musical brasileiro. Isso sem se falar da força simbólica da nova instituição. Para Fucci Amato (2004, p. 132):

⁹ Francisco Manoel da Silva foi também o compositor da melodia do Hino Nacional Brasileiro.

O rigor pedagógico incorporado e reproduzido pelo Conservatório pode ser visualizado em alguns aspectos. O primeiro está ligado ao conteúdo do ensino e dos métodos, com metas objetivas de aprendizagem. O segundo refere-se ao comportamento social e cultural, a uma introspecção da importância individual e sua relação com a execução pública em concertos oferecidos pelo Conservatório, privilegiando os melhores e mais dedicados alunos. O terceiro e último diz respeito ao prestígio do Conservatório e seu valor institucional, com diploma reconhecido e talentos vigorosamente desenvolvidos.

Porém é necessário ressaltar que um conservatório, como escola específica que é, dificilmente seria capaz de promover a Educação Musical da população como um todo. As primeiras iniciativas do ensino de Música voltado para o povo começaram a ser verificadas nas escolas religiosas, onde, segundo Janibelli (apud UNGLAUB, 2000) se adotava uma pequena cartilha musical chamada *Artinha*, elaborada por Francisco Manoel da Silva. As articulações no sentido da inserção da Música como componente curricular nas escolas regulares culminaram com o Decreto n. 331, de 17 de novembro de 1854, que instituiu nas escolas brasileiras o ensino de Música desenvolvido em dois níveis: *noções de Música e exercícios de canto* (FUCCI AMATO, 2006).



Figura 3: Edifício onde funcionou o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, de 1855 a 1872.
Fonte: <http://bp2.blogger.com>. Acesso em 30 out. 2008.

O período intermediário entre o Império e a República foi marcado por uma gradual revisão dos fundamentos da Educação popular e pela busca da funcionalidade do ensino das artes para o mercado de trabalho, sintetizada na supervalorização das aulas de Desenho, que era considerado pelos liberais a mais importante matéria do currículo da

escola primária e secundária. O próprio Rui Barbosa teria sido um entusiasta do ensino do desenho como meio de preparação das classes menos favorecidas para o trabalho e o engrandecimento da nação. Depois de certo tempo, passou-se também a utilizar o desenho como um instrumento de investigação dos processos mentais da criança, o que, de certa forma, abriu espaço para uma maior liberdade de expressão nessa modalidade artística (BARBOSA, 1999).

Essa visão da aplicação das áreas artísticas a um mercado de trabalho, de certa forma, pode ser entendida como uma negação da postura que coloca a Arte como mero adorno e também influenciou fortemente o ensino de Música na virada do século XIX para o XX. Em 1889, logo após a Proclamação da República, o Conservatório Imperial de Música foi transformado em Instituto Nacional de Música, uma instituição oficial de ensino profissionalizante, voltada para a formação de músicos instrumentistas, que teriam como campo de trabalho as muitas orquestras e grupos de câmara, além da possibilidade de trabalharem ministrando aulas de Música. Um ano depois, em 1890, o Decreto Federal n. 981, de 28 de novembro, fazia referência ao ensino de Música nas escolas e à necessidade da contratação de professores especialistas na área, por meio de concurso público. Fucci Amato (2006, p. 148), ao fazer alusão ao ensino de Música constante no currículo das escolas regulares de São Paulo no início da Primeira República, comenta que:

[O currículo geral] abrigava um rol imenso de disciplinas: leitura; escrita e caligrafia; moral prática; Educação cívica; geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil; noções de física; química e história natural (higiene); história do Brasil e leitura sobre a vida de grandes homens; leitura de Música e canto; exercícios ginásticos e militares; e trabalhos manuais apropriados à idade e sexo. Nesse sentido, destaca-se a presença do ensino musical, concebido àquela época como relevante agente na formação cultural da sociedade.

A intensificação da vida urbana, verificada a partir da instauração do Regime Republicano no Brasil, ocasionou o estabelecimento de um campo profissional mais promissor para os músicos formados em conservatórios e institutos profissionalizantes, dando margem à abertura de diversas escolas dessa categoria nas principais cidades do Brasil. Foi o caso do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, fundado em 1906, que, nas palavras de Andrade (1980), tornou-se um dos maiores celeiros de virtuosos do Brasil no início do século XX. Essa instituição foi reconhecida como de utilidade pública pelo decreto n. 4.751, de 26 de novembro de 1923, tendo sido posteriormente oficializada pelo Governo Federal pelo decreto-lei n. 8.132, de 28 de outubro de 1941. O diploma deste

Conservatório, portanto, garantia ao músico o acesso a um mercado de trabalho cada vez mais em expansão.



Figura 4: Diploma do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Fonte: Fucci Amato (2004).

A segunda década daquele século trouxe consigo uma grande preocupação com a Educação no Brasil. Para Nagle (1968), esse momento foi simplesmente estratégico na consolidação dos conceitos nacionais de Educação e na formação da categoria dos profissionais da Educação, fato que se reflete profundamente na fundação das primeiras universidades do país: a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927). Esse entusiasmo pela Educação também marcou profundamente a atuação dos jovens intelectuais que viriam a implementar as importantes modificações verificadas no pensamento pedagógico brasileiro a partir daquela década, como foi o caso de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, articuladores de reformas educacionais inspiradas na Pedagogia Nova.

No campo das Artes surgiu um novo paradigma, o da livre-expressão, colocado aqui em contraposição tanto à postura que relegava à arte o papel de adorno social, quanto à arte vista como ofício puro e simples. A pedagogia da livre-expressão no fazer artístico, quase que espontaneamente, se amalgamou com o nacionalismo. Ambos, livre-expressão e

nacionalismo, compuseram o eixo ao redor do qual giraram as intensas atividades da badalada Semana de Arte Moderna de 1922, na qual foram condensadas, de maneira emblemática, aquelas que viriam a ser as novas balizas do fazer artístico brasileiro nas décadas seguintes. Alguns dos principais nomes do Movimento Modernista também deram sua contribuição para o surgimento de novas concepções do ensino de Arte. Foi esse o caso de Anita Malfatti, que, voltando da Europa, ministrou cursos em São Paulo nos quais adotou técnicas de ensino que traziam em si fortes influências do pragmatismo de John Dewey.

Com relação à Música, o nacionalismo, que, de certa forma, já havia dado seus primeiros sinais de vitalidade quando do tempo da direção do compositor cearense Alberto Nepomuceno no Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro,¹⁰ encontrou sua validação plena no espaço da Educação Musical através de dois importantes personagens da Semana de Arte Moderna: Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos.

Diplomado em piano pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, onde também veio a lecionar Estética e História da Música, Mário de Andrade influenciou profundamente toda uma geração de músicos e professores de Música, sobretudo no tocante a questões de interdisciplinaridade e no teor nacionalista de seu fazer musical. O foco de Mário de Andrade com relação à Educação Musical era quase sempre a função e a aplicação social da Música, sobretudo do canto, área à qual deu especial atenção, tendo promovido o I Congresso da Língua Nacional Cantada, em 1937, quando exercia o cargo de diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo. Pesquisador incansável, Mário de Andrade recolheu e sistematizou inúmeras melodias populares e folclóricas em diversas regiões do Brasil, como nos afirma Teixeira (2007, p. 10):

Mário de Andrade escrevia enquanto estava na rua – ou durante viagens – anotava em blocos de bolso, em maço de cigarro, em pauta. Na sua casa, batia à máquina ou ensaiava novas idéias na borda dos livros e na capa dos discos. Entre seus manuscritos estão registradas várias partituras em papel comum, enquanto há textos descritivos, sem nenhuma figura musical, anotados em papel pentagramado.

Muitos dos frutos de suas observações, teorizações e constatações empíricas a respeito da Música encontram-se publicados em suas diversas obras atinentes ao campo: *Ensaio sobre a Música brasileira*; *A Música e a canção populares no Brasil*; *Música, doce Música*; *A Música nos Estados Unidos*; *Terapêutica Musical*; *Aspectos da Música brasileira*; *Música de feitiçaria no Brasil*; *Modinhas imperiais* e, por fim, sua *Pequena*

¹⁰ O compositor exerceu o referido cargo nos anos de 1902 e 1903 e entre os anos de 1906 e 1916.

História da Música, obra na qual externa suas preocupações quanto à Educação Musical do povo brasileiro, criticando duramente a falta de refinamento sonoro e estético que observava na sociedade de sua época:

Não há luta, não há ideal, não há interesse artístico. **O público não se educa**; a elite artística do país não se interessa; a outra elite vai às vezes ao teatro por obrigação da moda ou para escutar um virtuose prodigioso. **Mas é abalizadamente e cuidadosamente inculta e boceja diante da arte.** (ANDRADE, 1980, p. 170, grifo nosso)

Segundo Fucci Amato (2006), paralelamente a todo esse movimento ideológico e estético, a década de vinte também presenciou o surgimento das duas primeiras tentativas de sistematização e padronização do ensino musical na rede pública de ensino, ambas acontecidas em São Paulo: (1) a aplicação do método de solfejo relativo chamado *tonic solfa* nas principais escolas do estado, em 1923, e (2) a introdução do *Método Analítico de Ensino Musical*, a partir da experiência dos professores Gomes Cardim e João Gomes Júnior na Escola Caetano de Campos, no ano de 1926.

A Reforma Fernando de Azevedo, implantada através da lei. n. 3.281, de 23 de janeiro de 1928, abordou o tema do ensino musical no jardim da infância, chamada de *musicalização infantil*, e enfatizou a necessidade de um programa de Música vocal e instrumental em todos os cursos existentes (FUCCI AMATO, 2006). Em 1929, Fernando de Azevedo, então Diretor-Geral da Instrução Pública no Distrito Federal, constituiu uma comissão formada pelos músicos Francisco Braga, Sylvio Salema, Garção Ribeiro e Eulina de Nazareth, com a incumbência de elaborar um programa de Música a ser aplicado no ensino básico da capital federal.

Já a Reforma Educacional Francisco Campos, de 1931, além de criar o Conselho Nacional de Educação, reorganizou o ensino brasileiro em todos os seus níveis, estabelecendo parâmetros a serem cumpridos e re-configurando as principais instituições de ensino do Brasil. No campo da Música, o Instituto Nacional de Música passou a chamar-se Escola Nacional de Música (figura 5), instituição agora vinculada à recém-criada Universidade do Brasil. Uma comissão – composta pelo músico Luciano Gallet, Mário de Andrade e Sá Pereira – foi nomeada com o intuito de elaborar para a nova instituição um projeto pedagógico com elementos pautados nos ideais escolanovistas, segundo os quais a linguagem e a expressão musical deveriam ser tornadas de fácil acesso a todas as camadas intelectuais da Nação.



Figura 5: Edifício do Instituto Nacional de Música (atual Escola de Música da UFRJ). [193-?]
Fonte: <http://bp2.blogger.com>. Acesso em 30 out. 2008.

O advento dessa nova pedagogia foi crucial para o desencadeamento do primeiro projeto nacional de Educação Musical do Brasil: o Canto Orfeônico.

2.2 O ensino de Música durante o Estado Novo

O Canto Orfeônico, disciplina concebida pelo maestro e compositor Heitor Villa-Lobos, foi implantado em todo o país com o aval do presidente Getúlio Vargas. O compositor, muito embora já estivesse com uma carreira internacional totalmente consolidada, sempre se mostrara extremamente interessado na maneira como as crianças brasileiras deveriam ser musicalizadas. Para o maestro, era de suma importância que o estado assumisse a responsabilidade pelo aprendizado dos princípios musicais básicos, como os elementos de Teoria Musical e a prática do solfejo. De acordo com Fonterrada (2005), em suas viagens ao exterior, Villa-Lobos entrara em contato com a eficácia verificada nos Métodos Ativos de Musicalização, desenvolvidos por educadores como o alemão Carl Orff e o húngaro Zoltán Kodály, e que utilizavam melodias do folclore nacional de seus respectivos países no ensino dos princípios musicais. Foi motivado pela possibilidade de uma Educação Musical que aproveitasse sistematicamente as peculiaridades rítmico-melódicas das canções populares brasileiras que, no início da década de trinta, o compositor passou a se dedicar quase exclusivamente à musicalização

de crianças, jovens e adultos. Seu trabalho teve início pelo estado de São Paulo. Segundo Mazzeu (2007, p. 101):

Villa-Lobos foi convidado pelo interventor do novo governo, no Estado de São Paulo, o tenente João Alberto de Lins e Barros, para debater com ele um plano de Educação Musical apresentado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Silva (1988) afirma que Villa-Lobos já havia submetido seus planos ao presidente paulista Júlio Prestes, em 1925. Prestes, entretanto, simplesmente arquivara a idéia, sem dedicar-lhe maior atenção. Em 1931, sob uma conjuntura política totalmente diversa da ocasião anterior, o compositor, finalmente, logrou êxito em convencer o estado a financiar seu projeto. Contando com o total apoio do governo paulista, Villa-Lobos passou a organizar caravanas culturais com cantores e instrumentistas ao interior do estado de São Paulo. Essas incursões tinham uma dupla função: difundir a Música erudita e sondar os ânimos das cidades do interior paulista com relação ao novo governo instituído.

Uma outra característica curiosa dessas apresentações estava nas preleções feitas por Villa-Lobos durante os concertos. Dentre os assuntos mais comumente abordados pelo compositor estavam: o patriotismo musical, a necessidade de discernimento entre a “boa Música” e a “má Música”, a crítica da Música popular estrangeira como elemento de alienação em relação às necessidades e à realidade nacional, a pouca dedicação dos jovens brasileiros à Música, o elogio aos corais infantis escolares, o calor dos artistas, a necessidade de se fazer silêncio durante um concerto. (MAZZEU, 2007, p. 104).

A atuação das caravanas musicais no interior de São Paulo foi avaliada com grande entusiasmo por parte do governo paulista, tanto por seu caráter cultural, quanto pela sua utilidade estratégica com relação aos rumos da política. Aproveitando o prestígio recém-adquirido, Villa-Lobos conseguiu convencer o então presidente Getúlio Vargas a tornar obrigatório o ensino de Música em todas as escolas do país, através da aplicação da disciplina batizada por ele mesmo de Canto Orfeônico, que foi regulamentada através do Decreto n. 19.980, de 18 de abril de 1931 (SILVA, 1988).

Entrementes, para Villa-Lobos, era necessário também que o governo criasse uma instância administrativa que viabilizasse a implantação desse projeto em todo o território nacional. Com o intuito de sensibilizar o presidente para essa necessidade, o compositor decidiu, em fevereiro de 1932, escrever uma carta pessoal a Getúlio Vargas, na qual explicitava todas as intenções e concepções de seu projeto nacional de Educação Musical:

Peço ainda permissão para lembrar a Vossa Excelência que é incontestavelmente a Música, como linguagem universal, que melhor poderá fazer a mais eficaz propaganda do Brasil, no estrangeiro, sobretudo se for lançada por elementos genuinamente brasileiros, porque desta forma ficará mais gravada a personalidade nacional, processo este que melhor define uma raça, mesmo que esta seja mista e não tenha tido uma velha tradição.[...] De modo que hoje, dia 1º de fevereiro de 1932, espero que Vossa Excelência irá decidir com acerto a verdadeira situação das artes no Brasil. (VILLA-LOBOS, 1972, p. 85-87)

Os planos de Villa-Lobos contaram com a ajuda inesperada de um dos principais renovadores da pedagogia brasileira no século XX: Anísio Teixeira, então Diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal. O intelectual, que, por diversas vezes, já havia elogiado publicamente as idéias e mesmo a personalidade de Villa-Lobos (MAZZEU, 2007), acreditava que as opiniões do maestro se coadunavam perfeitamente com o conceito escolanovista de uma Arte retirada de seu pedestal e colocada no centro da comunidade (FONTERRADA, 2005). Motivado pelas novas perspectivas, Anísio Teixeira esforçou-se por conseguir junto ao Ministro Francisco Campos e ao Presidente Getúlio Vargas autorização e subvenção para criar a SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística –, posta sob a coordenação do próprio Villa-Lobos.



**Figura 6: Villa-Lobos (à esquerda) e Anísio Teixeira no ato solene de criação da SEMA. 1932.
Fonte: Guimarães (1972).**

Aproveitando profissionais que já o assessoravam em seus projetos pelo interior do estado de São Paulo e arregimentando novos auxiliares, Villa-Lobos tratou de implantar imediatamente sua visão de Educação Musical. Segundo Paz (2000, p. 13):

Seus primeiros passos foram: a criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; a propaganda junto ao público mostrando a importância e a utilidade do ensino de Música, inclusive com programas radiofônicos; criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal; e seleção e preparação de material para servir de base de formação de uma consciência musical.

Sabe-se que algumas experiências com a musicalização através do canto coral já vinham sendo desenvolvidas no interior de São Paulo, dentre as quais se destaca o trabalho desenvolvido pelo professor Fabiano Lozano, na cidade de Piracicaba. Mas foi, de fato, o projeto do Canto Orfeônico que alçou a musicalização a uma magnitude jamais contemplada no Brasil.

A idéia era, na verdade, bem simples. O programa da disciplina visava proporcionar uma Educação Musical não vocacional, ou seja, o ensino dos princípios da teoria e da prática musical para todos os alunos da escola elementar, independentemente de questões como talento, fazendo uso de técnicas trazidas dos Métodos Ativos de Educação Musical – principalmente os métodos Orff, Dalcroze e Kodály –, já utilizados à época em países como Hungria e Estados Unidos. O repertório adotado por Villa-Lobos era praticamente todo influenciado por suas experiências com a Música folclórica brasileira, além de canções de temática cívica, com ênfase nos símbolos nacionais e nas datas comemorativas. Villa-Lobos criou uma versão brasileira da técnica da *manosolfa*, ferramenta didática através da qual as notas musicais são representadas por diferentes posicionamentos da mão do professor. Essa técnica, que tem origem na pedagogia musical medieval do monge Guido de Arezzo, havia sido amplamente divulgada pelo método Kodály, e era considerada um excelente recurso mnemônico de reconhecimento do parâmetro sonoro altura, relacionado à afinação das notas musicais. As aulas de Canto Orfeônico consistiam, basicamente, em exercícios de afinação com o uso da *manosolfa* e no ensaio de repertório. Durante esse processo, os alunos eram apresentados aos aspectos técnicos referentes à grafia musical e à leitura das notas musicais no pentagrama.

Villa-Lobos organizava também enormes concertos públicos, nos quais alunos e professores exibiam o resultado das aulas para grandes multidões, reunidas em ginásios, praças e até em estádios de futebol. Essas grandes concentrações populares eram divulgadas por meio de panfletos elaborados pelo próprio Villa-Lobos e lançados sobre os bairros por aviões e helicópteros (MAZZEU, 2007). O texto desses panfletos revela claramente a concepção de Educação musical trabalhada pelo Projeto:

Nesta cruzada de ressurgimento de nossa pátria, atravessando a grande crise de evolução econômica, social e moral que abala o mundo inteiro, tenham por pioneiro, a mais poderosa e encantadora de todas as artes – a Música, a mais perfeita expressão da vida! Música, que por meio dos sons une almas, purificando sentimentos humanos, enobrecendo o caráter, elevando o espírito a um ideal mais completo! Como indicar este guia seguro à Nação Brasileira do futuro?!!! – Pela Voz Humana, pelo Canto Orfeônico!!! (VILLA-LOBOS, apud MAZZEU, 2007, p. 113).

Além desses eventos, a SEMA também patrocinou a fundação e a manutenção de inúmeras bandas e corais escolares em todo o país, bem como a criação de bibliotecas de obras musicais e discotecas nas principais escolas públicas. Livros de canto e manuais de orientação para professores (figura 7) foram elaborados, publicados e distribuídos em todo o território nacional.



Figura 7: Exemplos de livros didáticos de Canto Orfeônico.
Fonte: Acervo pessoal de João Valter Ferreira Filho.

Como parte do projeto de capacitação de professores, em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro. Mais tarde, em 1945, o diploma do CNCO se tornou requisito obrigatório para a docência de Canto em todo o país, o que motivou professores a vir de todo o Brasil para participar de cursos e oficinas na capital federal. O CNCO contava com dezenas de formadores fixos que, sob a coordenação direta do próprio Villa-Lobos, aplicavam os diversos módulos dos Cursos em praticamente todos os dias da semana, nos três turnos. Cursos especiais e de emergência eram ministrados nos fins de semana e feriados.

Entretanto, o ideal de formação musical concebido por Villa-Lobos viu-se, até mesmo por questões de sobrevivência, mesclado ao ideário político do regime que o patrocinava. Nas palavras de Mazzeu (2007, p. 190-191):

As finalidades atribuídas à S. E. M. A., que entendemos serem finalidades político-educacionais que abrangiam a Educação artística como um todo, através da organização dos planos de ensino e da participação nos setores de Rádio Difusão, na Educação de adultos, nos teatros, nas sociedades artísticas, etc, centravam-se em torno da função de ‘educar cívica e artisticamente a coletividade’. Através da Educação Musical, e por intermédio do canto orfeônico, a S. E. M. A. propunha-se a tarefa de ‘elevar a mentalidade pública em relação às artes e aos artistas’, produzindo sentimentos e atitudes de disciplina, de civismo e de Educação artística.

Muitos são os debates em torno desse envolvimento político-ideológico do Canto Orfeônico com a ditadura e o projeto de acomodação das massas face ao Regime Militar. Villa-Lobos se defendeu dessas acusações até o fim da vida:

Querem demolir uma obra que não podem. Não é contra mim... nem contra vocês...é contra a Música... contra a arte. Porque eu não tenho interesse por regime nenhum. Eu não tenho interesse em sentido político e nem tenho ideais. Eu quero é disciplina e amor à arte. Eu quero ver o povo disciplinado. Eu tenho inveja do estrangeiro. A única coisa que me inveja no estrangeiro... única... é a Educação que o estrangeiro tem que nós não temos. (VILLA-LOBOS, apud MAZZEU, 2007, p 151).

Em depoimento oral concedido à pesquisadora Ermelinda Paz no ano de 1999, Arminda Villa-Lobos, esposa do compositor, declarava que “[...] a finalidade de Villa-Lobos era interessar o Governo em prestigiar a Educação musical nas escolas. Ele se preocupava com a Educação do povo. Não queria formar músico, e sim público.” (PAZ, 1999, p. 15). O fato, entretanto, é que este projeto de Educação Musical para o Brasil foi abortado imediatamente após a queda de Getúlio Vargas.

Além das questões políticas, Fonterrada (2005) aponta ainda dois outros fatores internos que considera como tendo grande influência no declínio do projeto de Educação Musical representado pelo Canto Orfeônico. O primeiro deles seria a excessiva centralização da formação de professores da disciplina. O curso para professores era ministrado somente no CNCO, no Rio de Janeiro, o que praticamente inviabilizava a participação dos professores das regiões mais distantes, como o Sul, o Nordeste e o Norte, até mesmo porque o curso completo tinha duração de dois anos, em aulas que aconteciam todos os dias da semana. Para amenizar essa situação, Villa-Lobos criou os Cursos de Emergência, desenvolvidos em períodos reduzidos, com vistas à facilitação da participação de professores de fora do Distrito Federal. Entretanto, essa medida paliativa acabou

ocasionando um grande prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos e o conseqüente comprometimento da qualidade do ensino proporcionado.

O segundo fator interno que Fonterrada considera responsável pela extinção do projeto de Educação Musical do Canto Orfeônico foi a falta de um arcabouço teórico-metodológico amadurecido. Villa-Lobos em momento algum parece ter se preocupado em arregimentar outros educadores musicais com o intuito de desenvolver um referencial conceitual que pudesse servir de alicerce para o crescimento futuro do projeto. Tal limitação pode ser facilmente observada na maneira como eram organizados os cursos oferecidos pelo CNCO, a saber: *Pedagogia de Música e Canto Orfeônico* e *Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico* – este último subdividido em: *Declamação rítmica*; *Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico*; *Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico* e, por fim *Prática de Canto Orfeônico*. Todos eles eram essencialmente compostos por exercícios práticos e por ensaio de repertórios. Mesmo os livros publicados pela SEMA, muitos deles escritos sob a supervisão do próprio Villa-Lobos, constavam basicamente de partituras e alguns poucos parágrafos explicativos, geralmente sem qualquer alusão às fontes teóricas ou metodológicas. Essa falta de uma base conceitual sólida contribuiu decisivamente para que o projeto do Canto Orfeônico não suportasse as adversidades a ele impostas quando da queda do Regime de Getúlio Vargas.

2.3 Outros métodos brasileiros de pedagogia musical no século XX

Como vimos anteriormente, o Canto Orfeônico, como disciplina obrigatória do currículo regular das escolas públicas e privadas do Brasil, foi criado durante a Reforma Educacional Francisco Campos, em 1931, estando ainda em franco crescimento à época da Reforma Capanema (1942-1946), que, por sinal, até reforçava sua obrigatoriedade nos quatro anos do primeiro ciclo e nos três anos posteriores do segundo ciclo. De acordo com Fonterrada (2005), a extinção do Canto Orfeônico deu-se em 1961, após entrar em vigor a LDB 4.024. Por meio do Parecer n. 383/62, homologado pela Portaria Ministerial 288/62, foi criada, em seu lugar, a disciplina Educação Musical. Esta autora, entretanto, ressalta que:

Na década de 1960 o canto orfeônico foi substituído pela Educação musical, que não diferia profundamente da proposta anterior. Os professores de Música, nas escolas, eram ainda praticamente os mesmos, e não havia flagrante antagonismo entre a nova proposta e a anterior, de Villa Lobos. (FONTERRADA, 2005, p. 198).

Entretanto, muito embora as atividades e o repertório oriundos do Canto Orfeônico continuassem sendo desenvolvidos nas aulas de Educação Musical pelo Brasil afora, os professores não mais contavam com o apoio logístico do SEMA ou mesmo com o CNCO como instância de renovação de técnicas e de repertório. Os livros didáticos foram escasseando e, aos poucos, os fundamentos básicos do Canto Orfeônico foram se diluindo em atividades cada vez mais informais e desvinculadas de um projeto único.

Essa configuração não uniforme da Educação Musical no Brasil favoreceu, entretanto, o conhecimento e a divulgação de diversos outros métodos de iniciação musical que também vinham brotando desde meados da década de 1930, a maior parte deles com elementos genuinamente nacionais e praticamente todos influenciados pelos mesmos métodos ativos que haviam entusiasmado Villa-Lobos.

Foi o caso da proposta chamada de Iniciação Musical, desenvolvida a partir de 1937 pelos professores Sá Pereira e Liddy Mignone. Diferentemente da proposta de Villa-Lobos, a Iniciação Musical era desenvolvida em ambiente estritamente musical, no caso, o Conservatório Brasileiro de Música, uma instituição particular de ensino no Rio de Janeiro. Com proposta assumidamente inspirada nos ideais da Escola Nova, a Iniciação Musical desenvolvida no CBM focou sua atenção na formação dos professores de Música. Segundo Paz (2000, p. 44):

O professor de Iniciação Musical deveria ser o mais preparado, com sólidos conhecimentos de psicologia e pedagogia geral e musical, bom nível cultural e honorários dignos de todo o empreendimento realizado, que nem sempre correspondia à realidade.

Além do CBM, o método da Iniciação Musical foi desenvolvido igualmente na Escola Nacional de Música da UFRJ, onde Sá Pereira também era professor. Em 1938, Sá Pereira e Liddy Mignone deixaram de trabalhar em conjunto. O professor passou a desenvolver um novo método de musicalização, que veio a ser batizado de *Psicotécnica do Ensino Elementar de Música*, e que tinha como alicerces diversos estudos sobre Psicologia da Educação. Esse método enfatizava a compreensão do ensino intuitivo e das atividades lúdicas e tinha evidente influência do trabalho desenvolvido pelo educador suíço Emille Jacques Dalcroze. A proposta, com bases teóricas e procedimentos metodológicos bem definidos, veio ao encontro do anseio de muitos professores de Música que, de certa forma, sentiam necessidade de aprofundar suas experiências em sala de aula. Por isso mesmo foi considerada um sucesso durante vários anos.

Liddy Mignone, por sua vez, optou por desenvolver uma versão própria da Iniciação Musical, esta não apenas voltada para músicos vocacionados, mas também para turmas abertas. Além disso, a educadora investiu fortemente na formação de professores de Música. Em 1949, a professora abriu no CBM o curso de especialização em Iniciação Musical, que viria a formar os primeiros professores multiplicadores do método nas escolas públicas e particulares. A proposta, que inicialmente diferia em muito pouco daquela desenvolvida com Sá Pereira, aos poucos foi sendo modificada e adaptada para o mundo infantil, passando a chamar-se *Recreação Musical*. Em 1950, Liddy Mignone criou o Centro para o Estudo da Iniciação Musical, instância que agremiava diversos professores em eventos voltados à troca de experiências e à renovação de técnicas de ensino.

Atualmente tanto o trabalho de Sá Pereira quanto o da professora Liddy Mignone sofrem críticas diversas, sobretudo relacionadas ao fato de o conteúdo verdadeiramente musical muitas vezes aparecer excessivamente dissolvido em suas atividades. Entretanto, na opinião de Paz (2000, p. 62):

É oportuno lembrar que, tanto o trabalho do professor Sá Pereira como o da professora Liddy precisam ser analisados e entendidos dentro do contexto da época. Pensava-se que tudo tinha de ser facilitado para a criança, e uma série de associações eram feitas com esse intuito. [...] Estamos certos de que, considerando a receptividade para com o novo que tinham esses educadores, hoje, se vivos, teriam certamente repensado seus métodos.

Outros educadores musicais brasileiros que desenvolveram seus próprios métodos de ensino foram Gazzi de Sá, Esther Scliar, Anita Guarnieri, Ernst e Maria Aparecida Mahle e Cacilda Barbosa. Entretanto, para Fonterrada (2005, p. 198), “[...] Embora em ampla sintonia com o que ocorria na Educação Musical mundial, os educadores brasileiros [...] trabalhavam em escolas especializadas de Música, atingindo o ensino público apenas indiretamente.”

Um aspecto digno de nota é o fato de que, muito embora estivessem surgindo novas e variadas maneiras de se estudar Música no Brasil, o currículo musical desenvolvido no país era quase sempre montado em razão dos conceitos tradicionais da música européia, e seguiam, no que diz respeito à organização dos conteúdos, as mesmas balizas dos antigos conservatórios. Mesmo após os ventos de renovação nacionalista e a influência dos Métodos Ativos verificada após a década de vinte, o ensino de Música no Brasil, pelo menos até a terceira década do século XX, poucas vezes havia aberto as portas a uma linguagem musical conceitualmente inovadora, ou seja, que se contrapusesse à sonoridade tonal já estabelecida como o padrão ocidental.

Para Paz (2000), a pedagogia musical brasileira só veio experimentar um verdadeiro sopro de renovação conceitual através trabalho do músico alemão Hans Joachim Koellreutter. Tendo aportado em terras brasileiras no ano de 1937, Koellreutter, que era diplomado pela Escola Estadual de Berlim e pelo Conservatório Musical de Genebra, introduziu no Brasil os conceitos e procedimentos de um movimento que ficou conhecido como Música Viva, uma proposta de Educação Musical a partir da linguagem contemporânea conhecida como dodecafonismo, envolvendo processos de pesquisa e experimentação. Após uma primeira temporada em que esteve atuando principalmente como instrumentista e compositor, Koellreutter passou a se dedicar com intensidade ao ensino da Música. De acordo com Amadio (1999, p. 50):

Na década de 50 Koellreutter estabelece as raízes de sua vocação pedagógica, fundando cursos e escolas da maior importância para o desenvolvimento do ensino musical no Brasil: os Cursos Internacionais de Férias Pró-Arte, em Teresópolis, no Rio de Janeiro, a Escola Livre de Música da Pró-Arte, em São Paulo (que dirige de 1952 a 1958), os Seminários Internacionais de Música na Bahia (que dirige de 1954 a 1962), que se transformarão na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

Muito embora tenham sido experiências geograficamente restritas – Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador –, esses cursos e seminários constituíram-se num extraordinário salto conceitual na Educação Musical brasileira, posto que introduziram a prática de uma Música de vanguarda no ambiente cultural do país.



Figura 8: Hans Joachim Koellreutter. Fonte: Amadio (1999).

Koellreutter, que também ensinara composição no Centro Internazionale di Musica Contemporanea de Milão, na Itália, e no Instituto Internacional de Música de Darmstadt, na Alemanha, sempre priorizou seu contato com o que havia de mais inovador no campo da composição musical, postura que lhe rendera uma posição de destaque no meio musical internacional, tendo sido, inclusive, presidente do Congresso Internacional de Composição

Dodecafônica e da Sociedade Internacional de Música. Todas as novidades conceituais com as quais convivia no campo da composição, Koellreutter quis trazer para o Brasil.

A idéia surgiu do desejo meu de servir o país que tão generosamente me acolheu, contribuindo para o desenvolvimento da cultura musical brasileira, trazendo um máximo de informação cultural e difundindo e divulgando obras aqui desconhecidas ou pouco conhecidas. (KOELLREUTTER, apud FONTERRADA, 2005, p. 199).

Profundamente convicto de que tudo o que choca conscientiza¹¹, Koellreutter desenvolveu experiências pedagógicas que abriram as janelas do ensino de Música no Brasil ao experimentalismo, à dúvida como ponto de partida para idéias musicais e à legitimidade de linguagens até então desconhecidas pela maior parte dos músicos brasileiros. Paz (2000, p. 221) chega a afirmar que “o método Koellreutter é não ter método, depende da situação”. Por isso mesmo, o centro da aula é a improvisação, inclusive por parte do professor, que simplesmente não planeja a aula, pois não tem como saber o que vai acontecer. O compositor batizou essa postura metodológica de *Antipedagogia Musical*.

Aprendo com o aluno o que ensinar. Há três preceitos: (1) não há valores absolutos, só relativos; (2) não há coisa errada em arte, o importante é inventar o novo; (3) não acredite em nada que o professor diz, em nada que você ler e em nada que você pensar; pergunte sempre "por quê?" Sugeri abolir currículos acadêmicos e substituir conservatórios por Centros de Atividades Lúdicas e Criatividade Musical e Institutos de Audiocomunicação e Música Aplicada. É indispensável que em todo o ensino artístico se sinta o alento da criação. As artes e a educação estética e humanista devem encontrar lugar equivalente ao da ciência, da economia e da tecnologia. (KOELLREUTTER, 1999, s.p).

As idéias e os métodos desse educador tiveram grande influência no aparecimento de uma outra pedagogia musical, também de perfil inovador: a Oficina de Música.

A Oficina de Música, experiência já verificada na década de 1960 em países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, surgiu no contexto da Educação Musical brasileira, em meados de 1968, como uma resposta contundente a alguns dos principais questionamentos de alunos e professores de Música da época. De acordo com Fernandes (2000, p. 68):

Fica de fácil constatação a necessidade explícita de uma metodologia oposta à tradicional, a qual buscasse o aspecto criativo e criador. Além do mais, no método tradicional ocorre um distanciamento muito longo, doloroso e enfadonho, entre o início do curso e o “fazer Música”, isto é, o aluno demora muito tempo para fazer Música.

¹¹ Essa frase se tornou uma espécie de lema do compositor.

A Oficina de Música é uma proposta metodológica de resposta rápida e de efeitos imediatos. Ela, justamente por causa de sua flexibilidade, desde seu início esteve ligada ao ensino musical voltado para pessoas sem conhecimento musical prévio. Essa nova abordagem se mostrava, de fato, instantânea, sobretudo por causa de seu tratamento mais aberto no relacionamento da teoria com a prática musical, o que, para Fernandes (2000), também evidencia os traços do ativismo escolanovista existentes em sua identidade.

À questão da postura metodológica se associou também a identidade estilística dos professores que optaram por trabalhar com as Oficinas de Música no Brasil. Esses professores, alinhados com a linguagem musical contemporânea, encontraram no fazer pedagógico uma possibilidade de exercício coletivo da inovação composicional, procurando encarar aquilo que, em princípio, poderia ser tomado como elemento inviabilizador da experiência musical – a total deficiência no domínio dos conceitos musicais por parte dos alunos –, como um componente de relevância no processo criativo. De fato, como nos informa Fernandes (2000, p. 69), “[...] houve um incentivo à composição, mostrando que qualquer um pode ser compositor sem ser compositor.”

A idéia básica da Oficina de Música parece ser bastante influenciada pelas concepções pedagógicas de Hans Joachim Koellreutter. Entretanto, Fernandes (2000) abre as possibilidades do estudo das origens da Oficina de Música no Brasil ao afirmar que, concomitantemente ao trabalho de Koellreutter, alguns outros educadores musicais já vinham fazendo experimentos com a mesma identidade em instituições como o Instituto Villa-Lobos e a Universidade de Brasília. Tendo como objetivo uma formação musical mais voltada para os aspectos práticos, esses professores teriam fundado, em 1968, na UnB, aquilo que chamaram de OBM – Oficina Básica de Música –, institucionalizando algo que, segundo seus relatos, já vinham praticando largamente desde o início da década de 1960. Esses educadores teriam sido, num primeiro momento: Jorge Antunes, Esther Scliar, Emílio Terraza e Reginaldo Carvalho.¹²

A UnB passou a ser, portanto, o principal centro da pedagogia das Oficinas de Música no Brasil. Na década de 1970 essa metodologia se tornou a base do curso de Composição daquela Universidade. Essa expansão das Oficinas seria cada vez mais verificada nos anos seguintes, com o acréscimo da disciplina chamada Oficinas Superiores e, finalmente, a tentativa de implantação das Oficinas de Música como metodologia oficial

¹² Dentre esses quatro professores, dois deles – Emílio Terraza e Reginaldo Carvalho – acabaram vindo desenvolver projetos de Educação Musical no Piauí.

para as aulas de Música no ensino regular das escolas públicas e particulares do Distrito Federal. Essa implantação se daria através dos cursos preparatórios ministrados por professores da UnB para os professores que, no ensino regular, seriam responsáveis pela recém-criada disciplina Educação Artística. Segundo Fernandes (2000, p.75):

Tal articulação do Departamento de Música da UnB com a escola regular se deu através da Fundação Educacional do Distrito Federal, coordenada durante alguns anos por dois dos ex-alunos do grupo inicial de professores da UnB – Rafael Menezes Bastos e Luiz Botêlho Albuquerque¹³.

No que diz respeito à prática em sala de aula, a Oficina de Música revela-se, muitas vezes, mais como uma técnica de trabalho ou uma filosofia, nas palavras de Alda Oliveira (apud FERNANDES, 2000). Ela tem por principais características: ser extremamente ativista; fazer a teorização de acordo com a necessidade; efetivar a busca da aprendizagem pela descoberta; procurar o desenvolvimento de habilidades como o trabalho autônomo, a reflexão crítica e o inter-relacionamento de fatos; incentivar a estruturação sonora; ter controle praticamente nulo sobre as variáveis relativas ao processo criativo; ser eminentemente criativa; ser prévia ao estudo acadêmico de Música; incluir outras áreas além da Música; abarcar a estética da Música contemporânea.

A flexibilidade e a importância de uma sensibilização inicial parecem ser pontos pacíficos entre os educadores que adotam essa metodologia, mas os acordos param por aí. Segundo Paz (2000, p. 238):

Percebe-se, ainda, nitidamente, entre os profissionais que se ocupam do trabalho com a Oficina de Música, que não há um consenso e tampouco rigidez no que tange ao ordenamento e delimitação das etapas, objetivos, planejamento, conteúdo e, ainda, formas de avaliação, existindo entre eles algumas divergências e pequenas variantes.

A pedagogia da Oficina de Música acabou se espalhando pelos principais centros de ensino musical do Brasil, tendo sido, em diversos aspectos, referência e inspiração para a criação da disciplina Educação Artística, quando da implantação da LDB 5.692/71. Além disso, ela também influenciou fortemente as licenciaturas plenas em Educação Artística que surgiram a partir do ano de 1974. Tudo isso fez com que grande parte de sua identidade ainda hoje sobreviva no fazer pedagógico-musical de muitos professores e cursos livres de Música pelo país.

¹³O professor Luiz Botêlho Albuquerque foi um dos professores-fundadores do Curso de Música na Universidade Federal do Piauí.

2.4 A disciplina Educação Artística e as novas perspectivas para a Educação Musical

A disciplina Educação Musical perdurou no currículo da escola regular brasileira até o início da década de 1970, quando, através da lei n. 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira –, foi criada a Educação Artística. De acordo com Volpe (2006, p. 23):

No fim dos anos 60 houve uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e o que se ensinava dentro da escola: foi a época dos festivais das canções e das novas experiências teatrais. A arte estava presente nas escolas por meio de atividades livres que visavam revelar o talento dos alunos.

Muito embora trouxesse uma ementa que, em princípio, poderia vir a proporcionar algum conhecimento estético relevante ao educando, a nova disciplina, em diversos aspectos, foi um fracasso. Os antigos professores de Música foram obrigados a fazer cursos de atualização a fim de serem “capacitados” para trabalhar com as outras áreas artísticas. Essa concepção completamente equivocada de que seria possível formar professores polivalentes para o ensino da Arte – ou seja, professores que conseguissem, ao mesmo tempo, ensinar Música, Artes Plásticas, Teatro, Desenho e Dança –, ocasionou, primeiramente, a criação de cursos integrados para a formação de professores¹⁴, e, pouco tempo depois, a instauração das Licenciaturas Plenas em Educação Artística, cursos de graduação que teriam a missão de formar esses profissionais para o mercado de trabalho.

A polivalência deixou enormes lacunas na formação dos professores, contribuindo para a superficialidade da área no cotidiano escolar. Para o ensino da Música, todos esses fatores geraram conseqüências desastrosas. Para Fonterrada (2005, p. 201):

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e o quase total aniquilamento do ensino de Música; os cursos superiores de Educação Artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da LDB, e tinham caráter polivalente.

Com excessiva valorização do processo em relação ao produto, a tendência educacional inaugurada por essa proposta de ensino artístico visava mais o desenvolvimento do lado expressivo que propriamente o acesso às experiências artísticas em si mesmas. Para Hentschke e Oliveira (2000, p.48), a Educação Artística “procurava atender às aptidões artísticas diversas dos alunos sem, contudo, abordar a formação de

¹⁴ Esse foi o caso do CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – no Piauí. Essa instituição, que foi uma espécie de “embrião” da Licenciatura Plena da UFPI, foi criada inicialmente para viabilizar a formação de professores de Educação Artística em atendimento às demandas da rede de ensino.

artistas”. Esse enfoque, aliado à total incapacidade do professor em ser suficientemente apto a desenvolver todas as áreas artísticas ao mesmo tempo, desencadeou uma certa indiferença por parte dos educadores com relação aos resultados artísticos obtidos através de cada atividade. Na prática, o conteúdo das aulas foi sendo cada vez mais diluído em atividades de valor artístico duvidoso, girando, quase sempre, em torno de trabalhos manuais e ensaio de cânticos comemorativos ou peças de teatro para apresentações em ocasiões festivas.

Vale ressaltar que as bases filosóficas sobre as quais se alicerçava a Educação Artística eram praticamente as mesmas das adotadas pelas iniciativas experimentais de Educação Musical. As palavras de ordem eram: livre-expressão, ampliação do universo sonoro, liberação de emoções, valorização do folclore e da Música popular brasileira. Entretanto, segundo Fonterrada (2005), essa aproximação se deu apenas como postura ideológica, não havendo qualquer comprometimento prático com um desenvolvimento real do senso estético ou artístico do indivíduo. A autora continua dizendo que:

Via de regra, essa linha caracteriza-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolvem a partir da escolha de atividade por parte dos alunos, que transitam aleatoriamente pelas diferentes áreas. [...] confundindo espontaneidade com falta de planejamento e perspectivas, aderem ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade. (FONTERRADA, 2005, p. 202).

Com a promulgação da nova LDB, lei n. 9.394/96, toda a estrutura conceitual do ensino brasileiro foi alterada. A lei manteve a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, porém já não mais incentiva a polivalência por parte dos professores. Pelo contrário, ao exigir a figura do professor especialista para cada uma das áreas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, a nova LDB abriu espaço para uma outra conquista importante para o ensino de Música: a criação de um campo de trabalho realmente consistente para os profissionais da Educação Musical. Entretanto, nem a própria lei, nem os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais – eram decisivos a respeito de como exatamente se daria o trabalho específico de musicalização nas escolas.

Foram doze anos de espera até a situação se definir um pouco mais rumo à consolidação do ensino de Música nas escolas regulares. De fato, muito embora essa possibilidade já viesse sendo articulada pelos professores membros da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – junto ao Congresso Nacional desde o início da década de 1990, foi somente após a nomeação de uma comissão *ad hoc* composta por educadores musicais de várias instituições do Brasil, que, em 18 de agosto de 2008, o

presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei n. 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música em todas as escolas de Educação Básica do país. No entanto, o presidente vetou o artigo que tratava da exigência de profissionais especialistas para o exercício da docência em Música nas escolas. No texto de justificativa do veto, constante em mensagem oficial encaminhada ao Senado Federal, o presidente alega que a decisão partiu diretamente do Ministério da Educação e que se baseia nas seguintes premissas:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a Música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em Música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (MENSAGEM... 2008, s.p).

Além dos argumentos citados acima, há também a afirmação de que nenhuma outra regulamentação de área de ensino traz no texto de sua lei disposições relativas à formação dos profissionais para o exercício da atividade docente.

Por se caracterizar como uma bandeira secular da categoria e também pelo fato de influenciar decisivamente toda prática docente da Música no Brasil, inicialmente o veto do Presidente da República foi acolhido com certo desapontamento por parte de alguns educadores musicais. Mas o presidente da ABEM, professor Sérgio Luiz de Figueiredo, chama a atenção dos professores de Música do Brasil para o fato de que a lei se trata de uma importante conquista da categoria. Em suas palavras:

O problema foi o primeiro parágrafo do veto que estabelece uma grande confusão, já que menciona o artigo 62 da LDB, que trata da formação em nível superior em curso de licenciatura para atuação na Educação básica, e ao mesmo tempo considera a possibilidade de pessoas sem titulação poderem atuar na escola com a área de Música. [Mas] **O que vale é a lei e não o veto**. Isto quer dizer que nós hoje temos a Música como componente curricular obrigatório na Educação brasileira. Isto é uma vitória. [...] Não estou iludido com a nova lei, estou satisfeito porque realmente a considero uma conquista. (FIGUEIREDO, 2008, s.p, grifo nosso).

Os desafios do campo dizem respeito agora a outro aspecto de crucial importância, tais como a definição de traços que nos ajudassem a delinear qual a Educação Musical que o país almeja para si. Atrelados a esta macro-questão estão diversos outros passos importantes, como a conquista de concursos públicos que exijam de seus candidatos a formação adequada e a elaboração de materiais didáticos adequados ao desenvolvimento de conteúdos que realmente favoreçam a Educação Musical.

2.5 A Educação Musical: entre a consciência e as habilidades

Tendo entrado em contato com as principais iniciativas de desenvolvimento de métodos de Educação Musical no Brasil e, posteriormente, refletido sobre a constituição legal do campo do ensino da Música em nosso país, cabe agora adentrarmos num outro aspecto que merece especial atenção por parte de nossa pesquisa: o debate entre os modelos pedagógicos de Educação Musical.

Verificadas as tensões entre o modelo tradicional – normalmente representado pela instituição conservatório de Música – e um modelo considerado mais libertário e contemporâneo, representado pela proposta inovadora das oficinas de Música, temos nessa parte de nosso estudo, na verdade, o objetivo de localizar pontos de contato entre essas duas visões pedagógicas. Essa articulação é feita na busca por pistas que apontem caminhos mais adequados para a construção de um pensamento emancipador por parte de professores e alunos de Música e que favoreça o nascimento de um novo fazer em nossos ambientes de ensino musical.

Harnoncourt (1998), ao defender a necessidade de uma nova compreensão musical no Ocidente, aponta a Revolução Francesa como origem de uma das principais ferramentas para a difusão do conhecimento musical europeu tal qual o concebemos atualmente: o conservatório. De fato, com exceção das *Scholae Cantori* mantidas pela Igreja Católica, e que se dedicavam exclusivamente ao cultivo do canto sacro, o ensino da Música até o final do século XVIII era algo que acontecia, sobretudo, na íntima relação de um mestre-músico com seus pupilos, isto é, com crianças e jovens aceitos como seus aprendizes. Estes eram, em sua maioria, escolhidos de acordo com suas aptidões pessoais e deveriam trilhar inquestionavelmente os caminhos traçados por seu mestre, de forma a se tornarem imitadores de sua arte e propagadores de seu estilo, até o momento em que – no caso dos aprendizes que também se constituíssem em possíveis gênios musicais – viessem a se libertar de seu tutor e começar a arregimentar aprendizes para si próprios. Assim aconteceu o ensino da Música laica ao longo dos séculos, desde as mais remotas eras, passando pelo tempo dos trovadores e menestréis e chegando à época da refinada polifonia da Renascença, numa quase transmissão de “pai para filho”, na qual a oralidade e a imitação eram os pilares fundamentais.

Como vimos anteriormente, a Revolução Francesa, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, implantou no Ocidente uma nova visão para a Educação Musical: a Música passou a ser vista como um patrimônio que devia ser acessível não apenas a alguns “iniciados”, mas a todos, sem discriminação. Segundo Silva (2007, p. 26):

Nesse sentido, foi privilegiado o sentido político imediato que a organização social tomou na França, mas é mais significativo considerar que pedagogicamente houve a separação entre prática e teoria, uma ruptura importante com toda uma tradição pautada em um ensino musical prático, onde seu destino era necessariamente o trabalho, onde, antes de tudo, aprendia-se exercendo um ofício.

O hermético regime das antigas irmandades e confrarias de artistas passou a ser substituído por um sistema liberal e com possibilidade de acesso a todos. Harnoncourt (1998) busca fazer uma análise conceitual dos reflexos dos ideais revolucionários nas escolhas musicais a partir da compilação de repertório empreendida por Cherubini¹⁵, na qual ficam patentes elementos que se identificam com a busca da universalização do conhecimento, um dos pilares conceituais da Revolução Francesa. A opção, naturalmente, seguiu as escolhas da própria Revolução, ou seja: um homem livre deveria conhecer e fruir a Música de seu tempo. Isso estabelecido, a urgência seguinte era o desenvolvimento de um sistema de ensino, uma instituição que, de certa forma, democratizasse o acesso ao aprendizado dos conteúdos musicais. Foi com esse escopo que nasceu o Conservatório Musical, um lugar onde o homem comum poderia aprender todos os fundamentos considerados básicos para o entendimento e a execução da Música de seu tempo. O autor citado afirma que:

Poder-se-ia qualificar o sistema desse conservatório de Educação-político-musical. A Revolução Francesa tinha quase todos os músicos de seu lado, e logo se percebeu que, com a ajuda da arte, em particular da Música – que não trabalha com palavras, mas com “venenos” de efeito secreto –, se poderia influenciar as pessoas. (HARNONCOURT, 1998, p. 29).

Harnoncourt continua explanando que há muito tempo, desde a Grécia Antiga, a Música já era vista como ferramenta de influência político-ideológica, mas isso nunca havia sido implantado de forma tão sistemática em uma sociedade como o foi após a Revolução Francesa. Com vistas ao alcance do objetivo de acesso igualitário ao mundo da Música, o projeto de Educação musical do Ocidente passou a ser, em poucas palavras, integrar a Música ao processo político geral, o que teria ocasionado a uniformização dos

¹⁵ O compositor Cherubini foi o músico responsável por organizar o currículo do Conservatório de Paris, logo após a Revolução Francesa.

estilos musicais e a padronização do fazer musical dentro daquilo que o espírito da época qualificava como excelência.

É preciso ressaltar, entretanto que esse teor político e ideológico de suas origens não desfaz a imensa contribuição dada pelo conservatório para a Educação Musical do Ocidente como um todo, sobretudo no que diz respeito à universalização do acesso ao estudo de Música e ao desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino adequados a uma determinada identidade musical – sobretudo o repertório que vai do Período Barroco ao Período Romântico. A crítica é feita sobre o caráter excessivamente racionalista e mesmo positivista do ensino de Música nos conservatórios. Em resumo, desapareceram, de fato, apenas os mestres “autônomos”, por assim dizer, mas ao mesmo tempo, o conservatório criou currículos fixos, permanentes, imutáveis – porque já considerados perfeitos. Nem alunos, nem professores tinham sequer o direito de saltar uma lição, o programa deveria ser inteiramente seguido, exercitando-se tecnicamente cada um dos treinamentos prescritos e preparando-se para os concertos de fim de período sempre as mesmas peças, de acordo com o ano de estudo.

Muito embora seja frequentemente condenada por alguns educadores contemporâneos, a postura pedagógica dos conservatórios deve ser contemplada de maneira contextual, uma vez que uma instituição não pode ser desvinculada do espírito de seu tempo. A chave dessa compreensão, para Fucci Amato (2004, p. 133), está na identidade tecnicista inerente aos conceitos de Educação da época:

É na abordagem tecnicista da Educação que encontro fundamentos para entender e refletir sobre o ensino musical realizado nos Conservatórios. Nessa concepção, a aprendizagem é realizada com a perspectiva de metas e objetivos a serem alcançados, e a avaliação é de extrema relevância neste processo.

Koellreutter (apud FREIRE, 1992), um dos críticos mais severos dos conservatórios, afirma que, salvo raras exceções, essas instituições deixam uma marca indelével na formação musical de seus alunos: a incapacidade de articulação da arte que desenvolvem com a realidade de seu tempo. O compositor argumenta que deveria causar espanto o fato de que o conservatório ainda seja a principal instituição de ensino de Música no Ocidente, posto que, na contemporaneidade, o modelo de homem livre difere totalmente daquele estipulado na modernidade, época de nascimento dos conservatórios.

Segundo Sacristán (1999), a formulação do moderno projeto de Educação data de meados do século XVIII e está alicerçada sobre os quatro pilares propostos por Kant como protótipo do homem educado: (a) um homem disciplinado, (b) um homem cultivado, (c)

um homem civilizado e (d) um homem moralizado. Por trás desse intenso desejo de formatação da pessoa humana subjaz aquilo que Sacristán considera como uma das principais concepções da modernidade: o senso de progresso, de evolução, a idéia de um caminho ascendente, quase de auto-redenção, a ser trilhado pelo indivíduo, à luz de um sistema social.

Desde muito cedo, percebeu-se que a maneira mais eficaz de se instaurar essa nova visão na sociedade seria por meio da Educação. A fim de implantar um sistema de Educação que favorecesse o surgimento daquele homem moderno, foi criado um modelo de escola que se prestou a substituir a família no papel de principal educadora de crianças e jovens e que, naturalmente, estava a serviço do ideal de sociedade a ser construído. Como princípio norteador dessa escola, foi estabelecida uma tradição tida como autêntica e digna de ser transmitida às gerações posteriores. Em nome do princípio da igualdade, o ensino também deveria ser padronizado e universalizado, tanto em métodos quanto em conteúdos. O homem que surgiria depois de todo esse processo seria “[...] culto, bom cidadão, com a personalidade adequadamente formada, e o bom trabalhador” (SACRISTÁN, 1999, p. 150).

Para o autor, através da implantação de seu modelo, a modernidade re-significou a Educação. Em suas palavras:

Um dos significados primitivos de *Educação* foi o de nutrir e conduzir a prole (do termo latino *educō*), ou extrair de uma pessoa suas possibilidades (do termo *educere*). Com a modernidade, essas pulsões de Educação em sociedades complexas embasaram-se na necessidade de proporcionar aos jovens as elaborações do passado, a partir das quais é possível entender, também, o presente; ou seja, torná-los depositários do *legado cultural*, o que se considera como tal, reproduzindo-o da maneira como a procriação reproduz o legado biológico. (SACRISTÁN, 1999, p. 152).

A determinação e a seleção do que seria exatamente essa cultura a ser reproduzida – e, conseqüentemente, a escolha de quais culturas não deveriam ser reproduzidas, por que a eleição de uma implica inevitavelmente na eleição da outra – é, basicamente, o preceito fundamental da Educação moderna. Sacristán nomeia isso como *substantivação moderna de cultura* e ressalta, ainda, que foi através desse caminho que a modernidade alçou-se à categoria de realidade espiritual.

A partir desse ponto, estabeleceu-se também a estratificação e a hierarquização da cultura e o legado europeu, depositário do progresso provindo da civilização grega, passou a ser considerado uma herança cultural superior a todas as outras existentes. Nasceu, assim, a absolutização de uma cultura dominante, criada à luz da justificativa social de que o tesouro cultural europeu é um direito não apenas dos europeus que o constituíram, mas de todos.

Sacristán conclui seu raciocínio afirmando que a modernidade teria conseguido implantar também seu ideal de posicionamento dos atores envolvidos no processo educativo, segundo o qual os conteúdos – organização sistemática da tradição a ser reproduzida – estariam colocados no centro, como fator gerador de todo o processo educativo. Esses conteúdos teriam uma lógica intrínseca a ser respeitada, seguida, e o seguimento desta lógica é que possibilitaria a montagem do quebra-cabeça do conhecimento. Sob esta ótica, os conteúdos são considerados sagrados e só em seguida aparece a figura do professor, que tanto melhor será quanto mais dominar os conteúdos. Sua intimidade com os conteúdos e sua capacidade de trânsito pelo território do currículo estabelecido são a fonte de sua autoridade moral frente aos alunos. Somente então viria o aluno, a quem caberia ser estudioso, obediente e disciplinado. Deveria ser um bom receptáculo para os conteúdos levados pelo professor. O aluno deveria estar, sobretudo, aberto, desarmado, receptivo, disposto a absorver passivamente o conteúdo e capaz de guardá-lo e reproduzi-lo quando solicitado, sem improvisos ou invenções.

Não é muito difícil constatarmos que, de fato, o ensino de Música desenvolvido nos conservatórios parece não somente ter origem no mesmo momento histórico que a concepção moderna de Educação, mas, pelo menos em sua concepção original, se apresenta como uma espécie de braço implantador da Educação moderna no âmbito artístico-musical.

As conseqüências desse modelo de Educação Musical moderna são apontadas na teoria de Adorno (1975), quando reflete sobre aquilo que costuma chamar de fetichismo na Música e regressão da audição. Para o autor, uma das principais conseqüências do século XX para a Música ocidental foi a sua transformação em bem de consumo. Isso teria, entre outras coisas, criado diferenciações intensas entre os públicos, elitizado a chamada Música culta e intensificado a passividade e a massificação dos ouvintes. Adorno parte dessas premissas rumo a uma reflexão ainda mais instigante dentro da contemporaneidade, quando sustenta o fato de que a criação dessa tal Música culta elitizada chega a ser algo mortificante, especialmente quando se observa o fato de que seu repertório foi construído com peças consideradas obras primas de tempos que não são os nossos, o que constitui uma total descontextualização da Música enquanto realidade viva e vivida.

Harnoncourt (1998) parte do mesmo raciocínio ao afirmar que a Música, como realidade imanente, está inexoravelmente ligada ao tempo e ao espaço em que foi produzida e, partindo desse princípio, contemplar e venerar a Música de outras épocas

pode ser, entre outras coisas, uma postura de alienação por parte do homem em relação ao seu próprio tempo e espaço. Portanto, uma instituição que cultive em seus alunos a pura e simples habilidade de repetir a tradição cultural considerada herança culta do ocidente, sem se preocupar em articular Música e realidade, estaria, em última instância, a serviço da alienação cultural, de uma arte morta. “Um respeito sagrado pelo legado faria do programa um prisioneiro do passado” (SACRISTÁN, 1999, p. 164).

A oposição ao modelo pedagógico musical dos conservatórios é representada pela proposta das Oficinas de Música, já abordada anteriormente em nosso estudo. Porém, muito embora preconizem uma postura metodológica totalmente questionadora e libertária, as Oficinas de Música têm mostrado algumas fragilidades dignas de nota, tanto em alguns de seus conceitos básicos, quanto em parte dos procedimentos adotados. Estas fragilidades, quarenta anos após as primeiras experiências registradas na UnB, têm levado muitos educadores musicais a fazerem uma avaliação nem sempre positiva dessa pedagogia. Fernandes (2000, p. 119-120) cita como dois dos principais pontos frágeis das Oficinas de Música: (a) o risco da integração em demasia da Música com as outras linguagens artísticas e (b) o perigo da degeneração metodológica – também conhecida como *laissez-faire* –, quando o aluno é simplesmente deixado solto, sem orientação alguma.

Há que se somar a isto também uma outra questão de fundamental importância: a necessidade – nem sempre contemplada pelas Oficinas de Música – da aquisição de determinados conhecimentos básicos para o empreendimento de um trabalho duradouro de Educação Musical. Essa questão se mostra sobremaneira delicada pelo fato de, em relação ao aprendizado da Música, grande parte das experiências que precisam ser vivenciadas inicialmente serem, na verdade, relacionadas à incorporação de habilidades que não são fins em si mesmas, mas que serão como uma via de acesso a vivências mais profundas com a arte musical propriamente dita. Esse é o caso de conteúdos como o Solfejo, da leitura e da escrita musical, dos conhecimentos de História da Música, Filosofia da Música, Harmonia, Contraponto, etc. Em princípio, nada disso é exatamente Música ainda, mas são aquisições cognitivas e vivenciais sem as quais uma experiência musical mais complexa se torna praticamente inviável.

A existência da necessidade desses conteúdos de acesso dentro do campo musical – assim como em praticamente todas as outras áreas do conhecimento – é ponto pacífico mesmo entre aqueles que pelem em extremos opostos da ação pedagógico-musical. O

próprio Koellreutter, ao expor uma das técnicas utilizadas em sua *Antipedagogia*, deixa bem claro que não se cria nada do nada:

Eis algumas perguntas que freqüentemente surgem e os rumos que elas podem levar: - Mas professor, como se anota isso? Então, gasta-se uma aula explicando e falando sobre a notação. Fala-se as quatro espécies de notação: precisa, aproximada, roteiro e gráfica; fala-se na história, nos neumas. Aborda-se a escrita de partitura multidimensional, que pode ser lida em qualquer direção. (KOELLREUTTER, apud. PAZ, 2000. p. 223).

O compositor continua explicitando a necessidade de abordagem de conteúdos de acesso à experiência musical com outro exemplo, também bastante característico:

Peço que eles utilizem toda e qualquer espécie de ocorrências sonoras: podem ser sons longos, sons curtos, como quiserem. Então, alguém pergunta:
 - Tocamos de qualquer jeito
 - Não, o timbre tem que ser diferente
 - Mas o que é timbre?
 Então, se fala de timbre! (KOELLREUTTER, apud. PAZ, 2000. p. 224).

Mas, na prática, o desenvolvimento dessas habilidades de acesso à experiência musical nunca foi um ponto forte das Oficinas de Música. Quanto a isso, sobretudo no aspecto do ensino da leitura musical – tido como outra grande fragilidade da metodologia das Oficinas de Música – a sistematização e organização do currículo proporcionado pelos conservatórios sempre se mostraram satisfatórias e eficazes, até mesmo porque os fundamentos dessa leitura são desenvolvidos de forma concomitante aos desafios psicomotores relacionados ao manejo do instrumento musical em si mesmo. Fucci Amato (2004, p. 154) ressalta, entretanto, que essa eficácia parece ser mais patente quanto à formação específica de instrumentistas, quando declara:

[...] a leitura que me permito realizar [...] é que o rigor metodológico dos antigos conservatórios traz colaborações eficazes e relevantes na formação do instrumentista. Por outro lado, essa mesma concepção pedagógica não preenche expectativas de outros tipos de músicos, com destinos variados, especialmente no caso de professores dos mais variados níveis.

Essas duas vias de ensino-aprendizagem musical cristalizaram-se, ao longo dos últimos anos, nas duas identidades adotadas no ensino superior de Música no Brasil. Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p. 56):

De forma genérica, a formação universitária do profissional em Música é realizada através de duas modalidades de cursos: a) os que formam o educador artístico (Licenciatura em Educação Artística) e b) os que formam o músico executante (Bacharelado em Música nas suas diversas habilitações: piano, violão, violino, regência, composição, entre outros). Em decorrência disso, temos dois profissionais com formação de nível superior: o Licenciado em Educação Artística, que possui apenas conhecimentos rudimentares de Música, e o Bacharel em Música, com uma formação musical mais sólida, mas sem conhecimento pedagógico para atuar na rede de ensino.

Outrossim, a definição dos conceitos e das metodologias para a aplicação da Educação Musical na rede de ensino, mencionada pelas autoras, continua sendo um grande desafio em nossos dias. Segundo Hentchke e Del Ben (2000, p. 181):

A Educação Musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania. O objetivo primeiro da Educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes.

Contribuindo com as reflexões nessa área, Arroyo (2003, p. 18) afirma que é possível verificarmos em nossos dias uma tendência animadora para uma nova compreensão das verdadeiras implicações da Educação Musical, que passa a ser vista de uma maneira bem mais abrangente e consistente. Segundo essa pesquisadora:

O termo Educação Musical abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é Educação musical aquela introdução ao estudo formal da Música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e a pós-graduação; é Educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é Educação musical o ensino e aprendizagem informal de Música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de Música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles.

Frente ao desafio de uma musicalização ao mesmo tempo consciente e formativa, que seja capaz de proporcionar as experiências ligadas à expressão sem, no entanto, deixar de dar a devida importância aos fundamentos da linguagem musical como um todo, e, tendo em vista uma Educação Musical cada vez mais enraizada nas demandas de nosso tempo, atualmente têm-se procurado construir um ponto de equilíbrio entre as duas posturas conceituais e metodológicas expostas anteriormente. Esse ponto de equilíbrio tem sido encontrado, sobretudo, nas reflexões de educadores como a professora argentina Violeta Hemsy de Gainza e o professor britânico Keith Swanwick. Violeta Gainza tem procurado articular a realidade de sala de aula com algumas das principais propostas independentes desenvolvidas, em sua maioria, em instituições fora do sistema educacional regular. Segundo a educadora:

Corresponde à Educação Musical instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-Música se estabeleça de maneira direta e efetiva. Uma vez assegurado o vínculo, a Música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização. (GAINZA, 1988, p. 57).

Entretanto, para a autora, isso não significa, absolutamente, a possibilidade de um ensino musical praticado sem os pressupostos básicos de uma boa formação musical. Gainza afirma que o professor de Música deve ter o domínio de três saberes considerados essenciais: (1) a prática pedagógica, que possibilita a abertura das vias de contato direto com o aluno; (2) a formação pedagógica, que dota o professor da sensibilidade e objetividade necessárias para fazer a inter-contextualização do aluno com os conteúdos a serem trabalhados e (3) a preparação musical, que dá autoridade vivencial ao professor frente aos alunos e que faz com que estes possam, de certa forma, ao mesmo tempo se sentir desafiados pelas habilidades do professor e se sentir motivados a seguir os caminhos por ele indicados. Como podemos perceber, os esforços de reflexão de Gainza sinalizam para a possibilidade de uma conciliação entre os pressupostos básicos dos dois modelos de pedagogia musical abordados anteriormente.

Essa conciliação parece ainda mais viável ao estudarmos as contribuições do educador musical britânico Keith Swanwick. Regente e professor no Instituto de Educação da Universidade Londres, Swanwick (2003), em sua Teoria de Educação Musical, tem se preocupado em produzir verdadeiras pontes entre as pesquisas acadêmicas e o cotidiano escolar. Transitando entre diversas dimensões teóricas, filosóficas e cotidianas, este educador desenvolveu duas chaves para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em Música que têm, de certa forma, dado a tônica do pensamento pedagógico musical no século XXI: a *Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical* e o modelo didático TECLA.

Em sua Teoria Espiral, Swanwick cartografa o caminho percorrido pelo indivíduo rumo ao conhecimento musical. Partindo do pressuposto de que parte-se da experiência estética para o alcance do significado artístico, e fazendo uma releitura dos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget – em Música, Swanwick os reinterpreta como *intuição* e *análise* – o educador mapeia o desenvolvimento musical a partir de quatro estágios distintos, definidos como *materiais*, *expressão*, *forma* e *valor*. Cada estágio é vivenciado em duas etapas, que correspondem aos processos de intuição e análise.

No quadro a seguir elaboramos uma síntese das experiências de cada estágio em seus respectivos níveis:

ESTÁGIO	NÍVEL	VIVÊNCIA
Materiais	Sensorial	Livre exploração dos materiais sonoros
	Manipulativo	A repetição da experiência deve ocasionar o domínio dos materiais
Expressão	Pessoal	Onde se criam estruturas espontâneas de compreensão musical
	Vernacular	Onde as convenções próprias da linguagem musical já começam a aparecer
Forma	Especulativo	Reaparecimento das repetições, por agora com ênfase não nas semelhanças, mas nos contrastes e variações
	Idiomático	O maior controle técnico e estrutural já possibilita o reconhecimento de um estilo
Valor	Simbólico	O indivíduo já revela identificação com a essência da Música, domínio técnico em seu discurso musical, trânsito livre nas relações da forma musical e originalidade em seu caráter expressivo
	Sistemático	O discurso musical assume um significado valorativo e um comprometimento sistemático, abandonando a necessidade de uma auto-validação baseada nas preferências pessoais

QUADRO 3: Síntese dos estágios e dos níveis da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick.

Swanwick (2003, p. 56) explica ainda que os estágios da espiral são, na realidade, projeções dos processos metafóricos internos e invisíveis vivenciados pelo indivíduo ao percorrer o caminho no qual se transforma sons em melodias, melodias em estruturas e estruturas em experiências significativas. O autor conclui a montagem de sua teoria afirmando que o trajeto entre essas diversas vivências no interior do processo de desenvolvimento musical é feito em três movimentos: vertical, espiralado e pendular. Em outras palavras, as experiências são interligadas e fazem conexões, progressivas ou regressivas, entre si.

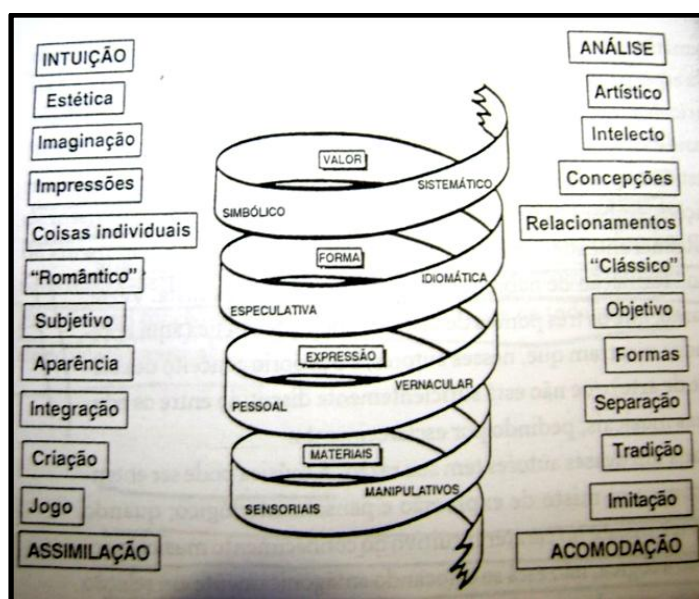


Figura 9: A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Fonte: Fonterrada (2005).

No modelo didático TECLA, Swanwick sintetiza sua proposta de ação pedagógica com o objetivo de efetivar a movimentação do educando através da espiral de desenvolvimento musical. Essa ação pedagógica possui um caráter constante e sua pertinência permanece sempre a mesma, independentemente de qual estágio esteja sendo vivenciado pelo indivíduo no momento. A ação educativa é desenvolvida em cinco áreas de interesse: **Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação**.¹⁶ Adotando uma perspectiva integrada de Educação Musical, Swanwick (2003) coloca a execução, a composição e a apreciação como as três áreas de principal interesse, posto que é através delas que o indivíduo tem real contato com a Música propriamente dita, enquanto a técnica e a literatura¹⁷ são consideradas como áreas periféricas, pois se tratam de habilidades de sustentação e acesso à experiência musical, como havíamos comentado anteriormente.¹⁸

Além dessas definições essencialmente metodológicas, Swanwick também reconhece a responsabilidade sócio-cultural inerente a todo o processo de musicalização. O autor costura todo o caminho da aprendizagem musical com aquilo que chama de *espaço intermediário*, ou seja, o espaço de interação simbólica e real com o mundo constituído no decorrer do processo de Educação Musical. Em suas palavras:

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos. (SWANWICK, 2003, p. 46).

Grande parte dos educadores musicais brasileiros parece concordar que a proposta do educador Keith Swanwick contempla de maneira mais que satisfatória os anseios e necessidades da Educação Musical brasileira em nossos dias. Seu modelo TECLA foi o ponto de referência para a pesquisa em que Fernandes (2004) fez o levantamento e a análise dos currículos oficiais de Música seguidos pelas Secretarias de Educação de 21 estados e Distrito Federal e de mais 10 capitais estaduais. Os resultados da pesquisa, publicados na revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical –, indicam que a quase totalidade dos currículos estudados contempla pelo menos três dos cinco elementos do modelo de Swanwick. Segundo a pesquisa, a única exceção é o Piauí, cujo

¹⁶TECLA é a tradução adotada pela Educação Musical brasileira para a sigla montada por Swanwick. A designação original, em inglês, é CLASP - *Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance*.

¹⁷*Literatura* no contexto do modelo didático TECLA é entendida como sendo composta de estudos de literatura musical, musicologia, história da música e crítica musical.

¹⁸A hierarquização das áreas em dois níveis é representada graficamente por Swanwick ao colocar entre parênteses as letras correspondentes às duas áreas periféricas. Em inglês: C(L)A(S)P; em português (T)EC(L)A.

currículo oficial nem sequer considera a Música como área de estudo. Isso pode indicar – pelo menos nos outros estados analisados – uma mudança da postura oficial perante o desafio da musicalização dos alunos do Brasil.

Entretanto, segundo Mark (1986), uma nação que queira alcançar uma Educação Musical verdadeiramente emancipada, que seja capaz de aliar o desenvolvimento das habilidades necessárias a uma consciência crítica de comprometimento cultural, deve priorizar uma espécie de *pacto pela musicalização*, a começar pela infantil. Os mentores e mantenedores prático-filosóficos desse pacto seriam, necessariamente, os educadores musicais. Segundo o pesquisador, essa foi uma das grandes conquistas verificada nos Estados Unidos nos últimos cinquenta anos:

It was not until approximately the middle of the twentieth century that music educators themselves became the most vocal champions and defenders of their profession. From that time to present, there has been a more or less steady movement from a utilitarian philosophy to an aesthetic basis for the profession of music education. (MARK, 1986, p. 71).

No Brasil, os esforços neste sentido têm-se aglutinado em instituições como a ABEM e em um bom número de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em Música e em Educação, que têm servido para apontar caminhos e localizar luzes para o futuro do ensino de Música nas escolas de nosso país. Essa chamada de responsabilidade significa suplantar séculos de uma total dependência de iniciativas deflagradas pelo próprio Estado.

Em nossa opinião, é possível verificarmos nos últimos anos uma considerável aceleração no nível de consciência necessário para que possamos, finalmente, ver a população brasileira se apropriar da Educação Musical como meio de aperfeiçoamento individual e social. Entretanto, há muito caminho ainda a ser percorrido e poderíamos estar andando a passos bem mais largos. Por essa razão, decidimos batizar esse capítulo de nosso estudo como *Allegro ma non troppo*.

TERCEIRO MOVIMENTO

– *Adagio con desiderio* –

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO PIAUÍ: TRAÇOS DE UMA MEMÓRIA

O presente capítulo aborda as principais iniciativas de Educação Musical existentes no Piauí até o início da década de 1970. A análise proposta é não somente histórica, mas também sociológica e metodológica, à medida que procuramos compreender, por meio das atividades pedagógicas relacionadas ao fazer musical, o contexto cultural e as circunstâncias sócio-políticas que envolveram as diversas iniciativas descritas ao longo do capítulo.

Esta parte de nosso estudo está dividida em dois macro-tópicos. No primeiro, tratamos dos aspectos sociais e históricos característicos do estado do Piauí, dando especial atenção às questões artístico-culturais passíveis de verificação. Nesse tópico abordamos a ocorrência do ensino de Música nas cidades de Oeiras e Parnaíba, e, de maneira mais detalhada, na cidade de Teresina. No segundo macro-tópico, abordamos as três modalidades de aprendizado musical existentes no Piauí antes do surgimento das primeiras escolas específicas de Música, ou seja: (1) as aulas de Música constantes na grade curricular das escolas regulares públicas e privadas, (2) as aulas particulares de instrumentos e (3) a participação em bandas de Música. Ao aprofundarmos cada uma dessas três modalidades, tratamos de elaborar um breve histórico dos principais pontos definidores dessas práticas no contexto piauiense, abordando também determinadas características metodológicas específicas que consideramos relevantes para uma compreensão mais global da Educação Musical no estado.

Entremeados aos aspectos mencionados, estão delineados também os traços biográficos e musicais de diversos professores que tiveram atuação estratégica no desenvolvimento da Educação Musical no Piauí nas três modalidades explanadas.

3.1 Os primórdios da Educação Musical no Piauí

Situado na região Nordeste do país, o Piauí é um estado caracterizado por uma colonização bastante peculiar, através da qual seus primeiros desbravadores, Francisco Dias de Ávila, Domingos Rodrigues de Carvalho, Francisco Rodrigues de Carvalho e Domingos Afonso Sertão visavam, sobretudo, a expansão territorial dos pastos para seus

rebanhos de gado bovino. Sem ricas jazidas de minerais ou quaisquer outros tipos de tesouros que pudessem interessar aos colonizadores da época, e composto ainda por áridos sertões de clima rigorosamente quente e povoados por índios perigosos, o Piauí também não possuía os predicativos necessários ao desenvolvimento de lavouras lucrativas, como a cana de açúcar, o cacau ou o café, de sorte que o estado jamais se constituiu num grande atrativo, senão para aqueles que quisessem se dedicar à atividade pecuária. Segundo Brandão (1995), os primeiros agrupamentos populacionais do estado são sempre muito minguados, sendo constituídos, basicamente, por fazendeiros – que, por sinal, hesitaram muito em trazer suas famílias para viverem por aqui – e alguns poucos vaqueiros habitando longas extensões de terra não plantada, onde o gado pastava livremente. Conforme o referido autor, o caráter extensivo desta atividade pecuária foi responsável por uma considerável demora no processo de urbanização do estado:

O povoamento do Piauí inicia-se com atraso e prossegue vagarosamente. Não obedece a quaisquer diretrizes, sem controles. Faz-se, assim, por obra do tempo. Seu curso normal é esse. O ambiente tumultuário da conquista e da ocupação da terra, agravado pela insídia e agressividade do gentio, tira o sossego e a segurança do “branco”. Nessas condições, o homem não leva consigo nem mulher nem filhos. Vai sozinho. [...] A família, núcleo das comunidades, está ausente, fato negativo para o povoamento. [...] Contudo, deve-se ressaltar que a única atividade da Freguesia de N. S. da Vitória é a pecuária, pouco exigente de pessoas para labutarem nela. Mais uma razão, e muito séria, a demonstrar o pequeno aumento populacional. (BRANDÃO, 1995, p. 18).

A Freguesia de Nossa Senhora da Vitória, embrião da primeira vila do Piauí, era, na verdade, simplesmente o resultado do crescimento da fazenda Cabrobó, de propriedade de Domingos Mafrense, o único dos pioneiros a efetivamente fincar bandeira em terras piauienses. Naquela localidade, vaqueiros, capatazes e demais trabalhadores ligados ao funcionamento da fazenda, juntamente com suas esposas e filhos, vieram a compor a comunidade que, por volta de 1712, passou a ser conhecida como Vila da Mocha, nome advindo do Riacho da Mocha, às margens do qual estava situada. A rudeza característica do trabalho pecuário em ambiente tão adverso acabou resultando numa sociedade composta por pessoas, em sua maioria, sem qualquer tipo de instrução.

[...] a maioria das pessoas era oriunda das capitânicas de Pernambuco, da Bahia e do Maranhão, que buscava o interior piauiense na tentativa de passar à condição de fazendeiro, procurando ampliar seu patrimônio e expandir sua área de domínio e poder. Participaram também da formação inicial dessa sociedade os foragidos da justiça, do cativo e dos poderosos senhores de outras regiões, que buscavam a liberdade estabelecendo-se em terras ainda de ninguém. (VASCONCELOS, 2007, p. 65).

Com o passar dos anos, outras vilas foram surgindo e adquirindo importância estratégica e comercial. Entre elas estavam Valença, Marvão, Campo Maior, São João da Parnaíba, Jerumenha e Parnaíba. Faltava-lhes, entretanto, qualquer forma de intercâmbio, como podemos perceber pela análise de Brandão (1995, p. 19): “[...] pobres, casas muito modestas, sem ruas, somente pedaços de ruas, sem outros logradouros públicos, perdidos nos sertões imensuráveis, esses núcleos ignoram-se completamente”.

Somente em 1757, quarenta e cinco anos depois de ter-se constituído a Vila da Mocha, surgiriam as primeiras escolas, ambas por iniciativa dos jesuítas. Melo (2006, p. 55) cita uma nota do Almanaque da Parnaíba, de 1942, onde se lê:

[...] se retrocedermos para o dia 3 de maio de 1757, encontraremos aí o registro do Alvará que criava duas escolas primárias na Vila da Mocha. Ensinar a doutrina cristã, ler, escrever e contar, aos meninos, numa delas. E na outra, tudo isto e mais: coser, fiar, fazer rendas etc. às meninas. Eram estas as duas primeiras escolas que se criavam no Piauí. Apareciam em maio, de permeio com as flores e os demais encantos deste mês privilegiado.

Com o crescimento dos conflitos entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus, foi criada a Capitania do Piauí, por provisão concedida em 29 de julho de 1758, com o ato solene de instauração ocorrendo mais de um ano depois, em 20 de setembro de 1759. Fundada como forma de confirmar a presença da autoridade real naquelas bandas do sertão nordestino e de mitigar eventuais focos de resistência pró-jesuítica à Coroa, a Capitania recebeu como administrador o político e magistrado português João Pereira Caldas (1724-1794). O novo governador, de acordo com as palavras de Brandão (1995, p. 23):

Tem, presumivelmente, quarenta anos. Natural de Valença, Portugal. Homem de ação, não perde tempo. Vila da Mocha passa a Oeiras do Piauí. Capitania do Piauí muda para Capitania de São José do Piauí. Duas homenagens inadiáveis: ao grande ministro Conde de Oeiras, depois Marquês de Pombal, e a Dom José I, o Reformador.

Caldas tratou imediatamente de fazer notar a presença do braço português em terras piauienses, ordenando o arresto dos bens dos padres jesuítas e sua extradição como prisioneiros para a Capitania da Bahia, além de iniciar a construção de edifícios públicos na capital e providenciar a instalação de novas vilas em outras localidades.

Além de ser a primeira capital do Piauí, a cidade de Oeiras entrou também para a história como sendo seu principal centro de produção musical até o final do século XIX. Segundo Reis (2006) o fazer musical em terras oeienses era uma atividade, sobretudo, coletiva, caracterizada pelo agrupamento de pessoas em bandas, pequenas orquestras e diversos outros tipos de conjuntos musicais, como as mulheres bandolinistas, existentes

ainda nos dias atuais. Fotos de época revelam algumas peculiaridades na atividade musical de Oeiras, tais como a considerável quantidade de instrumentos de cordas friccionadas – sobretudo o violino e o violoncelo – e a intensa participação das mulheres nos conjuntos musicais, principalmente a partir do início do século XX, quando começa a difusão do bandolim. Sobre esse despertar feminino para a Música verificado em Oeiras, Reis (2006, p. 69) comenta que:

A Música passou a ser um complemento da Educação feminina, que veio contribuir para sua emergência social marcando sua participação nas reuniões sociais em casas de família, nas seções cívicas, além das festividades religiosas. Distintas se ocupavam como professoras de Música das moçoilas da cidade, chegando a formar grupos musicais como a bandinha “A Voz do Coração” organizada nos anos trinta por Dona Araci Carvalho, mãe do notável escritor O. G. Rego de Carvalho.

Podemos observar esse interesse feminino pela Música na figura 10, que retrata a Orquestra Renascença, criada e dirigida pelo compositor Possidônio Queiroz na década de 1930. Dentre os quatorze músicos presentes na fotografia, cinco são mulheres, todas oriundas de famílias tradicionais da cidade, até mesmo porque o preço dos instrumentos musicais se tornava bastante caro, tanto pela delicadeza necessária no transporte, quanto pela imensa distância a ser percorrida. Dessas cinco, três estão tocando bandolim – as três primeiras moças sentadas à esquerda –, uma toca banjo – a quarta musicista sentada, da esquerda para a direita –, e a moça de pé, em meio aos homens, toca violino.

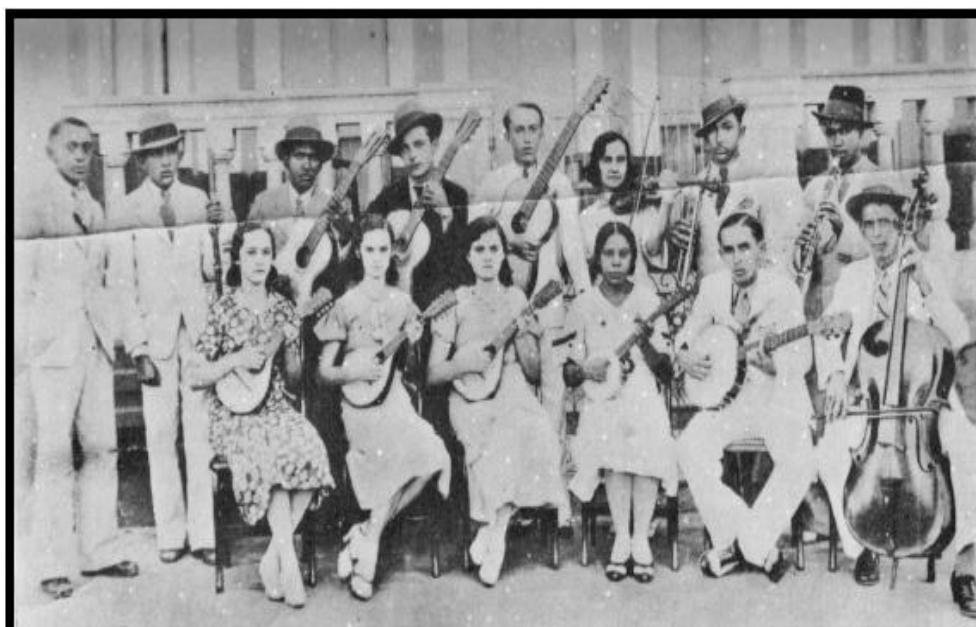


Figura 10: A Orquestra Renascença, sob a regência de Possidônio Queiroz (primeiro à esquerda). [193-?].
Fonte: Reis (2006).

O bandolim se tornou um instrumento bastante difundido em Oeiras, muito provavelmente pelo fato de ser de fácil portabilidade e, sobretudo, por razões econômicas. Entretanto, o ensino de Música naquela cidade não chegou a oportunizar uma institucionalização expressiva. Muito embora Maciel (1995) afirme ter ouvido rumores a respeito de uma escola de música funcionando em Oeiras nos primeiros anos do século passado, não foram localizados quaisquer dados concretos que venham a confirmar esta informação. O mais provável é que as notícias que chegaram ao referido pesquisador digam respeito à atividade de algum dos professores particulares da época, que muitas vezes chegavam a montar numerosas turmas em aulas ministradas em suas próprias residências.

De fato, as aulas particulares de instrumentos musicais em Oeiras parecem ter-se expandido bastante naquele início de século. Nossa pesquisa localizou notícias de professores ensinando desde os instrumentos mais comuns, como o piano, o bandolim, o violão, o clarinete ou a flauta, até os mais inesperados, tais como o violino, o banjo, o violoncelo e mesmo o cravo, que segundo Maciel (1995), era ensinado pela professora Eva Feitosa em aulas ministradas no coro da Catedral de Nossa Senhora da Vitória.

Até a segunda metade do século XX não há registro algum da presença de disciplinas de Música na grade curricular das escolas regulares da cidade, incluindo aí o Liceu Piauiense, que foi a principal instituição educacional do estado durante muitos anos e que funcionou em Oeiras de 1845 a 1852. Segundo Reis (2006), as disciplinas constantes no currículo do Liceu Piauiense quando de seu funcionamento em Oeiras eram somente Latim, Francês, História, Geografia, Filosofia, Geometria, Inglês, Retórica e Língua Nacional.

A outra grande expressão musical da cidade naquele tempo eram suas duas principais bandas de música:

No início do século passado, a sociedade oeirense encontrava na Música os raros momentos de lazer e intercâmbio cultural. Neste período, Oeiras foi acometida por um surto musical, havia duas bandas de Música que disputavam entre si suas aptidões e prestígio: a banda “Triunfo” e a banda “Vitória”. A primeira pertencia ao Sr. Jeremias Rodrigues dos Santos [...]. Seus membros eram do partido do governo; e a segunda, a banda “Vitória”, era de propriedade do Cel. Rodolpho de Moraes Rego [...]. Seus músicos faziam oposição ao governo. (MARTINS, apud REIS, 2006, p. 63).

Sem contar com escolas específicas de ensino musical ou mesmo com aulas de Música no currículo da escola regular, a única iniciativa de institucionalização do ensino de Música em Oeiras foram as atividades de uma pequena agremiação musical pertencente

ao Estabelecimento dos Educandos Artífices, uma espécie de orfanato público fundado ainda no século XIX naquela cidade. Posteriormente, já depois de sediado na cidade de Teresina, esse grupo viria a ser o embrião da Banda de Música da Polícia Militar do Piauí.

Há também notícias de grupos musicais existentes na vila de S. João da Parnaíba, único contato das terras piauienses com o mar. Situada a mais de quinhentos quilômetros da capital da Província, Parnaíba, em razão de sua intensa atividade portuária, era uma cidade de economia aquecida e que possuía um considerável trânsito de viajantes. Segundo Abreu e Nunes (1995, p. 90), uma das primeiras descrições da Vila de Parnaíba foi feita pelo ouvidor José de Moraes Durão, que visitou as vilas da Capitania em nome da Coroa, no início do século XVIII:

[...] no braço do Iguarani e na margem oriental dele, fica situada a vila de S. João, distante quatro léguas da costa do Mar. Tem-se aumentado esta vila pelo negócio que nela se estabeleceu das carnes secas e couramas, que levam as sumacas ou barcos da Bahia, Pernambuco e outros posto, trazendo dos mesmos alguma fazenda, que davam em parte do pagamento, porque a sua barra e a sua costa, em razão dos muitos baixios que tem, não permitiam lhe chegasse embarcação de maior lote. A Câmara tem sua renda nestas estradas, porque lhe pagava de gabela cada uma daquelas embarcações 14\$000, sempre que vinham do porto.

O desenvolvimento econômico ocasionado pelas atividades comerciais portuárias certamente favoreceu o aparecimento de corais, bandas e orquestras na única cidade litorânea do Piauí. Segundo Bastos (1990, p. 02), vem de Parnaíba a mais antiga menção de que se tem registro sobre atividades musicais em terras piauienses – por sinal bastante inusitada –, datada ainda do século XVIII:

F. A. Pereira da Costa [...] informa que, em virtude de bando, editado em 1740, ficava a população científica, por ordem do então governador do Maranhão, João D'Abreu Castelo Branco, que nenhum escravo, quer da Guiné, quer indígena, assim como crioulos, mamelucos, mulatos e cafusos, poderia conduzir armas proibidas, cacetes e violas, sob pena de três dias de prisão e cinquenta açoites diários.

Entretanto, os registros históricos da vida musical daquela cidade nos séculos XVIII e XIX são muito escassos. Curt Lange (1966) faz menção a uma orquestra de negros de propriedade do Coronel Sebastião Dias da Silva, uma das principais figuras políticas piauienses no século XVIII. Segundo aquele pesquisador, o Coronel Sebastião Dias chegou a manter, para seu divertimento e também para usos religiosos diversos, uma orquestra composta por mais de cem escravos, que tocavam com razoável habilidade todos os tipos de instrumentos necessários para a realização da Música de câmara. As notícias sobre esse mecenas piauiense também chegaram até nós por meio dos relatos de Henry Kostner e

Louis François de Tonellare. Kostner – que mais tarde ficou conhecido pelo nome abreviado Henrique Costa – radicou-se em Pernambuco como senhor de engenho, e, na segunda década do século XIX, publicou na Inglaterra e nos Estados Unidos o livro *Travels in Brazil*, traduzido posteriormente para o alemão, o francês e para o português, com o título de *Viagens ao Nordeste do Brasil*. A visita de Kostner ao coronel Simplício Dias é datada de 1811:

Fui introduzido nas casas dos primeiros negociantes e plantadores. O coronel Simplício Dias, de Parnaíba, onde possui magnífico solar, é rico e tem caráter independente. Conta entre os seus escravos uma banda de Música, os quais fizeram o aprendizado em Lisboa e no Rio. (KOSTNER, apud. BASTOS, 1990, p. 03).

Muito embora, segundo Kostner, o ofício da Música tenha sido aprendido fora do Piauí – Lisboa e Rio de Janeiro – é muito razoável se supor que os instrumentistas mais experientes praticassem, naturalmente, a transmissão de conhecimentos musicais aos novatos durante o dia-a-dia dos trabalhos da orquestra, uma vez que a troca de informações e conhecimentos entre os músicos é uma das principais características dos grupos de câmara e das bandas de Música (HARNONCOURT, 1998).

O comentário de Tonellare, intitulado *Notas dominicais tomadas durante uma viagem em Portugal e no Brasil*, datado de 1818, encontra-se num manuscrito conservado na Biblioteca de Sainte Geneviève, em Paris:

A cerca de 150 ou 180 léguas a leste de São Luiz e sobre o continente, há a pequena cidade de Parnaíba, perto da qual se cultiva o melhor algodão do país, muito superior a todas as qualidades do Maranhão. Parnaíba recebe os produtos da interessante capitania do Piauí, de que Oeiras é a Capital. É em Parnaíba que se acha a excelente propriedade do Sr. Simplício Dias da Silva, um dos mais opulentos particulares do Brasil. Calcula-se em 1.800 o número dos seus escravos [...]. O senhor Simplício Dias viajou na França e na Inglaterra, e ali aprendeu conhecer o respeito devido à civilização: ocupa-se das artes, vive em um luxo asiático, mantém músicos com grande dispêndio. (TONELLARE, apud. BASTOS, 1990, p. 03).

A atividade musical em Parnaíba foi fortemente impulsionada pelo considerável crescimento nas atividades teatrais naquela cidade no final do século XIX e início do século XX, entretanto, é importante ressaltar que, até o advento do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória, não é possível se verificar quaisquer registros de atividades sistematizadas de Educação Musical na sociedade parnaibana, a não ser por rápidas menções ao ensino de instrumentos musicais na Companhia de Aprendizes Marinheiros, por volta de 1912 (CASTRO, 2008), e às aulas de Canto Sacro-Litúrgico no Seminário dos Frades Franciscanos Capuchinhos, na década de 1930 (NASCIMENTO, 2008).

3.1.1 Educação Musical na nova capital

Por iniciativa do então governador da Província, o Conselheiro José Antônio Saraiva, a Vila Nova do Poty, passou a ser chamada de Teresina e foi alçada à categoria de capital piauiense em 16 de agosto de 1852, após um duro embate político em que pesavam os interesses das elites políticas e agrárias do estado. Conforme relatam Abreu e Nunes (1995, p. 95):

A Vila do Poti, situada na confluência do rio Poti com o Parnaíba, antigo reduto de índios, era um local privilegiado para a agricultura, fator econômico que passara, então, a ser valorizado no Piauí. Era, igualmente, uma passagem entre o norte da Capitania e o restante do Brasil. [...] Esse era um dos argumentos dos políticos liderados pelo governador Saraiva: uma vez estabelecida a capital às margens do Parnaíba, as comunicações seriam amplamente favorecidas [...]. Desta forma, a nova capital poderia exercer em plenitude – de direito e de fato – a função própria de uma cidade-sede de Província: promover seu desenvolvimento. As palavras de ordem naquele momento eram: mudar para progredir.

A antiga vila de pescadores foi inteiramente reorganizada, passando por um planejamento urbano que deslocou o eixo de atividades rio acima, de maneira que o centro da cidade foi edificado no entorno da chamada Chapada do Corisco, atual localização da Igreja de São Benedito e início da Avenida Frei Serafim.

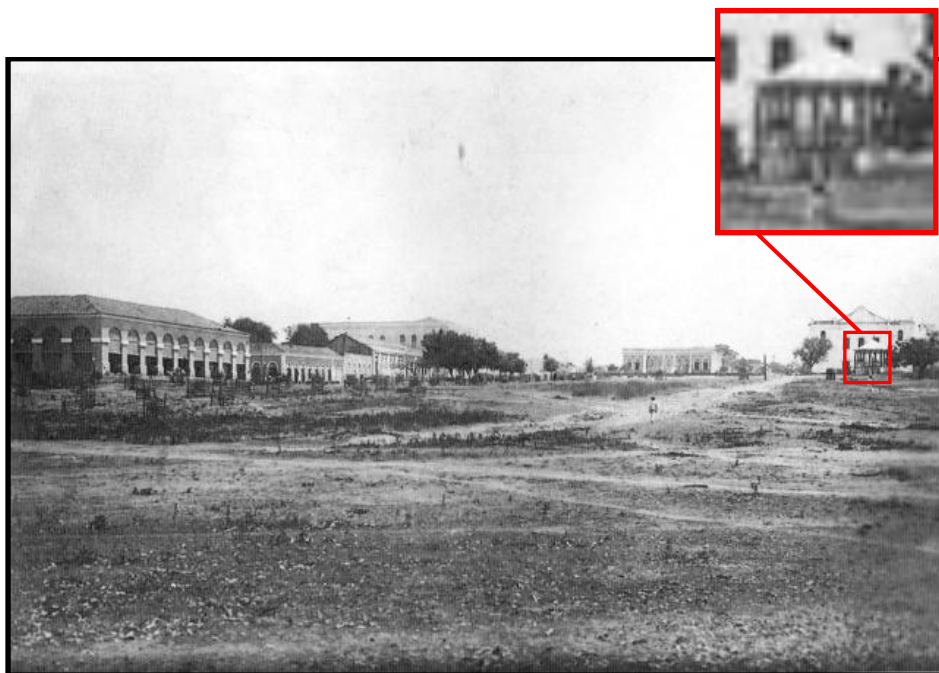


Figura 11: Praça da Constituição, marco inicial da cidade de Teresina. [19-]. Destaque nosso. Fonte: Arquivo Público do Piauí.

A figura 11 retrata a Praça da Constituição – mais tarde chamada de Praça Marechal Deodoro e atualmente conhecida como Praça da Bandeira – no início do século XX. Nela, podemos perceber alguns traços marcantes do planejamento urbano executado na recém-criada capital piauiense: os edifícios mais importantes da época, dentre os quais, a sede do poder civil e a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Amparo, mais ao fundo, são dispostos ao redor de um imenso descampado, respeitando a concepção espacial de uma área que, mais tarde, viria a constituir a praça propriamente dita. Logo à frente da Igreja, um detalhe importante para nosso estudo: um pequeno coreto, no tradicional formato circular, que confirma a atividade das bandas de Música desde os primeiros anos da capital.

Logo no período de sua instalação, Teresina recebeu inúmeros novos habitantes, sobretudo funcionários públicos e militares provenientes de Oeiras, assim como pequenos comerciantes e profissionais liberais vindos de cidades como Caxias e Campo Maior. Também acorreram para Teresina diversos membros do clero, tanto transferidos dos trabalhos paroquiais de Oeiras e adjacências, quanto aqueles que foram sendo, ao longo dos anos, designados diretamente da Cúria da Diocese do Maranhão, estrutura eclesiástica que ainda exerceu controle sobre as atividades católicas no Piauí até meados do século XIX. Melo (1995, p. 127) faz menção à importância da religiosidade católica desde a fundação da nova capital:

Tudo em ordem, uma só coisa lhe faltava para completar a obra – a presença da Imagem Padroeira (presente de Saraiva) que ficara na igreja da Vila Velha. O coroamento da obra do “homem-gênio” [Saraiva] foi o solene traslado do mais precioso tesouro potense. Isso aconteceu na vigília do dia 24 de dezembro, com uma emocionante procissão e entronização da Mãe dos teresinenses, no seu novo santuário. [...] a obra escolhida para dar início à nova capital foi a Igreja do Amparo.



**Figura 12: Vista lateral da Igreja de Nossa Senhora do Amparo, ainda sem torres. [19-].
Fonte: Arquivo Público do Piauí.**

Na figura 12 encontramos uma foto em perspectiva lateral da Igreja de Nossa Senhora do Amparo, principal templo católico teresinense até o início do século XX. A foto em questão, posterior àquela representada na figura anterior, já mostra os postes de iluminação elétrica e um edifício anexo à esquerda da Matriz. As pessoas, em trajés de passeio, posam para a foto. A presença de crianças, também em trajés distintos, pode sugerir tratar-se de uma foto de domingo, possivelmente tirada antes ou depois da missa matinal.

Segundo Queiroz (1998), um dos traços marcantes do processo de urbanização de Teresina foi o paulatino crescimento de suas atividades culturais, que encontravam espaço, sobretudo, nos eventos religiosos, cívicos e particulares. O movimento religioso estava centralizado nas Igrejas de Nossa Senhora do Amparo (Praça da Bandeira), Nossa Senhora das Dores (Praça Saraiva) e São Benedito (Chapada do Corisco). Naqueles templos, as missas e demais solenidades do calendário litúrgico eram conduzidas ao som do repertório composto por cantos gregorianos – cantados por seminaristas e frades, geralmente oriundos do Mosteiro de Olinda ou do Seminário de Fortaleza – e por demais hinos tradicionais, entoados pelos corais compostos por membros da comunidade em geral, dentre os quais o mais antigo é o da Igreja do Amparo, fundado por Yêda Caddah na década de 1940.

As atividades não-religiosas receberam, no final do século XIX, um templo também digno da nova capital: o Teatro 4 de Setembro. Localizado na Praça Aquidabã – atual Praça Pedro II –, no lado oposto ao edifício do Batalhão da Polícia Militar, esse teatro foi, desde sua fundação, palco de performances diversas, dentre as quais: números de magia, sessões de hipnose, exhibições de prestidigitação, lutas de boxe, operetas, recitais, bailes, concursos de misses, reuniões políticas, sessões cinematográficas, conferências e peças teatrais.



Figura 13: Teatro 4 de Setembro. [194-?]. Foto: Guilherme Muller. Fonte: Paiva e Silva (2008).

3.2 A dinâmica histórica da Educação Musical no Piauí

Os comentários anteriores sobre a consolidação sócio-geográfica do Piauí, com especial atenção aos aspectos artístico-culturais, nos proporcionam subsídios importantes para o entendimento mais amplo das peculiaridades verificadas no movimento de formação cultural da população do estado. A análise dessas peculiaridades, em nosso ponto de vista, é um fator de fundamental importância para uma compreensão mais ampla das questões que envolvem o desenvolvimento da Educação Musical em terras piauienses.

O primeiro desses fatores peculiares é o perfil da colonização do estado. Maciel (1995, p. 23-24), ao abordar as deficiências do desenvolvimento musical no Piauí durante seus primeiros 250 anos de organização social, afirma que:

Aqui [a colonização] ocorreu seguindo caminhos opostos [aos demais estados nordestinos], do interior para o litoral, ou seja, do sul para o norte do Piauí. A necessidade que movia colonos era uma só: econômica. [...] O piauiense, naquela época, em suas cidades e vilarejos, nunca presenciara espetáculos cênico-musicais de óperas ou operetas, ou assistira a concerto de orquestra. Em suas igrejas, despojadas do esplendor dos santos barrocos cobertos de ouros e diamantes, jamais se celebrou missas ou rituais da Semana Santa e Natal com grande Coral e Orquestra, fato comum em outros estados, onde a riqueza se fazia fácil e alvissareira.

É de conhecimento geral o fato de que o desenvolvimento cultural de um lugar está diretamente relacionado às suas condições de provisão econômico, ou seja, um lugar é tanto mais favorável ao florescimento da cultura quanto mais recursos financeiros tiver. Podemos constatar essa realidade ao recordarmos a pujança cultural experimentada pelo Recife, no auge do ciclo da cana-de-açúcar, ou mesmo o esplendor verificado na remotíssima Manaus, quando nos tempos áureos da extração da borracha. Isso para citar centros culturais do Norte e Nordeste do país, em ratificação ao desenvolvimento artístico-cultural ocorrido em estados como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

O Piauí, em contraposição, é um estado que sofreu uma colonização extrativista, rude e carente de recursos materiais e humanos. Junte-se a isto o fato de que, até o início do século XVIII, as terras piauienses eram possessões divididas entre as capitanias do Maranhão, da Bahia e de Pernambuco. Quanto às artes, o resultado que obtivemos foi uma instrução musical superficial e insuficiente, permanentemente submissa ao mito do aluno talentoso e, pelo menos até a primeira metade do século XX, esbarrando em obstáculos como a dificuldade na aquisição de instrumentos e na arregimentação de bons professores dispostos a vir estabelecer-se no estado. Segundo Chaves (1993, p. 60):

Até 1882 não encontramos referências que nos possam assegurar da existência, em Teresina, de conjuntos musicais que se dedicassem ao canto orfeônico e à Música instrumental. Parece que se cultivava esta última nos quartéis e nos Educandos Artífices.

Queiroz (1998) corrobora a informação de Chaves, enfatizando que a Música em Teresina no século XIX era, sobretudo, aquela executada pelas bandas militares. A autora, entretanto, ressalta a importância do fazer musical para a vida cultural da capital piauiense:

A Música, entre o final do século XIX e o início do século XX, está no centro da vida social. É imprescindível em solenidades cívicas, passeatas e eventos familiares, como casamentos, batizados, aniversários, formaturas, nos bailes – que são a principal diversão da cidade [...]. Além dos usos regulares e tradicionais da Música, no início deste século [o século XX] aparecem novas formas de lazer que requerem sua utilização ou em que ela é o próprio centro, como as tocatas familiares, os números executados durante e nos intervalos das sessões cinematográficas e as famosas retretas no Jardim Praça Rio Branco. (QUEIROZ, 1998, p. 52-53).

Para Chaves (1993, p. 61), foi no final do século XIX que começaram a surgir também os clubes e sociedades musicais:

Em 1890 organizou-se na capital a ‘Lira Teresinense’, sociedade musical que dispunha de excelente orquestra. Era dirigida pelos jovens Agapito Alves de Barros, Leôncio Pereira de Araújo e Barnabé Pereira de Araújo. Dava concertos que eram muito apreciados, competindo com as bandas militares. O gosto pela boa Música foi-se apurando de tal maneira que, já em 1896, se podiam apresentar ao público concertos musicais escolhidos.

Queiroz (1998, p. 53), por sua vez, situa a criação desses clubes um pouco mais adiante, em 1907, comentando a movimentação social causada pelas novas sociedades musicais nos seguintes termos:

Em Teresina, os clubes de Música começaram a aparecer em 1907 e os dois mais importantes, que agregaram número significativo de amadores, foram o Clube Lítero-Musical e o Clube Monteverdi, com sócios de ambos os sexos e, em geral, orientados por professores de Música. As sessões públicas ou mesmo familiares promovidas por esses clubes eram preparadas durante vários meses e envolviam grande número de amadores, com uma média em torno de 30 a 40 pessoas. As sessões eram realizadas em casas particulares, com ingresso livre para os sócios, mas mediante pagamento para os não sócios. Esses clubes tiveram atuação pelo menos até 1909.

O Clube Lítero-Musical realizou suas primeiras reuniões da residência de Higinio Cunha, um dos mais influentes intelectuais teresinenses da época, e que também sabia tocar piano, violão e flauta. Segundo Queiroz (1998), o literato orgulhava-se de ter sido ele mesmo o introdutor do bandolim no Piauí, instrumento que teria trazido de uma viagem ao Amazonas, em 1895. Além de Higinio Cunha, os documentos de época citam como músicos amadores com intensa atividade musical em Teresina no início do século XX:

Abdias Neves, Gonçalo de Castro Cavalcante, Durcila Batista, Zenaide Cunha, Judith Aguiar e as irmãs Dedita e Déa Rosa, entre outras.

Entretanto, todo esse fazer musical curiosamente não ensejou a criação de escolas voltadas exclusivamente ao ensino de Música no estado do Piauí. De acordo com Carvalho Sobrinho (2008):

Muito embora vejamos um movimento musical considerável nas principais cidades do nosso estado ali a partir do século XVIII, XIX, é interessante percebermos que a atuação dos grandes músicos, maestros e compositores piauienses nunca conseguiu obter êxito no que diz respeito à formalização do ensino de Música. Esse é o caso de grandes nomes como Pedro Silva e Possidônio Queiroz. Eles sempre trabalharam de maneira particular, nunca institucionalizaram seu fazer pedagógico-musical, nunca fundaram uma escola de Música, por exemplo. (CARVALHO SOBRINHO, depoimento oral, 2008)

Desse modo, além do autodidatismo, até o início da década de 1970 havia apenas três possibilidades de se adquirir formação musical em terras piauienses: (1) as aulas de Música constantes nos currículos das escolas de ensino básico e técnico, (2) as aulas particulares de instrumentos ou (3) a participação em alguma banda de Música.

A seguir, faremos um breve relato histórico dessas três práticas músico-pedagógicas verificadas no Piauí e seus aspectos metodológicos.

3.2.1 A Música como componente curricular das escolas públicas e privadas do Piauí

No segundo capítulo do presente trabalho, procuramos abordar de forma detalhada as sucessivas transformações das concepções e práticas pedagógicas em Música no currículo do ensino brasileiro. Essas transformações, naturalmente, tiveram seu reflexo na Educação Musical ocorrida no Piauí, e, a partir das Reformas Francisco Campos e Capanema, as escolas de ensino básico e técnico existentes no estado também precisaram tentar enquadrar a Música em seus currículos. Entretanto, assim como em outros estados, a Música como componente curricular das escolas regulares no Piauí quase sempre se mostrou superficial e ineficiente, sobretudo pelo fato de não haver no estado, até meados da década de 1970, qualquer escola de formação de professores de Música.

Para compreendermos melhor a trajetória do ensino de Música nas escolas regulares no estado, é oportuno que façamos uma breve retrospectiva da história de algumas instituições educacionais no Piauí.

Segundo Vasconcelos (2006, p. 76), a primeira instituição educacional pública de nível secundário do Piauí foi o Liceu Provincial, fundado através do decreto de Lei n. 198, de 04 de outubro de 1845, em Oeiras, por iniciativa do então governador Zacarias de Góis. Esta escola tem sua história dividida em duas épocas: o funcionamento em Oeiras, de 1845 a 1852, e o funcionamento em Teresina, de 1852 até os nossos dias. Conforme atestam os relatos e documentos históricos, o período de funcionamento do Liceu na antiga capital de Oeiras foi sempre marcado pela precariedade, tanto no que se refere à estrutura física, quanto em relação à presença de professores e alunos. As aulas tiveram seu início nas residências dos próprios professores e o prédio da chamada cadeia velha, adquirido por Zacarias de Góis, em 1846, para a instalação das dependências da escola, desabou ainda quando estava sendo preparado para receber os alunos (OLÍMPIO, 1993). Somente cinco anos mais tarde, em 1851, já sob o governo do Conselheiro José Antônio Saraiva, é que foi alugada uma casa onde viriam a ser instaladas as turmas do Liceu.

Segundo Bastos (1990), a primeira instituição de ensino a ter aulas de Música no Piauí foi o Estabelecimento dos Educandos Artífices, em Oeiras. A Educação Musical naquela instituição tinha perfil de formação técnica, de cunho profissionalizante. De acordo com Ferro (1996, p. 112):

O ensino técnico visando a profissionalização já existia no Estado desde a criação do Estabelecimento dos Educandos Artífices, pela Lei de n. 220, de 24 de setembro de 1847, inaugurado ainda na antiga capital de Oeiras, a 1º de novembro de 1849, com matrícula inicial de 15 órfãos.

Segundo os escritos de Clodoaldo Freitas, datados da primeira década do século XX, “[...] a idéia da fundação de um internato para a educação artística e intelectual dos meninos pobres devemos ao ilustre presidente, Dr. Zacarias de Góis e Vasconcelos”. (FREITAS, 1988, p. 120). Planejado para ser uma casa de recolhimento e profissionalização para crianças pobres e desamparadas, esse abrigo-escola inicialmente possuía oficinas de marcenaria, ourivesaria, ferraria, alfaiataria e sapataria. Contando em 1856 já com algo em torno de 48 alunos matriculados, o Educandos Artífices passou a ter Música em seu currículo por determinação do Conselheiro José Antônio Saraiva. Transferido para Teresina através da mesma resolução que transplantava o Liceu, o Estabelecimento dos Educandos Artífices parece ter continuado seu programa de Música ainda por algum tempo. Bastos (1990) afirma que a última notícia que se tem dessa instituição diz respeito ao funcionamento de sua banda de Música por volta do ano de 1870. O Educandos Artífices foi extinto em 1873, sendo substituído por duas experiências

malogradas: o Internato Artístico, que funcionou apenas por dois anos, e o Liceu de Artes e Ofícios, criado pela Lei n. 225, de 13 de julho de 1900, mas que não chegou sequer a ser instalado. Somente em 1909 é que a lacuna deixada pelo Educando Artífices foi preenchida. Segundo Queiroz (2008, p. 37):

Em 1909, no governo de Nilo Peçanha, foi fundada em Teresina a Escola de Aprendizagem Artífices, com aulas de Letras, Desenho e diversas oficinas, além de aula noturna para maiores de 16 anos. [...]. Posteriormente foi denominada Escola Industrial do Piauí [depois Escola Técnica Federal do Piauí] e hoje Centro Federal de Educação Tecnológica.

O ensino de Música, entretanto, não teve continuidade nestas instituições posteriores. Somente no final da década de 1970 é que foram fundados o Coral e a Banda da Escola Técnica Federal do Piauí, sob a coordenação da professora Clóris Oliveira e do maestro Luís Santos, respectivamente.

Já o Liceu Piauiense, mesmo depois de transferido para Teresina, continuou sem contar com a disciplina Música em seu currículo, conforme atestam os estudos de Vasconcelos (2006). Os dados disponíveis na retrospectiva que esta pesquisadora faz da grade curricular da instituição, revelam que, até o advento da Reforma Capanema, na década de 1930, nenhuma disciplina relacionada à prática musical fez parte do currículo regular da escola.

Um dos mais antigos registros de aulas de Música em uma instituição de ensino no Piauí vem do Colégio de Nossa Senhora das Dores, escola particular que funcionou em Teresina entre os anos de 1882 e 1889, com regime de internato e externato. Ministrada como disciplina optativa, ao lado de Escrita Mercantil, Música era uma das aulas mais caras da instituição, tendo o preço de Rs. 5\$000, enquanto disciplinas como Latim, Francês e Álgebra custavam Rs. 3\$000. No ano de sua fundação, 1882, dentre os 103 matriculados no ensino secundário do Colégio, apenas 11 estavam inscritos nas aulas de Música (QUEIROZ, 2008). Outras escolas particulares daquele período também traziam Música como disciplina optativa ou complementar em seus currículos, como era o caso do Ateneu Piauiense (1903). Outro externato particular, o Colégio Jugurtiano, já em 1887 oferecia aulas de Música aos domingos, no horário do almoço. Bastos (1990) também cita a existência da cadeira opcional de Música no currículo do curso noturno Portella Parentes, criado em Teresina por volta de 1911.

A obrigatoriedade das disciplinas da área de Música nos currículos das escolas públicas de ensino básico e técnico no Piauí tem seu início na grande reforma do ensino

promovida pelo Governador Antonino Freire da Silva. Antonino Freire era membro da Sociedade Auxiliadora da Instrução, um organismo não governamental criado em 1908 por membros ilustres da sociedade teresinense, com vistas a preencher a lacuna deixada pelo terceiro fechamento da Escola Normal do Estado, ocorrido em 1888. Preocupada com a situação educacional do estado, que já há vinte anos não contava com um curso preparatório para professoras, esta Sociedade optou por assumir a formação das normalistas do estado, através da fundação de uma instituição totalmente independente: a Escola Normal Livre, que passou a funcionar numa sala anexa à Assembléia Legislativa, contando com a participação de professores voluntários e dezessete alunas matriculadas. De acordo com Soares (2008, p. 61):

A iniciativa desses piauienses ao criarem a Sociedade Auxiliadora da Instrução e através dela a Escola Normal Livre, representou um marco na Educação do Piauí, que a partir daquele momento contou com uma escola de formação de professores de forma sistemática e contínua.

Um ano depois, em dezembro de 1909, Antonino Freire, que também era professor da instituição, foi nomeado Governador do Piauí. Uma de suas primeiras medidas foi transformar a Escola Normal Livre em Escola Normal Oficial. De acordo com Soares (2008) o currículo da Escola Normal Oficial foi regulamentado através do Decreto n. 434, de 19 de abril de 1910. É nesse programa que podemos encontrar, pela primeira vez na História da Educação do Piauí, a disciplina Música constando como obrigatória na grade curricular de uma instituição de ensino. A disciplina deveria ser ministrada por uma professora com comprovadas capacidades musicais, a ser contratada por meio de concurso público.

O quadro a seguir mostra a posição da disciplina de Música na Grade Curricular de 1910 do Curso Normal, desenvolvido em três séries:

1ª Série	2ª Série	3ª série
Português	Português	Língua Portuguesa
Francês	Francês	EMC
Aritmética	Geometria	Noções de Física, Química e Meteorologia
Geografia e Cosmografia	História Universal e do Brasil	Noções de História Natural, Agronomia e Higiene
Desenho	Desenho	Desenho e Caligrafia
Música	Música	Música
Trabalhos de Agulha	Trabalhos de Agulha e Cartografia	Trabalhos de Agulha e Cartografia
		Metodologia
		Pedagogia

QUADRO 4: A disciplina Música na grade curricular da Escola Normal Oficial - 1910. Fonte: Soares (2008).

Ao longo dos quarenta anos seguintes, o currículo da Escola Normal Oficial do Piauí passou por nove reformulações sucessivas, nos anos de 1911, 1916, 1918, 1921, 1922, 1931, 1933, 1934 e 1938. Entretanto, em todas essas mudanças na grade curricular a Música foi sempre mantida como disciplina obrigatória, sofrendo apenas alterações em sua nomenclatura nas reformas de 1921 e 1922, quando foi chamada de “Música Vocal”. Em 1947, a Escola Normal Oficial se adaptou à Lei Orgânica do Ensino Normal, de âmbito federal, que tornava obrigatório o ensino de Canto Orfeônico em todo o Brasil.

A primeira professora de Música na Escola Normal Oficial foi a maestrina Firmina Sobreira Cardoso, que foi trabalhar na Escola a convite de Antonino Freire. Segundo Ferro (1996, p. 106):

Para a implantação definitiva do ensino normal, o governo solicitou a vinda da professora normalista Firmina Sobreira [...], formada pela Escola Estadual do Estado do Maranhão, que se aplicou à consolidação do curso normal e é, pela sua dedicação à causa, considerada como uma das principais responsáveis pela continuidade da formação de professores.

A professora Firmina Sobreira, que também lecionava a disciplina Pedagogia, assumiu ainda a Direção da Escola Normal e também entrou para a História da Música piauiense por ser a compositora da melodia do Hino do Piauí, em parceria com o Cônego Leopoldo Damasceno. Um documento de época localizado por Ferro (1996, p. 106) faz alusão à importância da professora Firmina com as seguintes palavras: “[...] sem ela, a importante reforma de 1910 teria resvalado logo no desprestígio da opinião pública”.



Figura 14: Firmina Sobreira Cardoso - primeira professora de Música da Escola Normal Oficial e também compositora da melodia do Hino do Piauí. Fonte: Soares (2008).

As aulas de Música na Escola Normal Oficial pareciam ter também a função de fazer a ligação da instituição com a sociedade. De acordo com Bastos (1990), em 1925 – mais precisamente no dia 26 de abril daquele ano – a maestrina Firmina Sobreira regeu o coro de alunas da Escola Normal numa apresentação da obra intitulada *Canção das Escolas*, no Teatro 4 de setembro. Isso nos revela a realidade da Música de sala de aula marcando lugar na vida social da Teresina de inícios do século XX.

Firmina Sobreira foi sucedida no ensino de Música na Escola Normal Oficial pela professora Ana Bugyja Britto, no final da década de 1920 ou início da década de 1930. No início da década de 1940, assumiu a cadeira de Canto Orfeônico a musicista Adalgisa Paiva e Silva, contratada primeiramente através de termos temporários, e aprovada em concurso público para a disciplina no ano de 1955.

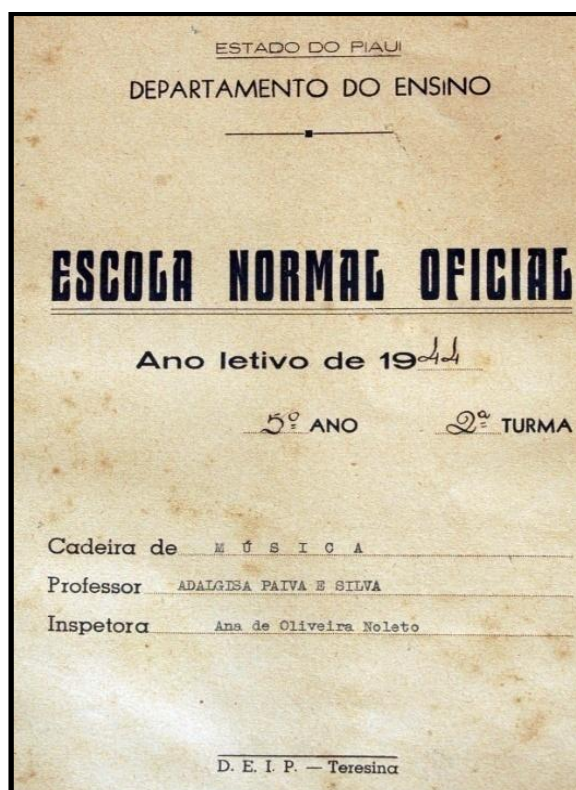


Figura 15: Diário de classe da disciplina de Música na Escola Normal Oficial. 1944.
Fonte: Paiva e Silva (2008).

Nas décadas de 1960 e 1970 o ensino de Música na Escola Normal – já sob a nova denominação de Escola Normal Antonino Freire – ficou a cargo da professora Susana Gondim Cavalcanti, que desenvolvia trabalhos corais com base em repertório folclórico e de domínio popular.

Segundo Bastos (1990), o primeiro material didático de Música escrito em solo piauiense foi o livreto *Preleções de Música*, de autoria da professora Lídia Monteiro, e que teria sido publicado no ano de 1891. Tratava-se de uma coleção de lições de solfejo básico voltadas para o uso com alunos do ensino primário.

Outra escola a imprimir notória visibilidade na disciplina de Música em sua grade curricular nas primeiras décadas do século passado foi o Colégio Sagrado Coração de Jesus, mais conhecido como Colégio das Irmãs. Esta instituição surgiu como fruto de uma solicitação de auxílio educacional feita por D. Joaquim Antônio de Almeida, então bispo da Diocese de Teresina, à congregação italiana das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, organismo da Igreja Católica que já tinha experiência na fundação de instituições de ensino em diversos outros pontos do mundo.

O Colégio das Irmãs ofereceu Música como atividade extra-curricular desde seus primeiros anos de funcionamento. Queiroz (2008) menciona a participação de alunas internas executando música instrumental para piano, violino e bandolim na solenidade de encerramento do ano letivo de 1908. Paiva e Silva (2008) faz referência ao estudo de Música no Colégio das Irmãs ao abordar as primeiras experiências musicais de Adalgisa Paiva, entre os anos 1910 e 1917.

Ao que parece, as aulas de instrumentos eram ministradas nos horários de folga das alunas internas. De acordo com Queiroz (2008), a mensalidade de Rs. 40\$000 não incluía as aulas de Pintura e Música, o que nos leva a deduzir que essas disciplinas, também no Colégio das Irmãs, eram consideradas optativas ou complementares. O programa de piano da escola era desenvolvido de acordo com os moldes de conservatório, ou seja, através da aquisição do repertório considerado universal. É o que podemos deduzir da descrição feita por Paiva e Silva (2008, p. 28) a respeito da iniciação musical que sua avó teria adquirido naquele colégio, ainda no período de sua adolescência:

Pagando uma taxa a mais junto à mensalidade, Adalgisa pode iniciar-se na Música, escolhendo como instrumento o piano. Durante sua orientação musical, ela vai vivenciar conhecimentos sobre a Música clássica européia, saber apreciar a ópera e a opereta e exercitar-se ao piano através do aprendizado dos hinos e da Música popular italiana.

O primeiro registro em que a Música surge como disciplina obrigatória no Colégio das Irmãs data de 1931, quando, segundo Silva (2007) a Música foi uma das principais disciplinas trabalhadas pelas irmãs italianas no Curso Normal. De fato, essa importância

pode ser verificada no fato de que a disciplina consta como parte da grade curricular de todas as cinco séries no programa do ano de 1937.

O programa de Canto Orfeônico, entretanto, foi implantado no Colégio das Irmãs somente em meados década de 1940, mais de dez anos após a determinação de sua obrigatoriedade por parte do Governo Federal. As aulas de instrumentos foram, então, extintas e os estudos de Música no colégio passaram a consistir em aulas que abordavam os aspectos básicos da Teoria Musical, a vida de compositores de Música erudita, e a prática coletiva do canto. Os depoimentos revelam ainda que as aulas de Canto Orfeônico desenvolvidas no Colégio das Irmãs possuíam também um forte caráter humanizador, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de equipe e ao desenvolvimento do senso estético das alunas. Esta dimensão da proximidade nos relacionamentos pode ser igualmente deduzida através da análise da postura assumida pelas alunas da turma de Canto Orfeônico de 1946, retratadas na figura a seguir.



Figura 16: Turma de Canto Orfeônico de Adalgisa Paiva no Colégio das Irmãs. 1946. Fonte: Paiva e Silva (2008).

A disposição diagonal do grupo – desfavorecendo, inclusive, a eventual visualização do nome da Instituição ou de seu brasão – e a atitude, de certa maneira, mais informal ou mesmo casual das alunas fotografadas, destoam totalmente do padrão fotográfico escolar tradicional da época, que sempre primava por alunos distribuídos de maneira uniforme e simétrica, em tomada frontal à fachada da Instituição, de maneira que pudesse ser contemplado seu nome e seu brasão.

O repertório ensaiado nessas aulas era, em grande parte, composto de canções cívico-religiosas que giravam em torno das festividades e demais momentos importantes

do Colégio. O depoimento de Irmã Tereza Martins, ex-aluna do Colégio Sagrado Coração de Jesus, revela aspectos importantes das aulas de Música naquela instituição:

Lembro-me que uma vez, estávamos em sala de aula com ela quando uma pessoa chegou e disse – Olhe, a irmã mandou avisar que o interventor está visitando a Escola e passa já por aqui. De momento ela criou uma Música: ‘Salve o nosso ilustre interventor, Salve!’ [...], e quando o visitante chegou, nós o saudamos a quatro vozes, iniciando com a mais grave, a quarta, depois entramos com a terceira e assim por diante até formarmos o acorde final, foi a coisa mais linda do mundo e tudo de improviso! (MARTINS, depoimento oral, apud PAIVA E SILVA, 2008, p. 60).



Figura 17: Adalgisa Paiva regendo o Coro Orfeônico do Colégio das Irmãs. [194-?]. Fonte: Paiva e Silva (2008).

O quadro 5 relaciona os nomes de alguns dos principais professores de Música que têm sua atuação documentada nas escolas regulares do Piauí até meados da década de setenta:¹⁹

PROFESSOR	ATUAÇÃO
Amália Pinheiro	Teresina – Liceu Piauiense
Adalgisa Paiva e Silva	Teresina – várias escolas – décadas de 1940-60
Ana Bugyja	Teresina – Escola Normal Oficial – década de 1930-40
Carmen Alayde de Freitas	Corrente – Instituto Batista Industrial
Edmée Rego Pires de Castro	Parnaíba – Ginásio Nossa Senhora das Graças
Elisabeth Jackson Johnson	Corrente – Instituto Batista Industrial
Firmina Sobreira	Teresina – Escola Normal Oficial – até meados de 1930
José Vidal Ferreira	Teresina – Colégio São Francisco de Sales (Diocesano)
Lídia Monteiro	Teresina – ? – Entre 1880 e 1900
Maria José Pires	Parnaíba – Ginásio Nossa Senhora das Graças
Pretonília Rêgo	Oeiras – ? – por volta de 1962
Rogério Alves Feitosa	Jaicós – ? – por volta de 1864
Tomás de Aquino Soares Júnior	Teresina – Liceu Piauiense – primeira metade do século XX
Vitorina Bonifazzi	Aulas de piano no Colégio das Irmãs – por volta de 1928

QUADRO 5: Professores de Música nas escolas regulares do Piauí até o final da década de 1960.

¹⁹ As fontes nem sempre fornecem dados referentes à época de atividade profissional dos professores.

A partir de 1972 começaram a ser sentidas em todo o Brasil as tensões resultantes da transição curricular para a disciplina Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus. Conforme abordamos no capítulo anterior, esse foi um momento muito delicado em todo o país, pois não havia professores preparados para ensinar todas as áreas de artes ao mesmo tempo. A professora Orlânia Freire explica que, em Teresina:

Nessa época os diretores de escolas passaram a buscar afritamente profissionais que fossem capazes de ministrar aulas de Educação Artística. Não havia no mercado de trabalho um único profissional graduado em curso de artes com domínio em todas as áreas de artes para cumprir as exigências da nova lei. (FREIRE, Depoimento escrito, 2008).

Frente ao novo desafio, os professores de Música que atuavam nas escolas procuraram a polivalência de forma autodidata, o que tornou o ensino de Educação Artística muito precário. A Universidade Federal do Piauí – única Instituição de Ensino Superior existente do Piauí àquela época – ainda não havia implantado um curso superior que preparasse profissionais docentes para a nova disciplina.

O Curso de graduação em Educação Artística só passou a ser estruturado nas universidades a partir de 1976, isso num arranjo ao incluir nos Cursos de Licenciatura em Música, no último semestre de 1976, adaptações pela inserção de disciplinas de outras áreas de artes. Esse foi um ajuste às pressas imposto pelo MEC, pois as autoridades educacionais dos 1º e 2º graus começaram a se manifestar no Brasil inteiro pela impossibilidade de obedecer às exigências da LDB/71. (FREIRE, Depoimento escrito, 2008).

Entrementes, conforme Soares (2008), no Piauí, o governador Alberto Silva havia priorizado a implantação das mudanças educacionais preconizadas pela LDB/71, o que ocasionou uma crescente pressão institucional pela existência de profissionais docentes em Educação Artística. Por causa desta demanda, o governo optou por criar um serviço emergencial de formação de professores polivalentes em Arte, um organismo denominado CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares –, que passou a oferecer cursos de capacitação artística para professores da rede pública de ensino. Esses cursos foram a principal possibilidade de formação de professores de Arte no Piauí até o ano de 1977, ano em que a Licenciatura Curta em Música para o 1º Grau da UFPI foi re-configurada para oferecer um ensino polivalente.

O advento desse ensino polivalente em Arte praticamente ocasionou a extinção dos estudos específicos de Música na rede de ensino, situação que perdura até nossos dias.

3.2.2 A Educação Musical por meio das aulas particulares de instrumentos

Segundo Andrade (1980), há instrumentos musicais mais propícios ao aprendizado em conjunto – como é o caso dos aerofones e dos cordofones friccionados, instrumentos característicos das bandas e das orquestras –, e outros instrumentos que se aplicam muito melhor ao estudo puramente individual, como é o caso do violão e do piano. Entretanto, no Brasil, sobretudo por sua relação com os grupos de seresteiros e com os músicos ligados ao chorinho, o violão, até meados do século XX, ainda era considerado um instrumento marginalizado, cujo uso estava diretamente relacionado à vida boêmia e às pessoas desocupadas, não sendo, portanto, uma prática recomendável aos membros de famílias consideradas distintas.²⁰ Esse preconceito, aliado a outros fatores histórico-sociais que não dizem respeito diretamente a este estudo, fez com que, durante muito tempo, fosse o piano o principal instrumento estudado nas casas da família brasileira. De acordo com Mário de Andrade, as aulas particulares de piano no Brasil remontam ainda aos tempos da chegada da família real, no início do século XIX.

Principiava a detestável moda de tocar piano, que, já em 1856, fazia Manoel de Araújo Pôrto Alegre chamar o Rio-de-Janeiro de “cidade dos pianos”. Dão João quando regente mandava vir para o palácio de São Cristóvão, uns pianos ingleses que foram os primeiros do Brasil. Meio século não se passara e essa praga já era tão geral, que Wetherel se espanta de encontrar pianos a cem léguas, interior a dentro, transportados em ombro de negro. (ANDRADE, 1980, p. 167).

Muito embora fosse ele próprio formado em piano pelo Conservatório de São Paulo, Mário de Andrade, legítimo representante do nacionalismo, era a favor de que o povo brasileiro se dedicasse ao estudo de instrumentos mais ligados à sua própria cultura nativa, como os conjuntos de percussão ou de pífanos, por exemplo. O autor nos informa ainda que, no Nordeste brasileiro, o principal centro do ensino de piano foi Pernambuco, que no século XIX já possuía, inclusive, uma fábrica de pianos.

Foi, presumivelmente, dessas fábricas de Pernambuco que chegaram, não sem duras penas, os primeiros pianos à cidade de Oeiras, ainda no tempo em que esta era capital do estado, e onde a atuação de alguns professores particulares foi responsável pela expansão musical comentada no início deste capítulo. Naquela cidade, além do piano, o

²⁰ Conforme podemos atestar nos escritos de Grout e Palisca (1998), essa ligação dos instrumentos portáteis com a vida errante e festeira é uma herança da Idade Média, tempo em que os menestrelis e “vaga-mundos” andavam de aldeia em aldeia, de castelo em castelo, cantando suas trovas ao som do alaúde – que pode ser considerado o “bisavô” do violão.

bandolim se tornou um instrumento bastante popular, muito provavelmente pelo fato de ser um instrumento portátil e, sobretudo, por razões econômicas.

Segundo Queiroz (1994, p. 52), no início do século XX diversos fatores, tais como a facilidade de acesso à Europa e ao Rio de Janeiro por parte dos comerciantes locais e a busca pela imitação dos gostos musicais das grandes metrópoles, favoreceram o surgimento das aulas particulares de Música em Teresina:

Além dos clubes musicais e das aulas de Música que existem nas escolas desde o século XIX [...] muitos professores e professoras ministravam aulas particulares em suas casas ou nas casas dos alunos, como Ana Bugyja de Souza Brito, José Cícero Correia Lima e posteriormente Durcila Batista, entre muitos outros exemplos.

Além do piano, naqueles anos a capital piauiense já registrava a existência de aulas particulares de violino, bandolim, violão, violela e flauta, cujas notícias chegaram até nós através de notas de jornal da época. É o caso do anúncio a seguir, publicado no tablóide *Piauí*, em 30 de janeiro de 1901:

Rosina Miranda oferece às famílias piauienses os seus serviços de professora de piano, mediante preço razoável, que convencionará, irá em casas das alunas duas vezes por semana e garante o bom êxito das suas lições, havendo gosto e dedicação das mesmas alunas. (apud CASTELO BRANCO, 1992, p. 92).

Na edição de 01 de março de 1906 do jornal *O tempo*, encontramos um outro anúncio, sob o título de *Musicista*:

Durcila Cunha²¹ propõe-se a ensinar bandolim às senhoras teresinenses sob as seguintes condições: das sete às dez horas da manhã, três vezes por semana, 1 discípula 8\$000, 2 discípulas 12\$000. Nas casas das alunas a 10\$000 por cada aluna, três vezes por semana, em horário convencionado. (apud CASTELO BRANCO, 1992, p. 93).

Os anúncios publicados por essas duas musicistas ilustram muito bem a atuação de uma categoria que manteve intensa atividade desde o início do século XX até meados da década de 1980: as professoras particulares de Música. Diferentemente da maioria dos professores do sexo masculino, as mulheres professoras de Música não costumavam manter outra atividade profissional relacionada à Música – salvo algumas poucas que eram também professoras na escola regular, como vimos anteriormente. A feminização da profissão de professora particular de Música foi, segundo Castelo Branco (1992, p. 93-94),

²¹ A senhorita Durcila, filha de Higinio Cunha, mais tarde passou a ser designada pelo sobrenome Batista, em decorrência de seu casamento com o intelectual piauiense Jônatas Batista. Ela também compôs um grande número de trilhas sonoras para as peças teatrais de autoria de seu esposo.

um importante movimento na trajetória de emancipação da mulher piauiense, ocorrido no decorrer de todo o século XX:

[...] dedicar-se ao ensino de Música era, em casos de celibato, viuvez ou necessidades financeiras, recurso mais honroso que costurar ou bordar. [...] Numa cidade pobre como Teresina, onde os ganhos eram poucos, mesmo as mulheres casadas precisavam ingressar no mercado de trabalho, e a Música, assim como o magistério, era uma atividade que gozava de boa reputação.

Já com relação aos homens, a profissão de músico estava muito mais vinculada à performance musical propriamente dita que ao ensino particular. Entretanto, existem registros de vários instrumentistas que mantiveram, em algum momento de suas carreiras, alunos particulares. Para Maciel (2003), o primeiro e mais conhecido deles foi o maestro Pedro José da Silva, regente da Banda Militar do 25º BC, funcionário dos Correios e Telégrafos e, durante algum tempo, arrendatário do Teatro 4 de Setembro. Pedro Silva era dono de uma orquestra particular que foi, durante muito tempo, a principal responsável pela animação de bailes e pela execução instrumental da trilha sonora de filmes mudos e peças teatrais. Muitos dos integrantes dessa orquestra foram iniciados na Música pelo próprio maestro, em aulas que ministrava em sua própria casa. Segundo Bastos (1990, p. 36): “seu nome surge pela primeira vez em 7-7-1917, quando faz a parte musical da revista de Jônatas Batista ‘O Bicho’, representada em 9 e 17 do mesmo mês no Teatro 4 de Setembro”. A partir daquele momento, praticamente todas as notícias que envolvem trabalhos musicais na capital do Piauí, e também em algumas cidades do interior, trazem seu nome como figura proeminente. A atuação musical do maestro Pedro Silva em Teresina também incluiu participação em reizados, presépios e pastoris, bem como composição por encomenda para peças de teatro e acompanhamento de exibição de películas cinematográficas. No tocante a aulas particulares, as informações são de que Pedro Silva as ministrou, sobretudo, para os músicos que o acompanhavam em suas orquestras. Sua contribuição para a Música piauiense encerrou-se em meados da década de 1930, quando se transferiu para o Rio de Janeiro, onde, além das atividades musicais, também trabalhou como locutor nas rádios do Ministério da Educação e Cultura e Mayrink Veiga.

Documentos hemerográficos revelam ainda o nome de outros músicos profissionais que, vindo para trabalhar na orquestra da Rádio Difusora em meados do século passado, acabaram também desenvolvendo atividades esporádicas como professores de instrumentos, ministrando aulas nas próprias dependências da Rádio: é o caso do

pernambucano Miguel Serra e do sanfoneiro Severiano Joaquim Moura, conhecido como Severinho, piauiense natural de Santa Filomena, e que mais tarde se graduou em Música pelo Conservatório Alberto Nepomuceno. Maciel (2003, p. 384) comenta que:

[Severinho era] possuidor de uma técnica aprimorada, malabarista em seu acordeom. Tocava-o com as duas mãos ao mesmo tempo no agudo ou só nos baixos do instrumento. Como professor ministrou aulas regulares de Música, semanais, em turmas de 20 alunos.

O piano, entretanto, foi o instrumento mais adotado pelos freqüentadores de aulas particulares em Teresina, passando a ser valorizado, sobretudo, a partir da década de 1930.

A primeira professora particular de piano a ter amplo reconhecimento na sociedade teresinense foi Adalgisa Paiva e Silva, musicista que havia estudado o instrumento ainda no tempo em que fazia o Curso Ginásial no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Adalgisa iniciou suas atividades musicais como acompanhante instrumental de películas cinematográficas, no Cinema Olympiá. Porém, com o intuito de promover o ensino da Música entre as filhas das famílias mais destacadas da sociedade, a pianista logo passou a se dedicar às aulas de piano e à promoção de apresentações musicais coletivas, peças de teatro e recitais de canto e piano.



Figura 18: Adalgisa Paiva ao piano. [194-?]. Fonte: Paiva e Silva (2008).

Como oportunidade de exibição para suas alunas, Adalgisa Paiva também costumava organizar as chamadas *Horas de Arte*, que aconteciam regularmente no Teatro 4 de setembro, às 10h da manhã dos domingos. A professora treinava suas alunas particulares para executarem números que iam desde peças instrumentais até a dança, passando pelo canto coral e até mesmo a exibição de coreografias sobre patins, cuja performance acontecia em um ringue montado na praça Pedro II. O relato de Cristina

Cardoso, sua ex- aluna de piano, nos mostra um pouco do espírito que movia as atividades desta educadora:

No período em que fui sua aluna de piano, participei de uma de suas promoções, que eram realizadas toda quinta-feira no Clube dos Diários, tocando a “viúva alegre” [...]. Havia outras garotas que participavam cantando, declamando e dançando, sendo que tudo era organizado por ela. Dona Adalgisa tinha verdadeira loucura por estas coisas. Ela nos buscava em casa, levava a gente para ensaiar em sua residência, quando não, no Teatro e ficava repetindo o número insistentemente, duas, três vezes até ficar do jeito que ela queria. (apud PAIVA E SILVA, 2008, p. 39).

Além das aulas particulares, da organização dessas apresentações públicas e das aulas no Colégio das Irmãs e na Escola Normal Oficial, Adalgisa Paiva trabalhou também como professora de Música em outras duas escolas regulares, o Ginásio Desembargador Antonio Costa e o Ginásio Leão XIII. Entretanto, não foram localizados registros de suas atividades nessas duas instituições de ensino.

Outra musicista a atuar como professora particular em Teresina foi a cearense Maria Susana Gondim Cavalcanti. Na capital piauiense, Susana Gondim foi professora de piano e acordeom, especialmente nas décadas de 60 e 70. Dedicou-se especialmente à Educação Musical infantil e, posteriormente, fundou a Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim, em parceria com sua filha, a também musicista Marly Gondim.



Figura 19: Susana Gondim com suas duas filhas, Lourdes Amélia e Marly. Natal de 1960.
Fonte: Arquivo particular de Marly Gondim.

A professora Susana Gondim ministrava aulas de piano e acordeom para crianças e jovens em sua própria casa, onde dispunha de uma sala específica para este fim. Ao término de cada período, a professora costumava organizar um grande recital com todos os seus alunos, onde mostrava à sociedade teresinense o resultado das aulas, através de repertórios cuidadosamente preparados. Essas apresentações geralmente aconteciam em auditórios ou salões alugados e habitualmente eram planejadas pela própria professora, em conjunto com as alunas.

A análise do programa do recital de piano e acordeom da noite de 13 de outubro de 1962, retratado na figura a seguir, nos revela um repertório organizado de maneira didática e progressiva, de acordo com os conceitos herdados dos programas de conservatório. No conjunto de obras apresentadas na noite em questão, constam desde peças didáticas consideradas de nível fácil – os arranjos e composições de Mário Mascarenhas, por exemplo – até peças de níveis um pouco mais elevados, como é o caso da *Melodia em Fá*, de Arthur Rubinstein.

<p>Rádio Difusora de Teresina Sábado, 13 de Outubro — às 19,30 horas</p> <p>***</p> <p>PROGRAMA - CONVITE</p> <p>Audição de Piano e Acordeon dos alunos da Prof. M.^a Susana Gondim Cavalcanti</p> <p>***</p> <p>Teresina - Piauí - 1962</p>	<p>PRIMEIRA PARTE</p> <p>Marly e Lourdes Amélia Gondim Cavalcanti O tambor a 4 mãos — M. Steward (piano).</p> <p>Suely Nunes Marinho — Canção das mínimas M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Grislena Cavalcanti Furtado — Minha primeira valsa — M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Daisy Mary Saraiva Corrêa e Lourdes Amélia Gondim Cavalcanti — Berceuse a 4 - mãos M. Steward, (piano).</p> <p>Ana Lucia Pachêco Nunes — Sanfona de outro — M. Mascarenhas. (acordeon)</p> <p>M.^a Augusta Pachêco Ferro Gomes Uma festa no céu. M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Véra Lucia Nunes Varêda - O palhaço barbigudo — M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Maria Inês Passos Servio e Lourdes Amélia Gondim Cavalcanti — A dança a. 4. mãos — M. Steward, (piano)</p>	<p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Idalina Martins Pinheiro—Meu amigo acordeon — M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Yara M.^a Freitas Lira—Olhos negros Canção Russa — Arranjo M. Mascarenhas (acordeon)</p> <p>Teresinha de Jesus Passos Martins — Sobre as ondas — J. Rosas (piano)</p> <p>Anisia M. Santos e Freitas — Maristela A. Franscechini. (acordeon)</p> <p>Irenita Reis da Silva — Ondas do Danúbio Ivan Ivanovici. (acordeon)</p> <p>Lourdes Amélia Gondim Cavalcanti — Duas Guitarras—Canção Russa—J. Thompsons (piano)</p> <p>Edi Maria Silva O vendedor de passaros — Sellar (acordeon)</p> <p>James Waquim — Melodia em Fa — Rubinstein (piano)</p>
--	---	--

Figura 20: Programa da apresentação dos alunos de acordeom e piano. 1962.
Fonte: Acervo particular de Marly Gondim.

Não obstante o grande alcance das atividades pedagógicas de Adalgisa Paiva e Susana Gondim, é oportuno recordarmos que as aulas de piano eram quase sempre uma

atividade reservada às pessoas de famílias mais abastadas, devido ao elevado custo de aquisição e manutenção do instrumento musical. Os pianos eram trazidos diretamente da Europa ou do Rio de Janeiro de navio, numa viagem que muitas vezes chegava a durar mais de um mês. O frete, portanto, comumente custava quase o equivalente ao valor total do instrumento. O piano, em razão dos solavancos e das mudanças bruscas de temperatura durante a viagem, costumava chegar a Teresina totalmente desafinado, o que obrigava o proprietário a mandar buscar, geralmente em Fortaleza, algum afinador profissional, o que demandava ainda mais tempo e dinheiro. Mas os patriarcas das famílias mais importantes consideravam tudo isso um preço justo a se pagar, face ao valor simbólico do piano na sociedade da época. O depoimento da professora Orlânia Freire ilustra muito bem a importância conferida ao estudo de piano para as pessoas de famílias mais conceituadas:

Papai comprou um piano e deu de presente para mamãe. Naquela época, começo dos anos 50, Teresina tinha um comércio de produções musicais muito incipiente e, como mamãe tinha uma razoável leitura musical, ele quando viajava para o sul e sudeste sempre trazia partituras musicais populares e eruditas para piano [...]. Na minha época de criança e adolescente, uma jovem para ser considerada bem educada deveria saber tocar piano. Essa tradição herdada dos portugueses permaneceu por muito tempo no nosso meio social brasileiro. O piano era o instrumento que elevava o status social das famílias e especialmente dava requinte às moças que sabiam tocar esse instrumento. (FREIRE, Depoimento escrito, 2008).

Essa atribuição de *status* social ao estudo do piano fez com que o campo do ensino desse instrumento em Teresina ganhasse considerável fôlego a partir da segunda metade da década de 1950:

Acho que mais ou menos pelo ano de 1957 ou 1958 chegou a Teresina a professora de piano Dona Zeimard. Ela veio com uma filha criança ainda e com uma senhora idosa, que chamavam de Dona Yayá [seu sobrenome era Coutinho] e também era professora de piano. Rapidamente se espalhou a notícia em Teresina que haviam chegado de mudança para esta cidade essas duas professoras de piano e que Dona Zeimard aceitava ministrar aulas em domicílio. Dona Yayá, não [...]. Os pais que podiam pagar aulas ministradas em casa começaram a contratar Dona Zeimard e foi tanta a procura que essa professora, por economia de tempo na locomoção para atender um e outro aluno de casa em casa, mudou o sistema e passou a dar aulas na casa dela. Mamãe contratou Dona Zeimard para ministrar aulas de piano em nossa casa para mim e Odinéa, minha irmã. A princípio eram duas aulas por semana. Depois passou a ser só uma aula por semana, no sábado e teve um tempo que era no domingo. (FREIRE, Depoimento escrito, 2008).

O sucesso de dona Zeimard é um exemplo claro da fama que era capaz de granjear uma boa professora de piano na sociedade teresinense em meados do século passado. Sob sua tutela foram formadas musicistas que, mais tarde, viriam a desempenhar um importante papel na Educação Musical piauiense, como é o caso da própria Orlânia Monteiro Freire e

da pianista Maria Amélia Baião de Azevedo. Mas essa excessiva procura por seus serviços também retratava a evidente falta de preparo – musical ou pedagógico – de algumas outras professoras de piano que à época também atuavam na cidade. A própria dona Yayá Coutinho, citada por Orlânia Freire como companheira de viagem de dona Zeimard, não parece ter sido tão popular quanto esta última. O depoimento da ex-aluna de piano Lia Martins (2008) demonstra a insatisfação e mesmo a frustração experimentadas por algumas alunas em relação às suas professoras de piano de Teresina:

Eu tinha 10 anos e penso que foi em 1957 que começamos a estudar piano [...]. Eu, Elmira e Elisa começamos a estudar piano com uma professora chamada Dona Yayá e não aprendemos quase nada, nem mesmo as notas. Depois mudamos e fomos aprender com uma outra que não me lembro do nome. [...]. Me lembro que me mandavam tocar Pour Elise, Sobre as Ondas e outras valsas... e eu não conseguia ler as notas. Certo que ninguém na nossa família era musical, mas podíamos ter aprendido algo... Hoje posso dizer que esses professores não eram bons: ou faltava uma didática ou eles não sabiam como ensinar. (MARTINS, Depoimento escrito, 2008).

No que diz respeito à prática pedagógica, a grande maioria dos professores de instrumentos fazia uso da metodologia trazida dos conservatórios musicais, ou seja: aulas com duração entre cinquenta minutos e uma hora e vinte, nas quais o aluno caminhava progressivamente por um repertório montado com peças prioritariamente da cultura européia.



**Figura 21: Aluna e professora particular de piano em Teresina. [197-?].
Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.**

A figura anterior mostra uma aluna e uma professora particular posando frente a um piano de armário residencial, utilizado para aulas particulares. O culto ao repertório pianístico tradicional pode ser verificado através dos objetos de decoração dispostos sobre o tampo do instrumento: bustos de compositores consagrados pela Música erudita. Um importante detalhe é o destaque à efígie do maestro brasileiro Carlos Gomes (primeiro busto à direita), que pode significar a existência da preocupação pela valorização da Música brasileira junto às alunas de piano.

O quadro abaixo relaciona os nomes e a atuação de alguns dos principais professores particulares²² que ministraram aulas de instrumentos musicais no Piauí em finais do século XIX e em todo o século XX:

PROFESSOR	ATUAÇÃO
Adalgisa Paiva e Silva	Professora de piano – primeira metade do século XX
Alfredo Mecnas	Professor de violino – Teresina
Ana Bugyja de Souza Brito	Professora de instrumentos – início do século XX - Teresina
Araci Carvalho	Professora de bandolim – Primeira metade do século XX - Oeiras
Cleonice Campos do Amaral Sobreira	Professora de piano e acordeon – meados da década de 1950 – Teresina
Deolino	Professor de piano e violino – início do século XX – Timon e Teresina
Durcila Cunha	Professora de bandolim – por volta de 1906 – Teresina
Edmar Santana	Professor de violino – Teresina
Eva Feitosa	Professora de cravo – virada do século XIX para o século XX – Catedral de Oeiras
Irmã Angélica	Professora de piano – Teresina (Colégio das Irmãs)
Irmã Marienize	Professora de piano – segunda metade do século XX – Teresina
João Hermes Monteiro Bugyja	Professor de canto – entre 1896 e 1899 – Amarante
José Cícero Correia Lima	Professor de instrumentos – início do século XX - Teresina
Juvenal (Mestre Juva)	Professor de violão – primeira década do século XX – Teresina
Leocádio	Professor e afinador de piano - Teresina
Maria Amélia de Azevedo Ribeiro	Professora de piano – segunda metade do século XX - Teresina
Maria Carvalho	Professora de bandolim e violino – décadas de 1950 e 1960 – Teresina
Maria do Socorro (filha de Leocádio)	Professora de piano - Teresina
Maria Mendes	Professora de violino, cavaquinho e bandolim - Teresina
Miguel Serra	Professor de vários instrumentos - década de 1950 - Teresina.
Neusa de Almeida do Rego Monteiro	Professora de piano – segunda metade do século XX - Teresina
Rosina Miranda	Professora de piano – por volta de 1901 - Teresina
Rufina Gomes	Professora de piano – primeira metade do século XX – Teresina (aulas em domicílio a dez mil réis mensais)
Susana Gondim	Professora de piano – segunda metade do século XX
Teresinha de Jesus Caddah	Professora de piano - Teresina
Verônica Lapa	Professora de piano – Teresina – segunda metade do século XX
Zila Paz	Professora de harmônio e piano – início do século XX - Teresina

QUADRO 6: Professores particulares de instrumentos que atuaram no Piauí entre os séculos XIX e XX.

²²Os nomes dos professores, sobretudo daqueles citados por fontes orais, muitas vezes aparecem incompletos.

Outro músico prático cuja atuação em Teresina também envolveu aulas particulares foi Miguel Serra, experiente instrumentista que teria vindo de Pernambuco para tocar na Rádio Difusora. Segundo Maciel (2003, p. 383):

[...] com os novos amigos de Teresina, companheiros de trabalho, especialmente José Lopes do Santos (flautista), Ângelo Campelo e Astrolábio Paiva²³, Miguel desenvolveu arrojado projeto de aprimoramento musical dos músicos locais, quer amadores ou profissionais.

A formação pianística piauiense encontrou um de seus principais expoentes na pessoa da professora de piano Maria Yêda Caddah. Tendo, ainda em sua mocidade, fundado o Coral da Igreja de Nossa Senhora do Amparo, Maria Yêda foi estudar no Rio de Janeiro no início da década de 1950. Naquela cidade, classificou-se em primeiro lugar ao prestar vestibular para a Escola Nacional de Música da UFRJ, onde se formou em piano. Premiada e laureada por diversas vezes, Maria Yêda doutorou-se em Música e tornou-se professora de piano na graduação e pós-graduação do Conservatório Brasileiro de Música e da Academia de Música Lorenzo Fernandez, além das atividades de Livre-docente da Escola de Música da UFRJ. Muito embora tivesse o Rio de Janeiro como o centro de sua atuação docente, a professora Maria Yêda Caddah também contribuiu na formação musical piauiense, especialmente na década de 1970, quando a Academia Lorenzo Fernandez abriu um Departamento em Teresina. Intensamente dedicada à causa da Música Sacra, a professora atualmente rege o Coral do Amparo, do qual é fundadora, e toca órgão nas missas dominicais da mesma Igreja.



Figura 22: A pianista Maria Yêda Caddah e sua irmã Teresinha de Jesus Caddah em concerto musical na residência do governador Alberto Silva. 1971.

Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevêdo Ribeiro.

²³ Astrolábio Paiva era filho da professora Adalgisa Paiva e Silva.

Uma outra característica da ação pedagógica dos professores particulares de Música em Teresina era o uso dos concertos como ferramenta didática e promocional, prática também relacionada à metodologia dos conservatórios. Os professores costumavam organizar, no fim do ano, pelo menos um recital público de encerramento do período, ocasião na qual os alunos exibiam as habilidades adquiridas nas aulas, numa dinâmica que tanto proporcionava ao aluno o desafio de preparar repertório para apresentar em público, como também se mostrava como oportunidade perfeita para a propaganda dos professores na busca por novos alunos.

Fucci Amato (2004), ao abordar a história do Conservatório de Música de São Carlos, aponta para o fato de que, no contexto sócio-cultural da cidade paulista na qual estava inserido seu objeto de estudo, nem sempre eram as pessoas da alta sociedade que se dedicavam ao estudo de piano. Entretanto, em Teresina, ao que nos parece, estudar piano era algo praticamente inacessível à maioria das pessoas, sobretudo por causa dos custos, como comentamos anteriormente.

No Piauí, o principal meio de acesso das camadas menos favorecidas aos estudos mais aprofundados de Música sempre foi o caminho das bandas de Música de corporações militares, instituições que passamos a abordar a seguir.

3.2.3 A Educação Musical através das bandas de Música no Piauí

Conforme vimos no segundo capítulo deste estudo, a presença das bandas militares foi-se espalhando cada vez mais por todo o Brasil a partir da chegada da família real no Rio de Janeiro, em 1808. Essas instituições musicais sempre foram celeiros de uma Música ao mesmo tempo singela e complexa, campo propício para o aprendizado das técnicas instrumentais e para a formação de um campo de trabalho específico para o músico instrumentista. De acordo com Costa (apud BINDER, 2006, p. 28):

As bandas de Música militar entre nós datam de fins do século XVIII, pelas que foram criadas nos regimentos milicianos do Recife e Olinda por ato do governador D. Tomás José de Melo, a cujo exemplo foi criada também uma no terço auxiliar de Goiana, em 1789, mantida pela respectiva oficialidade, e mediante consentimento daquele governador.

No Piauí, além da orquestra do coronel parnaibano Simplício Dias da Silva, as notícias mais antigas de bandas de Música dizem respeito ao movimento musical em Teresina. Ainda nos primeiros anos da nova capital, o Coronel João do Rego Monteiro, o

Barão de Gurguéia, mandou construir uma casa geminada ao seu sobrado residencial, onde, além das aulas do Seminário Diocesano, aconteciam também “ensaios de um conjunto musical e guarda de instrumentos. Essa banda era composta de 15 a 17 figuras, incluindo o maestro” (BASTOS, 1990, p. 05).

A origem das bandas de Música no Piauí está diretamente relacionada ao Estabelecimento dos Educandos Artífices, criado no ano de 1847, em Oeiras, e transferido para a nova capital por volta de 1852. O relatório de 1856 do diretor dos Educandos Artífices, Dr. Antônio Joaquim de Lima e Almeida, ao presidente da Província, fornece notícias da banda de Música daquela instituição:

Existem atualmente no estabelecimento 48 educandos, faltando dois para completar os 50 [...]. Daqueles mesmos 48, 16 formam a banda de Música, que consta de um baixo, um piston, um flautim, 2 trombones, 2 trompas, 4 clarinetas, um bombo, uma caixa de rufos, uma árvore de campas, um par de pratos e um triângulo e estão em cantoria 8, quatro que devem ocupar mais um piston, uma corneta de chave, um clarim e uma requinta que se acham encostados, e 4 para suprirem algumas faltas que forem aparecendo. (RELATÓRIO... apud FREITAS, 1988, p. 121).

O Educandos Artífices, cujos alunos eram, em sua maioria, órfãos e desvalidos, possuía duas práticas pedagógicas distintas: as oficinas práticas – de marceneiro, sapateiro, ferreiro, tanoeiro etc – e as chamadas aulas comuns, de primeiras letras e de Música. Os documentos mais antigos, transcritos em 1911 pelo intelectual piauiense Clodoaldo Freitas, citam como professores de Música da instituição: Mestre Joaquim Barbosa, professor Francisco Frederico Jorge Ribeiro Cavalcante e Clemente Maranhense Freire Lemos.

Os relatórios analisados por Clodoaldo Freitas também nos fornecem detalhes sobre despesas e receitas da banda de música dos Educandos. É o que podemos ver no balanço geral de 1859: “Todas as oficinas, assim como também a banda de Música, renderam de 1 de julho de ano passado ao último dia de março do corrente 4.857\$430 [réis]” (FREITAS, 1988, p. 126). No relatório de 1863 consta a compra de instrumentos para a banda, totalizando um dispêndio de 975\$245. Já em 1866, o Dr. Polydoro Burlamaqui relatava que “além das oficinas, há mais duas aulas, uma de 1^{as} letras, outra de Música: a primeira é freqüentada por todos os educandos, a segunda por 32, sendo 22 na Música instrumental e 10 na Música vocal.” (apud FREITAS, 1998, p. 136). Os alunos do Educandos Artífices exerciam sua Música em eventos oficiais e religiosos, tais como inaugurações, recepções de autoridades e festividades de padroeiros.

No início da década de 1870, a administração pública iniciou o processo de desmonte do Educandos Artífices, criando em seu lugar um colégio chamado Internato Artístico, em 1873, para o qual foi transferida a banda. O internato, que tinha âmbito de atuação bem menor que o antigo Educandos Artífices, foi extinto pelo artigo 1º da Lei n. 185, de 16 de junho de 1875, que determinava também, em seu artigo 2º, “que a banda de Música do internato fosse adida à companhia de polícia, a cuja disciplina e uniforme ficariam sujeitos os músicos” (FREITAS, 1988, p. 147). Esses músicos compuseram a Banda de Música do Corpo Policial, que, mais tarde, viria a ser conhecida como Banda de Música da Polícia Militar do Piauí.

Os relatos ulteriores dão conta de uma intensa atuação social por parte dessa banda da corporação policial. Queiroz (2006), ao escrever sobre o movimento teatral em Teresina na segunda metade do século XIX, faz algumas alusões relevantes à atividade da banda de Música da Polícia Militar e à sua importância para a sociedade da época. Ao comentar a empolgação com que os habitantes locais abraçavam os atores vindos para as temporadas das companhias teatrais de fora do estado no antigo Teatro Concórdia, entre os anos de 1887 e 1889, a autora relata que a música das bandas era utilizada também como homenagem pública a personalidades artísticas:

A tietagem novecentista constava de poemas, brindes, palmas, flores, pedidos de bis, arremesso de chapéus, declarações pela imprensa, distribuição de boletins, acompanhamento à residência com banda de Música e não dispensava a troca, às vezes até deselegante, de desaforos entre os partidos contrários. (QUEIROZ, 2006, p. 66).

Essa forma de tributo – o acompanhamento à residência com banda de Música após um determinado evento – era muito comum na sociedade teresinense de fins do século XIX. Ainda segundo Queiroz (2006, p. 73):

Após o segundo espetáculo, ‘um grupo de moços, acompanhados da Música do Corpo Policial, acompanhou [a atriz] D. Beatriz Rosália, à casa de sua residência, adotando umas das formas mais frequentes de demonstração de apreço e que não era apanágio dos artistas. Com essa forma de homenagem, agradavam-se autoridades, estudantes, professores, preparatorianos, etc.

Também escrevendo sobre o teatro teresinense, Clodoaldo Freitas (1998, p. 149) faz menção à banda da Polícia Militar como sendo acionada na noite em que foi fechado o acordo para a construção do novo templo cultural de Teresina, o Teatro 4 de Setembro:

Às 7 horas de 4 de setembro de 1889, uma comissão de senhoras teresinenses dirigiu-se ao palácio do governo a fim de solicitar do presidente, Dr. Teóphilo dos Santos, que destinasse da verba socorros públicos uma quantia para a construção de um teatro nessa cidade. Prevenido, o presidente mandou iluminar o palácio e postar, embaixo, a banda de música da polícia.

Por essa época, a cidade de Oeiras também registrava um intenso movimento de bandas de música, possuindo, na virada do século XIX para o século XX, duas bandas consideravelmente estruturadas e financiadas por partidos políticos contrários: a banda Vitória e a banda Triunfo. As anotações a seguir foram retiradas do diário do Coronel Rodolfo de Moraes Rego (apud REIS, 2006, p. 63), proprietário da banda Vitória:

Dei de presente para Oeiras uma banda de música que tem o nome de Banda de Música Vitória. Fiz presente à música desta cidade os seguintes instrumentos:

1 Bombo de tarracha

1 Hélicon

1 Xaxa phone

1 Xaxe em mi bemol

Um conto de Réis (1.000.000) e mais fardamento pardo na importância de 264.500. Para a música tenho gastado Um conto de Réis (1.000.000) e de 15 de Feveiro de 1901 tenho dado 10.000, dez mil Réis por mez para pagamento do Mestre Bugyja. Dei mais 30.000 (trinta mil rs) para a compra de 4 instrumentos em picos, 26 de Abril de 1901. Dei mais para a música 10.000 para Raimundo Bonito e 10.000 para Luiz Carmo.



Figura 23: Banda de Música Vitória – Oeiras. [191-?]. Fonte: Reis (2006).

A figura 23 retrata a banda de Música Vitória. A foto, provavelmente da primeira década do século XX, mostra músicos em trajes de gala – paletó escuro, calça clara, chapéu-côco e botas pretas – e portando os instrumentos mais comuns às bandas de Música, ou seja, os aerofones de bocal – trompete, tuba etc – e alguns tambores e pratos. O músico postado ao meio do grupo, de paletó claro, é muito provavelmente o regente da banda – o Mestre Bugyja, pai de Ana Britto Bugyja, a sucessora de Firmina Sobreira na cadeira de Música na Escola Normal Oficial. Seu destaque pode ser notado pelo traje diferenciado e por seu posicionamento central no enquadramento da foto, bem como no instrumento que porta na mão esquerda – o clarinete, considerado por muitos à época como o instrumento mais requintado e de mais difícil execução em uma banda marcial. Outro detalhe importante nesta foto é o fato de a indumentária da banda não ter qualquer aspecto militar. Segundo Lima (2006) o modelo de fardamento militar nas vestes é um traço comum na maioria das bandas marciais desde os tempos da Colônia até os nossos dias. Isso pode ser verificado na figura 24, que retrata outra banda de Oeiras – esta da década de trinta do século passado –, a Arrebenta Rochedo. Esta banda, criada pela iniciativa de alguns músicos locais, era civil e particular. Entretanto, como podemos perceber por seu retrato, seus membros adotaram para a foto uma postura de tensão e prontidão que, aliada às vestes cáqui com cinto por cima da casaca e a presença de quepes de estilo militar, acabam emprestando ao agrupamento um certo ar marcial.



Figura 24: Banda Arrebenta Rochedo - Oeiras – [193-?]. Fonte: Reis (2006).

A memória das bandas de Música torna-se essencial em qualquer pesquisa histórica relacionada à Educação Musical no Brasil, uma vez que essas instituições seculares sempre traziam atreladas a si a dimensão do ensino-aprendizagem, sobretudo na pessoa de seus regentes e mestres. No Piauí, segundo Bastos (1990), duas dessas bandas chegaram mesmo a institucionalizar seu ensino de Música, criando escolas de ensino de teoria musical e técnica instrumental para seus membros: a Escola de Música do 25º Batalhão de Caçadores e a Escola de Música da Força Policial do Estado, ambas com funcionamento registrado na década de 1950.



Figura 25: Ex-alunos da Escola de Música da Força Policial do Estado, já incorporados à Banda de Música da Polícia Militar do Piauí. 1967. Fonte: Acervo particular de Bernardo Gregório Lima.

O perfil formativo-musical parece ser uma marca constante da identidade das bandas de Música no Piauí. Sérvio (2002), por exemplo, chama atenção para o fato de que a Lei Municipal n. 1.213, de 28 de novembro de 1968, que cria e regulamenta as atividades da Banda 16 de Agosto, cita aulas de Música para as pessoas pobres da cidade como sendo um de seus principais objetivos. A mesma lei estabelece que as futuras vagas a surgirem no interior da mesma banda sejam ocupadas, prioritariamente, por alunos egressos das aulas estabelecidas.

Diversas outras bandas foram formadas por músicos que atuavam tanto como instrumentistas quanto como regentes e professores de todos os instrumentos disponíveis. O quadro a seguir relaciona os nomes de alguns dos principais mestres de banda que exerceram a atividade de professores de diversos instrumentos nas bandas marciais do

Piauí até a década de 1970, e que foram localizados durante nossa pesquisa junto a fontes bibliográficas, hemerográficas, documentais e orais:

PROFESSOR	ATUAÇÃO
Antônio Rodrigues	Teresina – primeira metade do século XX
Bernardo Gomes da Silva	Banda Euterpe Industrial – 1895
Brigada Aristides	Banda de Música do 25º Batalhão de Caçadores – década de 1940 – Teresina
Chico Ângelo	Banda de Música da cidade de Piripiri – primeira metade do século XX
Clemente Maranhense Freire Lemos.	Estabelecimento dos Educandos Artífices
Cornélio Pinheiro	Banda da Polícia Militar – 1917
Francisco Frederico Jorge Ribeiro Cavalcante	Estabelecimento dos Educandos Artífices
João Batista	Banda de Música de Luzilândia – primeira metade do século XX
João Ferreira Neto	Banda da Polícia Militar – 1913
Joaquim Barbosa	Estabelecimento dos Educandos Artífices
José Bispo	Parnaíba – primeira metade do século XX
Luís José dos Santos	Banda da Escola Técnica Federal e outras – século XX – Teresina
Luiz Fernandes Pereira Filho	Banda Lira Brasileira – Barras – 1912
Manuel Fabiano	Banda de Música da cidade de Batalha - 1918
Pedro de Alcântara Filho	Banda Lira Democrática – 1905
Pedro Silva	Banda Lira Popular e Banda da Polícia Militar – 1913
Ray Brito	Teresina – 1912
Sebastião Simplício	Banda de Música da Polícia Militar – primeira metade do século XX
Tomás Pedreira	Banda da Polícia Militar do Piauí – 1939

QUADRO 7: Regentes de banda de Música que exerceram papel de professores de instrumentos no Piauí até a década de 1970.

Um dos principais nomes da história da Educação Musical desenvolvida através de bandas de Música no Piauí é o professor e regente de bandas Luís Santos. Nascido em 3 de maio de 1922 na antiga Berlingas, atual Valença do Piauí, Luís José dos Santos recebeu as primeiras lições de Música quando trabalhava como faxineiro no seminário diocesano de Teresina, no final da década de 1930. Por volta de 1941, veio o primeiro contato com a banda de Música, através do Mestre Antônio Rodrigues, a quem Luís Santos atribui toda a base de sua formação musical. Em 1944, ingressando no 25º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, Luís Santos foi incorporado à banda daquela instituição, como trompetista. Ingressou na Polícia Militar do Piauí em 1946, um ano depois de ser licenciado do exército, em função do término da Segunda Guerra Mundial. Foi nessa instituição centenária – a Banda de Música da Polícia Militar do Piauí – que Luís Santos iniciou sua carreira de mestre e educador musical, quando assumiu, no ano de 1955, a regência da Banda da PM na cidade de José de Freitas. Já como mestre de banda, Luís Santos seguiu para Fortaleza, onde realizou estudos formais de Música no Conservatório Alberto Nepomuceno. Em 1967, já era capitão-maestro da Banda de Música da PM na capital.

O relato de Bernardo Lima, ex-aluno do professor Luís Santos e atual mestre da Banda Cristo Rei, ilustra muito bem o temperamento do professor:

O professor Luís Santos foi meu maestro, um modelo de Música para nós todos. Uma casa não tem baldrame? Pois ele era o baldrame desse movimento de banda em Teresina, o dono da história. O homem tinha posição, era regência alta mesmo. Quando alguém errava, ele parava tudo e apontava direitinho o elemento que tinha errado, e qual nota, e qual compasso, e tudo. Aí ele mandava a pessoa levantar e vir pro quadro negro mostrar qual tinha sido o erro. Ali tinha ouvido, menino... e era duro, duro mesmo. Mas conseguia também ser amigo de todos. Ali era professor, rapaz. Ele ensinava praticamente todos os instrumentos da banda, pegando gente que não sabia de nadinha e ensinando desde o b-a-bá até o camarada aprender a tocar pra valer. (LIMA, depoimento oral, 2008).

Na década 1970, o professor fundou e passou a reger uma outra banda de grande importância para a história da Música no Piauí, a Banda de Música da Escola Técnica Federal – atual CEFET –, instituição onde também deu início ao mais intenso movimento de ensino de instrumental de bandas no Piauí, e que ainda em nossos dias fornece formação musical para a população piauiense. Segundo Sérvio (2002, p. 63): “A partir da talentosa geração provinda da primeira formação da Banda estudantil da Escola Técnica Federal, Teresina teve os primeiros professores-formadores de bandas não-militares”.



Figura 26: O professor Luís Santos à frente da Banda da Escola Técnica Federal do Piauí. [198-?].
 Fonte: Acervo particular de Luís José dos Santos.

O maestro também foi um personagem estratégico na consolidação da classe dos músicos profissionais na sociedade piauiense, foi o fundador e primeiro presidente da Ordem dos Músicos do Brasil – Secção Piauí, nas cidades de Teresina e Parnaíba, nos anos de 1963 e 1965, respectivamente.



**Figura 27: Luís Santos preside a mesa da solenidade de instalação da OMB em Parnaíba. 1965.
Fonte: Acervo particular de Luís José dos Santos.**

O professor Luís Santos sempre se empenhou em participar ativamente dos Encontros Nacionais de Educação Musical, onde colaborou na elaboração de relatórios em grupos de estudos com educadores musicais de vários outros estados brasileiros. Ele representa o educador inserido em um ambiente musical prioritariamente prático e seu trabalho ilustra muito bem a amplitude da importância das bandas de Música no Piauí como veículo de Educação Musical.

Entretanto, Lima (2006, p. 189), ao analisar o ensino de Música desenvolvido no interior das bandas de Música, aponta algumas fragilidades dignas de nota:

Foi perguntado aos regentes como eles realizavam as aulas de Música na fase de iniciação dos alunos [...]. As respostas sobre pedagogia foram tão variadas que não foi possível separá-las precisamente em categorias. Alguns regentes não conseguiam explicar os próprios procedimentos de ensino.

Sérvio (2002) também lembra que a formação musical nas bandas de música parece ser, pelo menos em Teresina, essencialmente masculinizada. O autor cita o depoimento de um regente de bandas com grande atuação na capital piauiense que afirma não gostar de ensinar meninas, por que diz acreditar que “[...] elas têm dificuldade de entender a teoria.” (SÉRVIO, 2002, p. 59).

Contudo, um grande número de educadores musicais tem trabalhado na perspectiva de viabilizar o ensino de Música nas escolas regulares através dos instrumentos de banda. Isso passaria, inevitavelmente, pela formação de professores aptos a aliar a

linguagem específica do universo das bandas e as necessidades didático-pedagógicas do ensino regular. De acordo com Barbosa (apud LIMA, 2000, p. 46):

Para o preparo desses professores poderiam ser criados cursos de terceiro grau específicos, habilitações optativas nas licenciaturas em Música, e curso de especializações. Estes preparariam os alunos para ensinar coletivamente instrumentos heterogêneos, baseando-se em currículos de cursos de graduação em Educação Musical nos estados Unidos, que preparam seus alunos para ensinar coletivamente em bandas e orquestras escolares.

No Piauí, entretanto, o ensino de Música desenvolvido dentro das bandas é bastante limitado nesse sentido, proporcionando um aprendizado essencialmente voltado para a aquisição da habilidade técnica junto ao instrumento escolhido e à aquisição de repertório adequado às necessidades da banda. Todas essas deficiências têm inviabilizado a utilização do ensino musical proporcionado pelas bandas de música como ferramenta de musicalização dentro do currículo, de maneira que, nas poucas escolas onde existem, as bandas são sempre uma atividade extra-curricular.

Como podemos verificar a partir do que foi exposto no presente capítulo, o ensino de Música no Piauí, até o início dos anos 1970, revela um perfil de extrema fragilidade pedagógica e institucional, perfil este notadamente marcado pela inexistência de instituições especificamente voltadas para o ensino de Música e pela falta de políticas públicas consistentes nesse sentido. No entanto, apesar de tudo isso, a Educação Musical piauiense foi também caracterizada por iniciativas pontuais que, por diversas vezes, mostraram bastante vigor e intensidade, gerando frutos e semeando esperanças. Essa dualidade identitária foi que nos levou a batizar este capítulo como *Adagio con desiderio*.

QUARTO MOVIMENTO

– *Larghetto con bravura* –

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MUSICAL NO PIAUÍ A PARTIR DE 1970

Neste capítulo abordamos os principais aspectos históricos e metodológicos das primeiras escolas de Música do estado, surgidas a partir de meados da década de 1970, na cidade de Teresina.

Adentrar no cotidiano de uma instituição escolar é uma tarefa que vai além da reconstituição de fatos e do levantamento dos dados fornecidos pelos documentos considerados oficiais. Para Magalhães (1999, p. 64):

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Erigida com base em documentos oficiais, fontes hemerográficas, fontes imagéticas e depoimentos orais e escritos, a nossa construção da memória dessas instituições formativo-musicais, portanto, também abraça os principais traços biográficos e musicais de seus fundadores e principais professores, além de empreender uma incursão às concepções de Educação Musical subjacentes às práticas desenvolvidas naquelas escolas e seus reflexos na formação musical dos alunos.

4.1 A Academia Lorenzo Fernandez: o primeiro curso técnico de piano do Piauí

Fundada no Rio de Janeiro no ano de 1953, a Academia Lorenzo Fernandes foi uma das principais instituições de ensino superior e técnico de piano do país até a década de 1980. Na década de 1970, sob a direção da professora Ecléa Ribeiro, esta escola iniciou um notável processo de expansão em suas atividades, que resultou na instalação de várias filiais, chamadas de Departamentos, em diversas cidades do Brasil.

A história do Departamento da Academia Lorenzo Fernandez em Teresina tem início com a atuação da pianista mineira Neusa de Almeida do Rego Monteiro no cenário musical teresinense. Vindo morar nesta capital após seu casamento, a professora Neusa passou a ministrar aulas particulares de piano em sua residência a partir de meados da década de 1960. Logo conquistou um número considerável de alunas, algumas delas

herdadas de professoras como Susana Gondim, Zeimard e Yayá Coutinho. Suas atividades como professora particular lhe renderam grande reconhecimento social, sobretudo em função dos concertos de fim de período que realizava com suas alunas.



Figura 28: A pianista e professora Neusa do Rego Monteiro. 1981. Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.

A figura 29 mostra notas de jornal referentes ao recital ocorrido em setembro de 1971. As matérias nos revelam dois aspectos bastante interessantes do impacto causado pela atuação da professora Neusa no âmbito sócio-cultural de Teresina. A nota à esquerda, de autoria da jornalista Elvira Raulino, procura descrever o encantamento produzido no público pelo repertório ali exibido, ao passo que a segunda nota, assinada pelo jornalista Helmano Neto, enfatiza a transmissão ao vivo proporcionada pela Rádio Pioneira de Teresina, um dos principais veículos de comunicação da época. Ambas deixam transparecer a importância do evento para a sociedade teresinense.

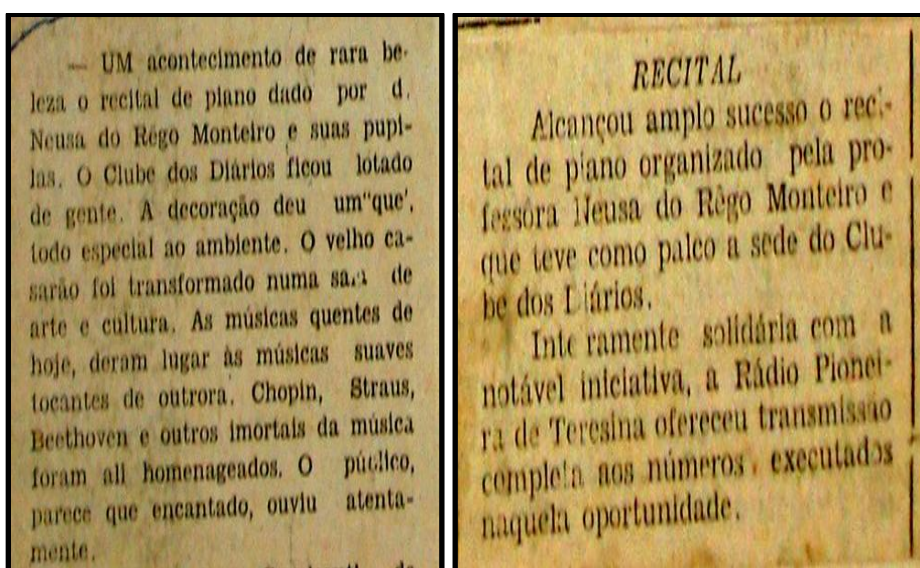


Figura 29: Fragmentos de notas do jornal O Dia, de 26/27 de setembro de 1971, noticiando o recital das alunas de piano da professora Neusa do Rego Monteiro. Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.

Em 1966, Maria Amélia, ex-aluna de piano de dona Yayá Coutinho e de Neusa do Rego Monteiro, foi para o Rio de Janeiro com o intuito de se diplomar em piano pela Academia de Música Lorenzo Fernandez. Naquela escola, além do estudo específico de piano com a professora Yone Bordinhão, Maria Amélia passou a dedicar-se também ao estudo de disciplinas até então inexistentes no Piauí, tais como História da Música e Percepção Musical. Em suas palavras:

Depois que concluí o curso de graduação em Música no Rio de Janeiro, trouxe para Teresina o que aprendi, passando a dar aulas particulares e, dois anos depois, consegui através do então governador Alberto Silva, que sempre foi um incentivador da arte no estado, fundar aqui um Departamento da Academia de Música Lorenzo Fernandez. Convidei a minha ex-professora Neusa do Rego Monteiro, que já tinha inúmeros alunos. (RIBEIRO, Depoimento escrito, 2008).

Acertados os detalhes com a AMLF do Rio de Janeiro, e estando garantido o apoio por parte do Governo do Estado, que deveria custear parte das despesas da escola, foi realizada a solenidade de inauguração do Departamento em Teresina, na noite de 24 de julho de 1972, na Associação Atlética do Banco do Brasil. A figura a seguir é um fragmento da Ata de fundação da escola de Música.

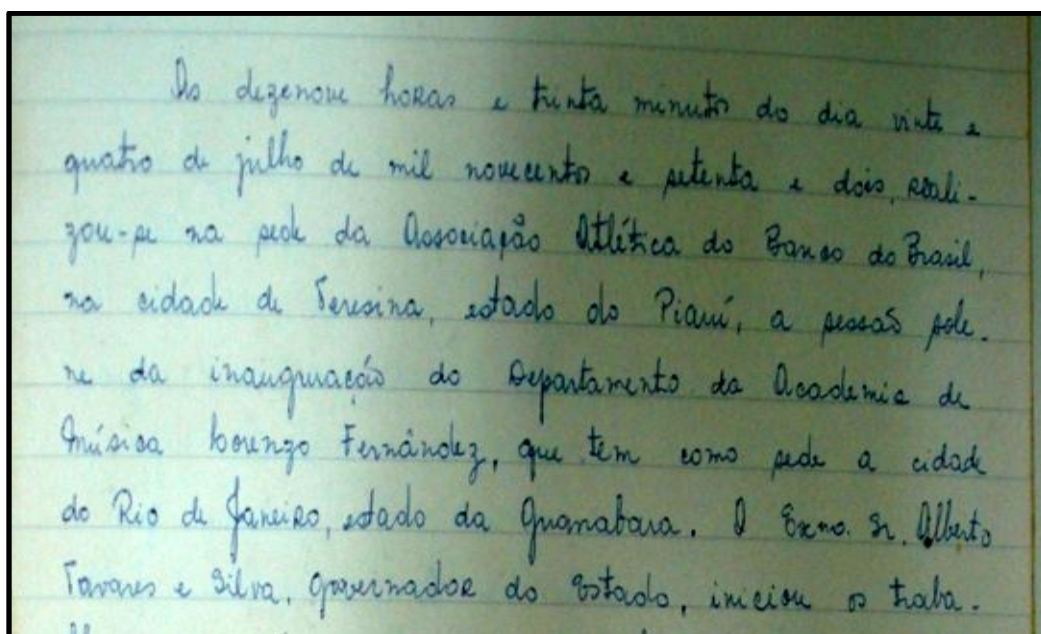


Figura 30: Fragmento da página inicial da Ata de instalação do Departamento da AMLF em Teresina. 1972.
Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.

Conforme podemos verificar no convite retratado na figura 31, o governador do estado, Alberto Tavares Silva, envolveu-se pessoalmente nos preparativos para a solenidade de inauguração da escola:

O Governador Alberto Tavares Silva, apoiando as professoras que integram o corpo docente do Departamento da Academia de Música Lorenzo Fernández, do Rio de Janeiro, vem convidá-lo e à Erma. Família para a solenidade de sua instalação nesta Capital.

Figura 31: Fragmento do convite do governador Alberto Silva para a solenidade de inauguração do Departamento da AMLF em Teresina. 1972. Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.

A noite de inauguração também contou com a apresentação de diversas peças musicais ao piano, executadas por alunos particulares da professora Neusa do Rego Monteiro.



Figura 32: Recital infantil ao piano por ocasião da solenidade de inauguração da AMLF em Teresina. 1972. Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.

A solenidade, na qual estavam presentes também a diretora e algumas professoras da AMLF do Rio de Janeiro, foi seguida de um concerto de piano e canto das irmãs Maria Yêda Caddah e Teresinha de Jesus Caddah na residência do governador. Uma nota publicada na edição de 27 de julho de 1972 do jornal O Dia pode nos dar uma idéia da dimensão do evento no contexto sócio-cultural piauiense:

Há muito tempo Teresina não tinha oportunidade de assistir uma festa tão rica de arte como o recital de canto e piano. Nota dez para os seus promovedores, notadamente para o casal Alberto Silva, que recebeu com cordialidade e simpatia a todos que lá estiveram.

A frequência da festa da instalação da Academia 'Lorenzo Fernandez' e do recital de canto e piano na casa governamental foi quase a mesma.

O Departamento da AMLF em Teresina passou a funcionar regularmente a partir de então, sendo as aulas realizadas nas residências da professora Neusa do Rego Monteiro e da professora Maria Amélia Ribeiro. As professoras utilizavam os mesmos programas da matriz da Academia no Rio de Janeiro e, duas vezes por ano, em julho e dezembro, vinha uma banca examinadora da sede, composta de três professoras, para fazer as provas com o alunado teresinense. O governo também patrocinava a vinda anual de algum pianista de fora do estado para concertos no Teatro 4 de Setembro. Algumas alunas eram enviadas ao Rio de Janeiro para cursar disciplinas cujo programa seria inviável em Teresina, tais como Leitura e Acompanhamento e Prática em Conjunto.

A escola contou ainda com outras professoras convidadas, tanto para assumir disciplinas curriculares, quanto para ministrarem cursos esporádicos, entre as quais estavam a professora Maria Yêda Caddah e a professora Marly Gondim, ex-aluna daquela mesma instituição.

Datam de 13 de novembro de 1981 os documentos referentes à solenidade de formatura de uma turma do Departamento da AMLF em Teresina, sendo diplomadas dezesseis alunas. A figura 33 é a foto oficial do evento. A busca pela simetria no enquadramento e a disposição clássica dos sujeitos da foto – corpo docente sentado em primeiro plano e o alunado de pé e posto em segundo plano – representa muito bem a busca por uma identidade institucional firmada sobre as sólidas bases de um ensino musical de tradição.



**Figura 33: Formatura de uma turma do Departamento da AMLF em Teresina. 1981.
Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.**

O Departamento da AMLF em Teresina funcionou por um período de treze anos. Em julho de 1985, em razão da mudança das cláusulas do acordo por parte da matriz no Rio de Janeiro, as professoras de Teresina resolveram extinguir o Departamento e dar início aos trabalhos de organização de uma escola autônoma. Um relatório datado de 19 de julho de 1985 faz a seguinte descrição dos fatos:

Nosso convênio cultural com o Rio de Janeiro teve como finalidade conceder certificados e diplomas reconhecidos oficialmente. Segundo a nova Inspetora da Academia, a Lei Federal de Educação determina que não pode haver mais um Departamento, mas sim um convênio cultural com outras entidades de ensino, mas ficando restritas as vantagens antes concedidas, quais sejam:

- 1) Não se concede mais certificados [...];
- 2) Os exames finais do IIº Ciclo serão realizados na sede da Academia, no Rio de Janeiro[...];
- 3) O curso de graduação (superior) não aceita mais alunos que moram fora do Rio; [...] (RELATÓRIO... 1985, p. 01).

O relatório continua discorrendo sobre as mudanças nos termos do convênio e a inviabilidade de continuação do acordo, finalizando por defender a criação de um curso independente no Piauí, com o apoio dos pais dos alunos e buscando meios junto ao governo de oficializar os certificados concedidos. Entretanto, não foi isso o que aconteceu. A experiência da primeira e única instituição piauiense com moldes de conservatório de piano foi engavetada, restando em seu livro de ata apenas o registro de duas reuniões: a de sua criação, em 24 de julho de 1972, e a de sua extinção, em 19 de julho de 1985.

As duas fundadoras do Departamento continuaram sua vida profissional na área da Música. Neusa de Almeida do Rego Monteiro retomou suas atividades como professora particular e Maria Amélia de Azevedo Ribeiro passou a se dedicar exclusivamente às aulas no curso de Música da Universidade Federal do Piauí, ao qual estava vinculada desde o ano de 1976, como professora das disciplinas de Teoria Musical e Técnica Instrumental em Piano.

4.2 A EART – Escola de Arte de Teresina

Criada em 1977 por iniciativa de Orlânia Monteiro Freire e de seu esposo Joaquim Ribeiro Freire Neto, a Escola de Arte de Teresina foi a primeira instituição artística do Piauí a integrar e sistematizar o ensino de diversas linguagens de arte, tais como a Dança, a Música e as Artes Plásticas.

Orlânia Monteiro Freire havia estudado Música desde criança, tendo como professora sua mãe, dona Maria Angélica Bezerra Monteiro, com quem teve as

primeiras aulas de piano. Posteriormente, deu seguimento aos estudos do instrumento sob a tutela da professora particular Cleonice Sobreira, com quem estudou até o início da década de 1970, quando se mudou para o Rio de Janeiro, com o objetivo de concluir seu Bacharelado em Direito e também de se aprofundar em Música. Graduada em Direito, Orlânia Freire mudou-se para Fortaleza em fevereiro de 1972, onde passou a estudar piano no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e a cursar a recém-criada Licenciatura Plena em Educação Artística na UECE – Universidade Estadual do Ceará –, justamente na época em que a disciplina Educação Artística, por força da LDB/71, estava sendo implantada na Educação brasileira. Por essa época, a professora também participou de corais e de projetos de Educação Musical junto a comunidades carentes da periferia de Fortaleza.



Figura 34: A professora Orlânia em foto do Coral da Secretaria de Cultura do Ceará. 1975.
Fonte: Acervo particular de Orlânia Monteiro Freire.

Foi no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno que Orlânia Freire teve suas primeiras experiências pedagógicas na área de Música, ministrando aulas de Teoria Musical, Percepção, Musicalização, Iniciação à Flauta Doce e Iniciação ao Piano, além de atuar como professora no curso preparatório para o vestibular de Música daquela instituição. Segundo a professora, da soma de todas essas suas experiências musicais e

pedagógicas, teria nascido seu desejo de desenvolver um projeto de musicalização em sua terra natal:

Quando estava estudando Licenciatura em Música observei que a cultura musical e a Educação musical em Fortaleza estavam [...] muito acima da de Teresina. E isso porque em Teresina não tinha uma escola estruturada em termos acadêmicos. Nem os professores de Música com algum nível de estudo acadêmico, autodidatas ou amadores, se associavam para crescerem profissionalmente e proporcionar à comunidade uma referência musical. Lamentei muito essa situação e propus-me provocar mudanças que organizassem a Educação Musical em nossa cidade. (FREIRE, depoimento escrito, 2008).

Após concluir seu curso, no final de 1976, Orlânia Freire voltou para Teresina e fundou a EART, que passou a funcionar a partir de janeiro de 1977, sediada na antiga residência de sua família, situada à rua Olavo Bilac, n. 1309, no centro da capital.

Conversei com papai sobre os meus planos. Ele e mamãe me deram todo apoio cedendo-me a casa sob Contrato de Comodato, ajudando-me financeiramente na ambientação do prédio para funcionar uma escola de arte e Música que recebeu o nome de EART – Escola de Arte de Teresina. (FREIRE, depoimento escrito, 2008).

Com base nos princípios do ensino integrado das linguagens artísticas, a EART transformou-se em um centro de formação cultural, sendo a primeira escola de artes em Teresina a funcionar em sede própria e a ter seus estatutos publicados no Diário Oficial da União, na edição de 31 de janeiro de 1978. Tendo suas atividades amplamente divulgadas através da imprensa local e por meio de cartazes e cartas-ofício enviadas aos pais e a instituições educacionais de Teresina, a escola logo alcançou ampla visibilidade social, passando a ser referência de musicalização na capital piauiense.



Figura 35: Propaganda da EART veiculada em jornal local. 1977.
Fonte: Acervo particular de Orlânia Monteiro Freire.

O âmbito de atuação da EART pode ser verificado através de um relatório datado de 7 de março de 1978, no qual constam como cursos oferecidos: piano, violão, flauta doce, flauta transversal, teoria musical, balé e artes plásticas – que incluía escultura e artesanato em couro e madeira, além da previsão de abertura dos cursos de saxofone e clarinete. O mesmo relatório faz constar o número de quarenta e cinco alunos matriculados, sendo orientados por seis professores e duas monitoras.

A preocupação com a elaboração e a aplicação de um projeto pedagógico consistente e fundamentado nas principais tendências da Educação Musical da época é um outro aspecto digno de nota com relação ao ensino desenvolvido pela EART. Em consonância com aquilo que era trabalhado em outros centros musicais do Brasil e do mundo, a EART adotou a flauta como instrumento básico de musicalização, desenvolvendo, ainda, atividades músico-pedagógicas dos métodos Orff e Kodály, além de dinâmicas de aprendizado musical inspiradas nos processos de iniciação musical de Sá Pereira e Liddy Mignone. Juntamente com o professor Joaquim Ribeiro, Vice-Diretor da escola, e outros professores, a professora Orlânia chegou a elaborar todo o plano de curso de instrumentos como piano e flauta, num programa que constava de oito anos de estudos. Os cursos seriam formatados de maneira a se encaixarem na legislação vigente como sendo de cunho técnico-profissionalizante e o objetivo da escola era fornecer diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação, de maneira que seus alunos pudessem exercer a profissão de professores de Música em qualquer parte do país.

Em princípio todos os alunos dessa escola passavam pelo aprendizado de flauta-doce soprano. [...] O enfoque no ensino de Música era em princípio a flauta-doce, solfejo, treinamento rítmico tendo como recurso didático instrumentos de percussão muito usados em bandinhas de Música. Nesse treinamento o aluno ia assimilando os conceitos musicais. Era realmente prazeroso de tal forma que alguns alunos que haviam se matriculado com a intenção de estudar piano preferiram avançar no estudo de flauta-doce. (FREIRE, depoimento escrito, 2008).

O caráter de constante descoberta impresso no perfil formativo da EART era encarado pelos alunos como um estímulo ao estudo e ao aperfeiçoamento pessoal. O depoimento de Maria Auxiliadora Vilarinho Castelo Branco, que foi aluna de piano da EART e, posteriormente, atuou também como monitora da escola, revela importantes aspectos do ponto de vista do alunado:

A EART era muito organizada. A gente podia perceber que havia todo um planejamento pedagógico e que estávamos num processo mesmo, percorrendo um caminho. Além das aulas, de vez em quando havia atividades especiais. Eu me lembro que nos sábados pela manhã a Orlânia, o Colares, eles reuniam todos os alunos da escola para ouvirmos juntos Música clássica, peças de vários autores. Falavam sobre vários aspectos da Música, inclusive das possibilidades profissionais. Aquilo tudo fazia a gente ter vontade de ficar cada vez melhor em nosso instrumento. (CASTELO BRANCO, depoimento oral, 2009).

Esse envolvimento com a escola, para muitos alunos, foi além do simples interesse pelo aprendizado de instrumentos musicais. A ex-aluna segue comentando que, para ela e alguns outros colegas, a EART funcionava como uma espécie de clube de amigos:

O prédio onde a escola funcionava ficava pertinho da minha casa e da casa de muitos colegas [...], então, a EART passou a ser parte de nossa vida cotidiana, do dia-a-dia mesmo. Nosso tempo livre nós passávamos ali por perto, senão nas aulas, mas sempre ali esperando uns aos outros e tocando, treinando. (CASTELO BRANCO, depoimento oral, 2009).

Especial atenção era dada ao acompanhamento do aprendizado de seus alunos. O controle era feito por meio de boletins detalhados, que registravam as principais atividades e o desempenho de cada aluno ao longo do período de estudos. A figura 36 mostra um desses boletins, no qual se pode perceber, além do desempenho propriamente dito do aluno, o detalhamento dos dispositivos avaliativos e também a relação das disciplinas que deveriam ser cursadas no período posterior.

ALUNO - JOSÉ WELLINGTON DOS SANTOS											
de em ava ção	CURSO	Aspectos avaliados em aulas e exames:					MÉDIA-OU CONCEITO	Fre- quên- cia	Fal- tas	%	Assinatura do Professor
		Conheci- mento (fi- zação, e volução)	Perce- pção	Repro- dução	Parti- cipa- ção	Prática Instru- mental					
Um	S. R. - I	8,0	10,0	10,0	8,0	-	9,0	64	-	100	<i>Francisco Colares da Cunha</i>
Dois	S. R. - I	9,0	10,0	10,0	8,5	-	9,3	-	-	-	
Um	T. I. - I	9,0	10,0	10,0	9,0	10,0	9,6	32	-	100	
Dois	T. I. - I	9,0	10,0	10,0	9,0	10,0	9,6	-	-	-	
Um	P. I. -IV	9,0	10,0	9,0	9,0	9,0	9,2	32	-	100	
Dois	P. I. -IV	9,0	10,0	8,0	9,0	8,0	8,6	-	-	-	
Três	P. I. -IV	9,0	10,0	9,5	10,0	9,5	9,6	-	-	-	
Quatro	P. I. -IV	9,0	10,0	9,5	10,0	9,5	9,6	-	-	-	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

SERVAÇÕES: Créditos que o aluno deverá cursar em 1,980: Som e Ritmo II; Técnica Instrumental II; Prática Instru-
mental V; Musicografia I.

PROMOVIDO: P/ 5º PERÍODO MÉDIA GERAL: 9,3 CONCEITO FINAL: M. B. CLASSIFICAÇÃO: -

Ass. do Diretor *Orlânia Monteiro Freire* Ass. do Pai ou Responsável: *Janeira Modesta dos Santos*

Méritos dos conceitos: de zero a 4,9 = I (Insuficiente); de 5 a 6,9 = R (Regular); de 7 a 8,9 = B (Bom); de 9 a 9,9 = M.B. (Muito bom); 10 = (Excelente).

Figura 36: Boletim de avaliação de um aluno da EART. 1979.
Fonte: Acervo particular de Orlânia Monteiro Freire.

A escola também desenvolveu soluções alternativas para o ensino do piano, na busca por uma maior viabilização do estudo do instrumento frente à realidade sócio-econômica dos alunos de Teresina:

No ensino de piano foi feita a experiência de aulas em grupo de dois alunos para aqueles que solicitavam menor custeio financeiro no valor do curso. Essa foi uma experiência que deu bons resultados. O sistema dessas aulas consistia em um aluno receber atenção especial do professor enquanto o outro ficava observando. Nos 30 minutos seguintes o aluno que estava observando passava a receber atenção especial do professor e a ser observado pelo seu colega. As lições podiam ser iguais ou diferentes, mas o nível de adiantamento dos alunos era equivalente. O fato de o professor estar a trabalhar com dois alunos motivava a inclusão de peças a quatro mãos no repertório. Isso dava maior dinamismo ao ensino-aprendizagem. (FREIRE, depoimento escrito, 2008).

Um outro ponto saliente da identidade da EART era o trabalho de valorização aos alunos e professores. A própria direção da escola se dedicava a providenciar bolsas de estudo para os alunos mais destacados, firmando convênio com empresas particulares. Esses alunos também eram alçados à categoria de monitores, o que lhes dava oportunidade de desenvolver ainda mais suas habilidades musicais, com vistas à profissionalização. Os professores, por sua vez, eram regidos por uma seção constante nos estatutos da escola, denominada *Responsabilidades do Professor*. As orientações ao corpo docente iam desde exortações à pontualidade e assiduidade a recomendações pelo zelo à integridade moral frente aos alunos, citando também questões de ordem disciplinar e orientações quanto ao contato com os pais. Em contrapartida, a escola dispunha de uma estrutura de trabalho relativamente satisfatória, além de oferecer aos professores contratos regularizados e remuneração compatível ao seu nível de formação acadêmica. O quadro 8 relaciona alguns dos professores de Música da escola e as principais disciplinas oferecidas no ano de 1979.

PROFESSOR	DISCIPLINAS
Eugênia Chaib	Piano
Djalma Veloso Filho	Violão clássico
Francisco José Colares	Piano; Harmonia
José de Arimathéa P. da Silva	Som e ritmo
José Wellington dos Santos	Piano; Flauta doce
Laurenice Dantas de França	Musicalização; Som e ritmo
Lícia Bandeira de Melo	Piano
Mércia Pinto Vasconcelos	Flauta doce; Piano
Mônica Tapety e Silva	Piano
Maria Orlânia Monteiro Freire	Piano; Flauta-doce; Musicalização; Som e ritmo
Per Arne Johanson	Musicalização; Flauta doce; Violão clássico; Som e ritmo
Raimundo Aurélio Melo	Som e ritmo; Violão popular
Reginaldo Carvalho	Harmonia; Som e ritmo

QUADRO 8: Relação de professores e disciplinas de Música da EART. 1979.

Os documentos da escola revelam também que algumas dessas disciplinas, muito embora tenham sido regularmente ofertadas, nem sempre vieram a ser ministradas de fato. Foi o que aconteceu com as aulas de clarinete e saxofone, que deveriam ser ministradas pelo professor Antônio Marques, e que constam em um relatório da escola como canceladas por falta de alunos.

Paralelamente ao ensino de Música, a EART também mantinha cursos de tapeçaria, balé, pintura e escultura, além de organizar seminários e oficinas de arte esporádicos, para os quais freqüentemente convidava professores de fora de seus quadros.

A EART desenvolveu três tipos de recitais entre alunos. O primeiro tipo de apresentação era uma espécie de ensaio geral para o recital principal. Reservado prioritariamente aos próprios alunos e aos professores, esse momento foi denominado *Encontro de Demonstração de Aprendizagem* e tinha uma função estratégica no processo de aprendizado musical dos alunos: o trabalho dos aspectos emocionais do instrumentista antes do momento da apresentação. A figura 37 mostra um fragmento do programa do primeiro desses recitais, ocorrido em 26 de junho de 1977.

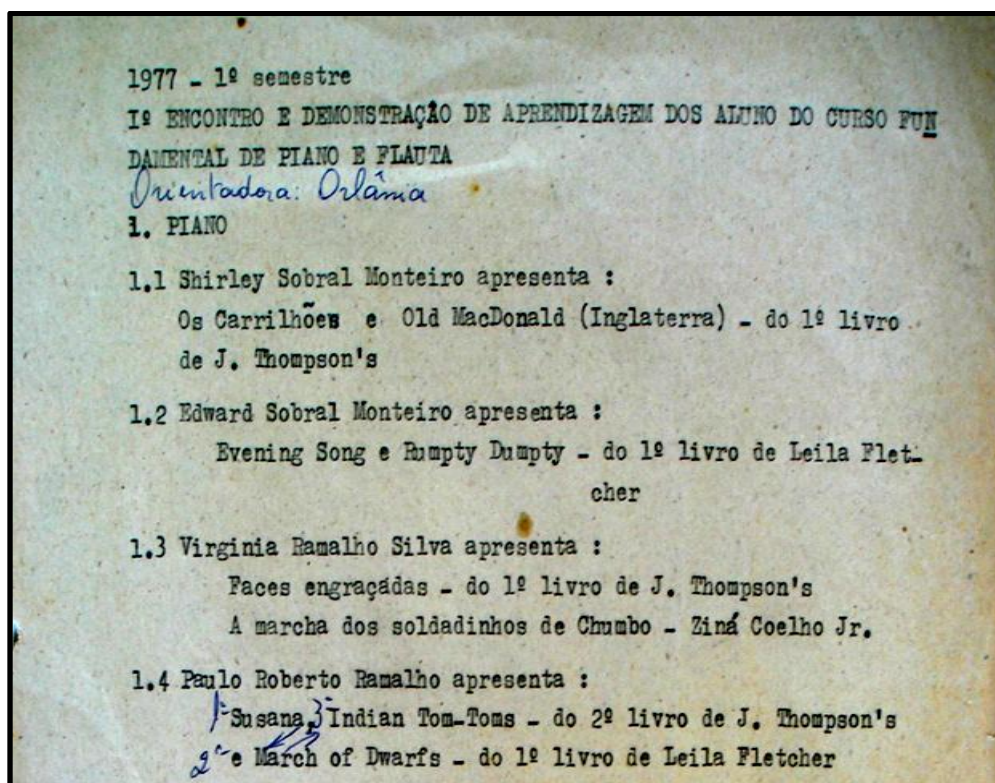


Figura 37: Fragmento do programa do I Encontro de Demonstração de Aprendizagem da EART. 1977.
 Fonte: Acervo particular de Maria Orlânia Monteiro Freire.

O segundo tipo de recital, chamado de Noite Artística, era composto pelas tradicionais apresentações de fim de período, com a participação de todos os alunos e abertas ao público em geral.

O primeiro programa de apresentação dos alunos da EART aberto ao público, foi realizado no dia 10 de dezembro de 1977, às 19h, no Auditório Herbert Parentes Fortes [...]. Esse auditório foi escolhido por ter lá um piano novo de meia-calda que foi afinado pelo saudoso Seu Ramos. Era um auditório pequeno, mas muito bem equipado em sistema de som, boa acústica, quantidade razoável de assentos de boa qualidade, ar condicionado e serviço de pessoal para receber e atender o público em alguma necessidade. [...] A apresentadora desse programa foi a Profª Nerina Castelo Branco. Os convidados especiais foram Francisco de Assis Filho (violonista que veio de Fortaleza) e o Coral da Escola Técnica Federal do Piauí [...], sob a regência de Joaquim Ribeiro Freire Neto. (FREIRE, depoimento escrito, 2008).

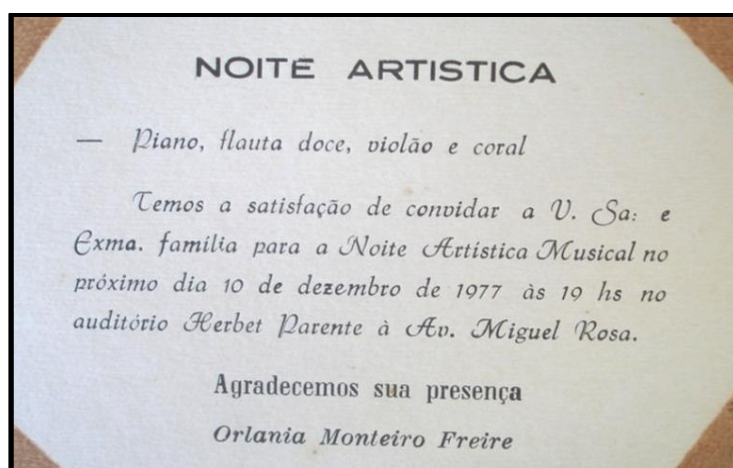


Figura 38: Convite para a primeira Noite Artística promovida pela EART. 1977.
Fonte: Acervo particular de Maria Orlânia Monteiro Freire.



Figura 39: Aluno da EART em recital de piano. Auditório Herbert Parentes Fortes. [197-].
Fonte: Acervo particular de Maria Orlânia Monteiro Freire.

Por fim, a EART idealizou também a Série Concerto Jovem, que consistiria em recitais individuais de alguns dos alunos mais destacados da escola. Desta série, ao que parece, apenas um recital aconteceu, o do aluno José Wellington dos Santos, nos dias 15 e 16 de dezembro de 1979, no Teatro 4 de Setembro.

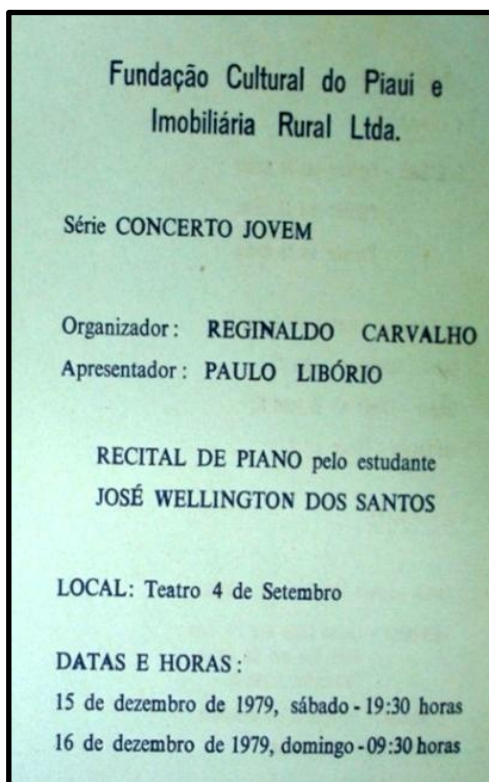


Figura 40: Capa do programa de um recital de piano da Série Concerto Jovem. 1979.
Fonte: Acervo particular de Maria Orlânia Monteiro Freire.

Em 1980, a professora Orlânia mudou-se para os Estados Unidos, onde, assim como seu esposo, o professor Joaquim Ribeiro Freire Neto, cursou Mestrado em Música. A fim de que a EART não fosse fechada, a professora firmou um acordo de anexação de sua escola a um instituto de línguas chamado Aliança Francesa. Porém, muito embora tenham sido deixadas todas as orientações necessárias para o prosseguimento da escola, assim como a cessão formal do edifício-sede e os contatos com professores e alunos, a experiência com a Aliança Francesa não rendeu bons frutos.

No decurso do ano de 1981 cheguei a receber informações de que os alunos da Aliança Francesa/EART estavam deixando de freqüentar a escola porque o diretor não tinha boa reputação na comunidade. Havia comentários de que ele era viciado em drogas e isso fez com que os pais dos alunos perdessem a confiança na credibilidade da escola. (FREIRE, depoimento escrito, 2008).

Naquele mesmo ano, alegando falta de alunos, a EART fechou as portas definitivamente. A professora Orlânia e o professor Joaquim Ribeiro voltaram ao Brasil no final de 1982 e passaram a se dedicar ao ensino de Música na UFPI, ela também com breve passagem pela Escola de Música de Teresina.

4.3 A Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim

A Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim, AMLG, foi fundada no ano de 1980, por iniciativa da professora particular Susana Gondim e de sua filha, Marly Gondim Cavalcanti Souza.

Marly Gondim, ex-aluna de piano da professora Neusa do Rego Monteiro e do Departamento da AMLF em Teresina, foi também aluna da primeira turma de Educação Artística da UFPI e professora de Teoria Musical e Percepção Musical da AMLF em Teresina. Mais tarde, no decorrer dos anos 1983 e 1984, fez parte da única turma da especialização em Educação Artística ofertada pela UFPI. Segundo a professora, a fundação de uma escola de Música juntamente com sua mãe foi a realização de um desejo antigo, além da resposta ao apelo de muitos alunos de aulas particulares, que já conheciam a experiência pedagógica de Susana e Marly Gondim:

As aulas de piano, violão, flauta e musicalização aconteciam nas duas casas: na de mamãe e na minha, que então dispunha de três salas de aula. Convidamos algumas outras professoras de Música, que colaboravam conosco nas aulas das diversas disciplinas. (SOUZA, Depoimento escrito, 2008).

De acordo com o depoimento da professora Marly Gondim, os recitais de final de período, que já eram tradição no fazer pedagógico de sua mãe, continuaram recebendo especial atenção, chegando ao ponto de serem realizados no Teatro 4 de Setembro.

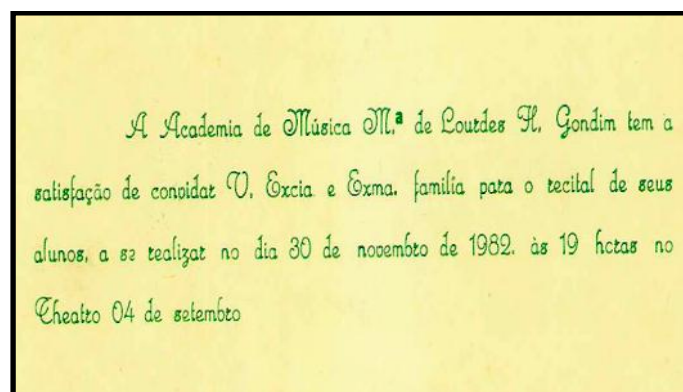


Figura 41: Convite para recital da AMLG. 1982. Fonte: Acervo particular de Marly Gondim C. Souza.

A AMLG se especializou na Educação Musical de crianças e adolescentes. As professoras procuravam aplicar aos conteúdos programáticos tradicionais, herdados das aulas particulares de piano, as inovações conceituais e metodológicas a que Marly Gondim tivera acesso por meio de sua formação acadêmica e da participação em cursos e eventos fora do estado e que eram, em grande parte, inéditos no Piauí. Essa busca por novos métodos de ensino-aprendizagem musical pode ser constatada através das fotos dos recitais:



Figura 42: Turma de musicalização infantil da AMLG. Recital de 1982.
Fonte: Acervo particular de Marly Gondim Cavalcanti Souza.

Na figura 42, vemos uma turma de musicalização infantil sendo regida pela professora Marly Gondim, no palco do Teatro 4 de Setembro. A abordagem mais aberta ao estudo dos instrumentos musicais é possível de se verificar através do uso de instrumentos os mais diversos por parte das crianças, a atividade conhecida como *bandinha rítmica*.



Figura 43: Turma de musicalização da AMLG desenvolvendo repertório temático. Recital de 1983.
Fonte: Acervo particular de Marly Gondim Cavalcanti Souza.

A figura anterior, que retrata o recital de 1983, mostra uma turma mista de musicalização apresentando a canção *Sinais de Trânsito*, de autoria de Lourdes Amélia Gondim. A busca por uma linguagem de interação entre o sonoro e o visual, ali representado pelos cartazes exibidos pelos alunos, mostra reflexos da visão multidisciplinar presente na prática pedagógica desta Academia. Entretanto, é importante ressaltar que o programa específico de piano não foi, em momento algum, abandonado. A figura 44 mostra Marly Gondim e sua filha, Sara, então com apenas 3 anos de idade, na execução de uma peça de piano a quatro mãos.



**Figura 44: Marly e Sara Gondim executando peça didática para piano. Recital de 1983.
Fonte: Acervo particular de Marly Gondim Cavalcanti Souza.**

As atividades da AMLG se estenderam até o final do ano de 1984, quando a professora Marly passou a residir em Floriano. A escola foi fechada e grande parte de seus alunos ou passaram a estudar na Escola de Música de Teresina – EMT, ou procuraram professores particulares. De volta a Teresina, Marly Gondim assumiu a direção da EMT em 1985, cargo que ocupou até o ano de 1987. Optando posteriormente pelo campo das Letras, a professora cursou Mestrado e Doutorado nesta área. Atualmente, faz parte do corpo docente da UESPI. Contudo, sua trajetória musical teve continuação em sua dedicação à Música Sacra – foi regente do Coral da Paróquia de Nossa Senhora de Fátima e professora de Música Litúrgica no Seminário Maior de Teresina – e, já a partir do final da década de 1990, à prática docente no Curso Técnico de Música do CEFET, instituição pela qual se aposentou no ano de 2007.

4.4 O CEPI e a institucionalização do ensino público de Arte no Piauí

Grande parte do salto cultural verificado no Piauí a partir da década de 1970 deve-se à figura do engenheiro Alberto Tavares Silva, que, ao assumir o Governo do Estado, no início da década de 1970, montou uma equipe de especialistas para cada área de atuação governamental e munuiu sua assessoria com todas as condições necessárias para empreender a modernização administrativa do Estado. No campo da Educação, a orientação era cumprir todas as metas designadas pelo Governo Federal para a implantação da LDB/71.

Em 1972, face à demanda cada vez mais crescente por professores de Educação Artística, Alberto Silva decidiu criar o CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares –, que tinha como objetivo inicial capacitar professores do ensino primário e secundário a trabalhar as diversas modalidades artísticas no cotidiano escolar. Segundo Coelho (2002, p. 43):

O Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares foi criado [...] a partir do Projeto Piauí, que tentava implantar um modelo experimental de desenvolvimento integral e participativo através do Sistema Social de Educação para a Região Nordeste do Brasil. O governador do Piauí, de então, era Alberto Tavares Silva, músico exímio, o qual trouxe para terras piauienses alguns profissionais da Música e de outras áreas para se juntarem aos professores do Piauí. A elaboração desse projeto ficou a cargo dos seguintes artistas: Antonio Murilo de Macedo Eckhardt, Emílio José Terraza, Geraldo Adolpho Galvão Vianna, Marcus Antonio Riso, Marcus Cremonese, Mário Antonio de Lacerda Guerreiro, Paulo Barbosa de Magalhães, Reginaldo Carvalho e Ricardo Ney Quaresma do Amaral.

Para assumir a direção geral da nova instituição, o Governo do Estado convidou Reginaldo Carvalho, compositor, regente e educador musical que possuía reconhecimento nacional e considerável trânsito no meio musical. Esta escolha, assim como a dos demais artistas que viriam a compor os quadros do CEPI, foi fundamentada na idéia de que a presença de nomes nacionalmente conhecidos contribuiria para construir uma imagem de credibilidade para a instituição frente à sociedade piauiense. Os artistas convidados, por sua vez, também abraçaram a proposta de desenvolver esse projeto, que parecia possuir um caráter bastante inovador. As palavras de Reginaldo Carvalho nos revelam a expectativa por parte daqueles que decidiram vir fixar residência no Piauí:

Não sei direito porque, mas simpatizei com a idéia de vir morar nesse lugar. Um médico havia me dito que climas quentes e secos seriam mais adequados à minha saúde, mas não foi isso que pesou, não... eu pensava mesmo no desafio e nas possibilidades musicais, culturais e artísticas. Recebi carta branca do Governador, recebi verbas, equipamentos e pessoal para trabalhar. Pude chamar gente que eu conhecia, gente de competência, como o Murilo e também o Terraza. A gente acreditava de verdade naquele trabalho. (CARVALHO, depoimento oral, 2007).

A presença de Reginaldo Carvalho à frente da equipe do CEPI também significava, naquele momento específico, uma opção estética pela linguagem musical contemporânea e pela adoção do modelo metodológico representado pelas Oficinas de Música.

Nascido na cidade paraibana de Guarabira, em 1932, Reginaldo Vilar de Carvalho havia sido o sucessor imediato de Villa-Lobos na direção do antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e, já naquela instituição, havia procurado desenvolver um programa de estudos bastante diferente dos modelos considerados tradicionais. A este respeito, Paz (2000, p. 242) afirma que “[...] a nomeação de Reginaldo Carvalho para a direção do CNCO, no final de 1967, deu início a um período extremamente importante para a história do estabelecimento”. Em seu relato, a autora reconstrói o estilo de seu ex-professor com as seguintes palavras:

Reginaldo [...] recém-chegado de Paris, onde esteve em contato com a vanguarda da Música, traduzia nas atitudes e na aparência todo o compromisso com sua época – cabeludo, calça boca de sino, e com a cabeça, já naquela época, no ano 2000. Houve uma ruptura; não foi uma questão de qualidade – o corpo docente do CNCO era composto de excelentes professores –, mas, sim, de compromisso com a atualidade e de mudar os caminhos da Educação Musical no Brasil.

De perfil extremamente questionador, Reginaldo Carvalho havia conduzido o processo de transformação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico naquilo que, em 1968, passou a ser o Instituto Villa-Lobos: uma espécie de laboratório de uma nova Educação Musical, que, ao empunhar a bandeira da linguagem musical contemporânea, impugnava ardentemente o tradicional ensino de conservatório. Neves (apud PAZ, p. 242) comenta esse momento da instituição nas seguintes palavras:

Durante alguns anos, o Instituto Villa-Lobos fez-se o organismo de rara vitalidade. A quantidade de alunos era enorme, o movimento da escola era extraordinário. A formação de professores se transformou, dando maior ênfase a filosofias e técnicas educacionais novas, além de optar por contato permanente, sistemático e vivencial com a criação contemporânea.

Em depoimento oral concedido a este pesquisador, Reginaldo Carvalho afirmou que, em determinados períodos letivos, o volume de alunos matriculados excedia em mais de

100% o número de vagas disponíveis no Instituto, o que teria levado os professores a adotar cinemas, praças e até calçadas e ruas como salas de aula.

Houve um semestre em que as filas para inscrição nas novas disciplinas dobravam a esquina e nem tínhamos fichas o suficiente para dar conta de tanta gente. Foi aí que eu tive a idéia de marcar aulas em lugares os mais estranhos para a época. [...] O pessoal achava um barato, mas nem todo mundo concordava. Alguns professores diziam que era loucura encontrar com os alunos na porta de um cinema e outros simplesmente pediram demissão por não concordarem com a nova maneira de as coisas acontecerem. Mas você [dirigindo-se a este pesquisador] foi meu aluno por muito tempo e me conhece, eu não faço concessões! (CARVALHO, depoimento oral, 2007).

Em termos conceituais, não nos custa muito percebermos a relação entre a postura de Reginaldo à frente do IVL e algumas das idéias consolidadas pela pedagogia das Oficinas de Música.

A gestão do compositor à frente do Instituto Villa-Lobos durou pouco mais de dois anos, indo de meados de 1967 ao início de 1970. Neves (apud PAZ, p. 242) comenta o seu fim nos seguintes termos:

Apesar da produção [...] e do movimento, apesar do vento renovador que soprava [...], o caminho aberto por Reginaldo Carvalho não foi seguido e mantido. [...] e Reginaldo Carvalho é forçado a se retirar. A partir de então, o Instituto Villa-Lobos mudou completamente sua orientação. Em vez do gosto pelo experimental, predominou o apego às soluções consagradas. E aquela escola, que era centro de cultura viva, tornou-se casa de ensino convencional, como quase todas as outras.

Pouco antes de vir residir no Piauí, nos anos de 1970 e 1971, Reginaldo dedicou-se à composição e ministrou cursos e oficinas no Rio de Janeiro e em Brasília, onde contribuiu para a implantação das Oficinas Básicas de Música em escolas governamentais como o CEMEB – Centro de Ensino Médio Elefante Branco – e na própria UnB.

Tendo recebido o convite do Governo piauiense no início do ano de 1972, o professor também recebeu a atribuição de convidar outros artistas conhecidos seus para assumirem os postos de professores permanentes ou temporários. Foi assim que, motivados pela possibilidade de um trabalho pioneiro e também pela promessa de salários considerados altos para os padrões da época, artistas bastante conhecidos, sobretudo oriundos do Rio de Janeiro e Brasília, vieram trabalhar no CEPI, onde ministraram cursos, seminários e oficinas, além de terem produzido espetáculos diversos, a maioria deles com perfil interdisciplinar, ou seja, conjugando mais de uma modalidade artística, como nos atesta Campelo (1995, p. 272): “[...] naquele ano de 1974, o Grupo de Teatro do CEPI

monta a peça *Circo-Cinco*, concepção e direção de Murilo Eckhardt e com Músicas do Professor Reginaldo Carvalho”.

O CEPI foi a primeira iniciativa governamental de amparo à Arte-Educação no Piauí, reportando-se diretamente à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, mas contando também com financiamento de organismos internacionais, tais como a *InterAmerican Foundation*, que, segundo Coelho (2002), teria doado um milhão de dólares para o desenvolvimento de seus projetos.

Vera Lúcia dos Santos, ex-professora de Português da rede pública estadual, participou de diversos cursos no CEPI. Segundo seu relato:

Em 1974, fui convidada pela Direção da escola onde eu trabalhava para assumir a Educação Artística nas séries ginasiais. Como eu não tinha qualquer experiência em nenhum trabalho com Arte, fui encaminhada para o CEPI, a fim de passar por um treinamento intensivo e poder assumir minhas novas atribuições. [...] Fiz diversos tipos de cursos e oficinas entre os anos de 74 e 77. Eram atividades práticas, a gente participava de corais, montava exposições, ensaiava peças teatrais, fazia tudo. [...] Eu me lembro que um professor estrangeiro [a professora refere-se a Emílio Terraza] nos passava técnicas de como ensinar Música às crianças. (SANTOS, depoimento oral, 2008).

Outro fato importante a ser observado é que os professores do CEPI não se restringiram apenas às atividades específicas daquela instituição. Músicos, dançarinos e atores se dispuseram a desenvolver outros trabalhos, em locais os mais diversos, tais como bares, casas de show, clubes, associações, círculos operários, etc. Dessa maneira, os professores da instituição adquiriram grande visibilidade no meio social teresinense e acabaram promovendo uma grande mudança no cenário cultural da capital.

Esta verdadeira revolução parece ter vindo também acompanhada por um certo choque moral, decorrente, sobretudo, do comportamento não-convencional e dos novos costumes adotados e ostensivamente exibidos por alguns dos professores-artistas. O pianista e regente alagoano Frederico Marroquim, que fixou residência em Teresina a partir do ano de 1980, pôde testemunhar a efervescência experimentada no meio artístico-cultural teresinense naqueles tempos. Marroquim cita, à guisa de exemplo, o enorme impacto causado no meio musical e religioso quando Reginaldo Carvalho assumiu regência do Coral do Amparo:

Agora você imagina a loucura [...] Reginaldo, com aquele jeitão de bicho-grilo do Rio de Janeiro, todo modernoso, assumindo a regência do Coral mais tradicional do Piauí, que, inclusive, ensaiava no Côro da Igreja mais tradicional de Teresina. Foi um choque [...] ao mesmo tempo dramático e maravilhoso, pois, algo de novo estava, finalmente, acontecendo. Claro que a cultura de Reginaldo era extraordinária, e ele colocou o coral para cantar grandes compositores. Mas também introduziu seus arranjos para peças folclóricas e até mesmo algumas canções nada santinhas. (MARROQUIM, depoimento oral, 2008).

Trabalhando em parceria com o CEPI e contando com subvenção governamental, o Coral do Amparo tornou-se uma espécie de vitrine musical piauiense, vivenciando um período de intensa atividade social. O grupo, que desde sua fundação mantivera sempre um perfil puramente sacro-litúrgico, passou a atuar intensamente em eventos oficiais e a viajar por várias cidades do Brasil, representando o Piauí em encontros, congressos e festivais e contribuindo para a identificação da música vocal piauiense com os conceitos estéticos e metodológicos relacionados à Música Contemporânea. A figura 45 retrata o Coral do Amparo em Brasília, em uma das ocasiões em que representou o Governo do Estado. Muito embora a fotografia não pareça representar o momento exato do recital – a maior parte dos cantores está sentada no próprio tablado de apresentação e com roupas de passeio –, pode-se notar o caráter despojado do grupo até mesmo pelo estilo do regente. Reginaldo – em pé, mais à frente, de calça branca, cinto e camisa estampada – ostenta óculos redondos tipo *hippie* e cabelos longos, assim como outros de seus coralistas.



Figura 45: O Coral do Amparo em Brasília. [197-]. Fonte: Acervo particular de Fernando Ferreira.

Como conseqüências dos trabalhos do CEPI, outras iniciativas de Educação Musical também foram desenvolvidas em Teresina na década de 1970. Bastos (1990) comenta uma apresentação de um grupo chamado Madrigal de Teresina, regido por Reginaldo Carvalho, na programação dedicada às festividades de reinauguração do Teatro 4 de Setembro, em 27 de fevereiro de 1974. Outra atividade de cunho pedagógico-musical

oriunda do CEPI e que teve grande repercussão na sociedade teresinense da época foi a programação denominada *Audição Musical Comentada*, uma série de onze sábados seguidos – o primeiro sendo o dia 19 de julho de 1975 – na qual se reunia um considerável público no Teatro 4 de setembro para ouvir gravações de obras instrumentais e corais de diversos períodos, com comentários de Reginaldo Carvalho.



Figura 46: Professores no laboratório de Música do CEPI. [197-]. Fonte: Coelho (2002).

Quanto às suas práticas pedagógicas, o CEPI optou por um ensino musical desenvolvido através de oficinas e de aulas em laboratórios de experimentação sonora (figura 46), evitando o estudo tradicional de instrumentos musicais. Isso se deu, sobretudo, em razão do contexto educacional em que foi criado, ou seja, o tempo de implantação nacional da Educação Artística e sua característica de super-valorização dos conceitos de arte como pura e simples expressão e da polivalência. Mas, como já expusemos anteriormente, essa busca por uma identidade de ruptura com os padrões tradicionais também teve forte influência do perfil dos professores convidados, que, em sua maioria, eram representantes legítimos do movimento das Oficinas de Música. Essa identidade, entretanto, não impediu que o CEPI também representasse um marco histórico quanto aos conteúdos ministrados. De fato, pela primeira vez em sua História o ensino público do Piauí pôde contar com um estudo formal de disciplinas como, por exemplo, Teoria Musical, Musicografia e História da Música, isso sem contar as experiências e reflexões a respeito de questões mais aprofundadas do pensar e do fazer musical contemporâneo.

Não obstante toda essa movimentação cultural, nossa pesquisa de campo não localizou nenhum documento oficial pertencente ao CEPI. Segundo Reginaldo Carvalho (2007), todos os registros ou foram perdidos, ou destruídos ao longo dos anos. Entrementes, conforme podemos observar, o CEPI, a despeito de seu curto período de existência (1972 a 1980), constituiu aquilo que podemos designar como o primeiro grande avanço na história da Educação Musical pública no Piauí, não apenas por suas atividades propriamente ditas, mas também por toda a oxigenação artístico-musical que promoveu na sociedade piauiense.

Coelho (2002) declara que o fim da instituição foi ocasionado por embates políticos e questões burocráticas da própria Secretaria de Educação e Cultura. Reginaldo Carvalho aponta outra razão:

Com a instalação do Departamento de Educação Artística da Universidade Federal do Piauí, a instituição da qual eu era o Coordenador Geral, designada CEPI [...] e que era mantida pelo então Ministério da Educação e Cultura através da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí, perdeu praticamente a sua razão de existir. A gente formava, emergencialmente, professores de Educação Artística, para o ensino da disciplina homônima, que então era obrigatória nas escolas de primeiro e segundo graus. A Universidade veio fazer exatamente a mesma coisa, só que de uma maneira mais completa, com um curso superior mesmo. (CARVALHO, depoimento oral, 2007).

O CEPI foi extinto no início de 1981, dando ensejo à criação da Escola de Música de Teresina, a EMT, organismo híbrido, de responsabilidade partilhada entre a UFPI e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí.

4.5 A EMT – Escola de Música de Teresina

Em 05 de maio de 1981, por meio de um convênio assinado pelos professores Wilson Brandão, Secretário de Cultura do Estado, e Camilo da Silveira Filho, Reitor da Universidade Federal do Piauí, foi, finalmente, criada a primeira escola pública de Música do estado do Piauí, a EMT.

Somos da opinião de que o estudo mais detalhado da história desta escola – sua memória, sua identidade e suas práticas pedagógicas –, configura objeto de uma pesquisa específica mais detalhada. Porém, é oportuno salientarmos nesse momento de nosso trabalho alguns aspectos dignos de nota relacionados à origem dessa instituição pública de ensino musical, com a qual se fecha o ciclo de expansão do ensino de Música no Piauí verificado na década de 1970.

Como vimos anteriormente, face à implantação do ensino superior de Arte na Universidade Federal do Piauí, Reginaldo Carvalho, que, desde 1979 já vinha também exercendo a docência no CLPEA, teria começado a perceber a inviabilidade de continuação do CEPI. De acordo com suas palavras, aquele seria o momento ideal para a fundação de uma escola específica que trabalhasse os fundamentos básicos da Música junto à comunidade interessada:

Após inúmeras sondagens, múltiplas sugestões e perseverantes conversas, tanto de um lado quanto do outro, eu consegui, por fim, chegar a convencer o Secretário de Cultura do Estado do Piauí e Presidente da Fundação Cultural do Piauí, professor Wilson Brandão, e o Reitor da Universidade Federal do Piauí, professor Camilo Filho, sobre a possibilidade de um convênio que pudesse dar início à criação de uma escola básica de Música em Teresina [...]. Depois de muita espera, na manhã de 5 de maio de 1981 fui, enfim, convocado à Secretaria de Cultura, então sediada na Avenida Miguel Rosa... Fomos de carro oficial, o professor Wilson e eu, conversar com o professor Camilo. (CARVALHO, depoimento oral, 2007).

Firmado o convênio, o edifício alugado pela Secretaria de Cultura para servir de sede ao CEPI foi, automaticamente, cedido à nova escola. A EMT também herdou todo o acervo de materiais permanentes do CEPI – móveis, instrumentos, biblioteca, discoteca, laboratório de som e todos os demais aparelhos. A Secretaria de Cultura contribuiria com parte do material de consumo, além de arcar com despesas mensais como contas de água, luz e telefone. Também ficaria responsável pelo pagamento do diretor – o próprio Reginaldo Carvalho – e dos funcionários administrativos, ao passo que a Universidade pagaria professores horistas e emprestaria, eventualmente, professores de seu próprio quadro docente.

A figura 47 mostra o convite-programa do primeiro concerto público organizado em nome da EMT. O documento, localizado por nossa pesquisa de campo no arquivo do DEA, foi escrito à mão pelo próprio professor Reginaldo Carvalho, e traz também um desenho abstrato assinado pelo próprio professor – monograma RVC –, encimado por um cabeçalho que sugere o vínculo da EMT com a FUFPI. A participação dos alunos da escola, na verdade, consistiu simplesmente em reforçar os naipes do Coral do Amparo, e o repertório apresentado mesclou peças eruditas e arranjos de canções folclóricas.

Desde seu início, a EMT caracterizou-se como uma escola de identidade musical pouco definida, abrigando aulas de instrumentos eruditos ao mesmo tempo em que se

dedicava à introdução e ao aperfeiçoamento em Música popular, dentro do espírito reinante no meio musical brasileiro nos anos 70 e 80.

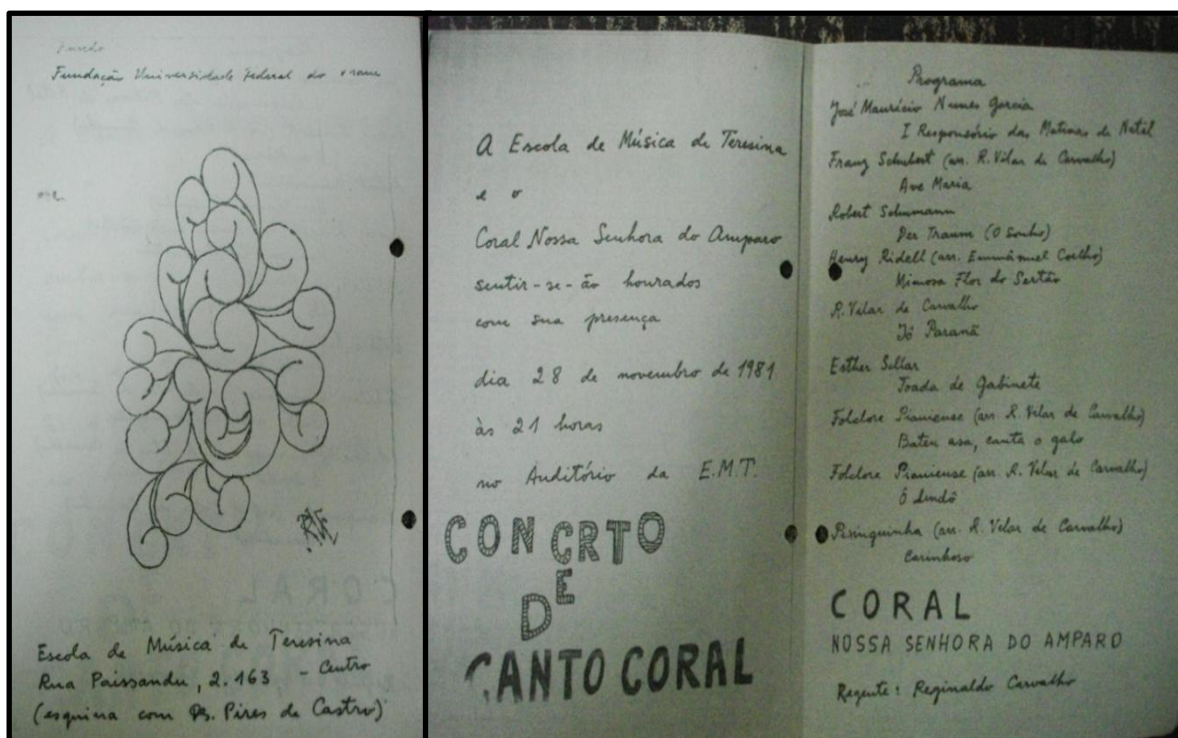


Figura 47: Programa do primeiro recital promovido pela EMT. 1981. Fonte: Arquivo do DEA/UFPI.

Não havendo nenhuma restrição à atividade de professores não portadores de curso superior, o quadro docente foi sendo preenchido através de convites feitos aos educadores já com nome estabelecido na capital, como também a alguns dos ex-alunos mais destacados do antigo CEPI e das outras escolas de Música de Teresina, além de egressos do próprio Curso de Música da UFPI, cuja primeira turma havia colado grau em 1980. A professora Orlânia Freire, então recém-chegada dos Estados Unidos com o título de Mestre em Educação Musical, foi convidada para compor o quadro da escola e sistematizar seu primeiro projeto pedagógico:

Não sei precisar o dia e mês [...] mas foi em 1983 que solicitaram meus serviços na EMT – Escola de Música de Teresina, órgão dependente da Fundação Cultural do Piauí. A função que assumi nessa Escola foi a de Coordenadora dos Cursos de Música, mas também ministrava aulas de Flauta-doce, Musicalização, Teoria e Percepção Musical. (FREIRE, Depoimento escrito, 2008).

Não obstante sua curta permanência na EMT – a professora afastou-se da escola no final do período letivo daquele mesmo ano – Orlânia Monteiro Freire reelaborou as grades

curriculares dos cursos de Música e programas, inserindo citações bibliográficas de texto e de literatura musical, organizou horários e turmas e atuou no acompanhamento da frequência e do nível de qualidade do desempenho dos professores e aproveitamento dos alunos, promovendo cursos intensivos de aperfeiçoamento para professores e recomendando um melhor aproveitamento dos alunos considerados mais talentosos.

O acordo de bilateralidade com a Universidade Federal do Piauí foi mostrando fragilidades desde seu início, conforme podemos verificar no texto do relatório enviado por Reginaldo Carvalho ao professor Emmânuel Coelho Maciel, então diretor do Departamento de Educação Artística da UFPI, datado de 05 de dezembro de 1984:

Insistimos, outrossim, na urgente reformulação do convênio FUFPI/FUCPI de 05 de maio de 1981, referente à manutenção da EMT. Vem-se fazendo o possível e o impossível com o mínimo de recursos, com boa vontade, garra, dedicação, entusiasmo e idealismo juvenis realmente comovedores. Os resultados são positivos e promissores. E agora? Pedimos encarecidamente a V. Sa. todo apoio e empenho por parte da FUFPI para que essa incrível tarefa até então realizada não venha a sofrer solução de continuidade. (RELATÓRIO... 1984, s.p).

Em 1985, o professor Reginaldo Carvalho se afastou da direção da EMT, passando a se dedicar exclusivamente às atividades docentes na Universidade Federal do Piauí. A segunda diretora da EMT foi a professora Marly Gondim, que teve seu período de gestão – 1985 a 1987 – marcado pela ampliação do número de alunos e a regularização da situação contratual dos professores junto à Fundação Cultural do Estado do Piauí. Os anos posteriores apresentaram um considerável crescimento no âmbito de atuação da EMT, o que colaborou para a consolidação da imagem da instituição junto à sociedade teresinense.



Figura 48: Centro Artesanal Mestre Dezinho, onde funciona a EMT. 2006.
Fonte: <<http://www.teresinapanoramica.com.br>>. Acesso em: 03 fev. 2008.

A figura 48 retrata o antigo edifício da Polícia Militar, atual Centro de Artesanato Mestre Dezinho – situado na Praça Pedro II, centro de Teresina – para onde a EMT foi transferida em meados da década de 1980.

Atualmente, a escola mantém diversos cursos regulares de Música instrumental e vocal, além de oficinas esporádicas e projetos de extensão, tais como o Coral, aberto à comunidade em geral. Os professores passaram a ser contratados mediante concurso público estadual e os alunos pagam mensalidades que, juntamente com a subvenção do Governo do Estado, compõem o orçamento da escola.

De todas as instituições abordadas no presente capítulo, apenas a EMT permanece em atividade em nossos dias.

Somos da opinião de que a não continuidade das demais iniciativas ilustra muito bem a situação da Educação Musical no Piauí na segunda metade do século XX, podendo-se contemplar facilmente a grande fragilidade dos projetos surgidos. Por outro lado, o esforço, considerado por alguns como algo heróico, de seus fundadores e professores, não pode deixar de ser notado, pois, de uma maneira ou de outra, suas iniciativas consistiram no maior impulso formativo-musical ocorrido no Piauí no século passado. A verificação da presença dessas duas características apontadas nos levaram a cognominar este capítulo como *Larghetto con bravura*.

QUINTO MOVIMENTO
– *Andante senza rigore* –
A MÚSICA NA UNIVERSIDADE

Neste quinto e último capítulo, nos debruçamos sobre a história e a memória do ensino de Música desenvolvido dentro da Universidade Federal do Piauí a partir do ano de 1975, dedicando especial atenção aos principais aspectos da identidade constituída pela Educação Musical naquela instituição durante sua trajetória, bem como suas diversas transformações ao longo do tempo e as relações dessa identidade com o fazer músico-pedagógico de professores e alunos que foram sujeitos de sua história.

5.1 A mão e a contramão da Educação Musical no Piauí: os caminhos para a UFPI

Como vimos no capítulo anterior, o Piauí demorou muito a desenvolver uma Educação Musical sistemática e consistente. Albuquerque (1995, p. 337), ao comentar o desenvolvimento da atividade musical no estado, afirma que:

[...] não se constituiu uma tradição ligada à alta cultura, que pudesse demandar, como interesse coletivo legítimo, a realização de óperas, concertos, música de câmara ou outras formas elaboradas de produção musical. Nem mesmo a criação do Theatro 4 de setembro foi capaz de viabilizar esta tendência. Após várias tentativas sem consequência feitas no passado, a música de câmara foi retomada no final dos anos 70, em função e a partir do curso de Educação Artística da UFPI.

O curso a que se refere o autor é o CLPEA, Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística da UFPI, que, inicialmente, foi concebido com quatro habilitações: Música, Artes Plásticas, Desenho e Teatro.

Entretanto, é necessário salientarmos o fato de que o ensino de Música no CLPEA possui algumas peculiaridades importantes, especialmente com relação às circunstâncias de sua criação, que em muito o diferenciam da grande maioria dos cursos superiores em Música do país. Isso pode ser constatado quando o comparamos, por exemplo, com a maneira como surgiu o curso superior em Música no Ceará. No caso do estado vizinho, já no início do século XX, sua capital parecia ter incorporado totalmente aquela busca pela assimilação dos modelos culturais europeus que, de uma maneira ou de outra, viria a ser uma das grandes impulsionadoras da Educação Musical no século passado. Segundo Aires (2005, p. 396): “Na capital cearense, respirava-se um ambiente modernizador tipo *belle*

époque, caracterizado, sobretudo, por uma vontade civilizatória própria das elites republicanas locais que preconizavam reformas urbanas [...]”. Muito embora tendesse ao exagero na valorização da cultura europeia, é preciso ressaltar que essa vontade civilizatória da qual fala Aires foi uma das principais forças motrizes que favoreceram o cultivo à cultura artística nas principais cidades brasileiras no final do século XIX e início do século XX. A pesquisadora continua apontando que:

[em Fortaleza] o campo da Educação artística, em especial da Música, teve um papel importante na construção cultural e ideológica da nova elite que internalizou, a partir de modelos europeus, inúmeros signos de modernidade, de distinção, de poder e de prestígio social. Entre esses signos figurava o estudo da Música clássica, privilégio das elites que se deleitavam com concertos sinfônicos e audições de piano. (AIRES, 2005, p. 396-397).

Essa pujança artístico-musical em solo cearense parece ter-se estendido durante todo o desenrolar das décadas seguintes. Rogério (2006, p. 49), ao se referir à instrução musical antes da instalação do curso superior em Música naquela cidade, afirma que “[...] em meados da década de 60 o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno figura como centro irradiador da Música formal da cidade de Fortaleza, produzindo um sub-campo musical na cidade ligado à tradição erudita”.

Aquilo que o autor chama de “[...] sub-campo musical ligado à tradição erudita” – e que, como vimos, segundo Albuquerque (1995), simplesmente não existia em Teresina – vem a ser, em nossa opinião, um fator essencial para a constituição de um campo consistente em Educação Musical: a existência de uma classe artística consolidada, classe esta que, sendo a principal interessada na institucionalização do ensino superior de Música, trata de reivindicá-la como conquista junto às autoridades civis e acadêmicas de seu estado. No caso do Ceará, esse fato é corroborado pela afirmação de Aires (2005, p. 400):

Uma idéia básica que gravitava na Universidade era a da criação de um curso superior de Música, projeto este cujo maior incentivador foi o maestro Orlando Leite que, ao assumir a direção do Conservatório em 1956, propôs uma série de mudanças na estrutura administrativa e curricular da instituição no sentido de atingir aquele objetivo.²⁴

Movimento semelhante – ou seja, a existência prévia de um conservatório de Música que, em determinado momento histórico e por insistência principalmente dos músicos daquela sociedade, foi transformado em um curso superior anexado à

²⁴Esse projeto, que passou por inúmeras modificações ao longo dos anos posteriores, culminou com a incorporação do Conservatório à Universidade e a criação do curso superior em música naquele estado, através do decreto estadual n. 60.103, de 1967.

Universidade local – parece ser uma espécie de caminho-padrão que pode ser verificado na história de centros musicais como Recife, Salvador, Rio de Janeiro e muitos outros.

Ocorrendo dessa forma, o surgimento de um curso superior de Música caracteriza-se como o resultado de um processo histórico e social, processo este que tem como arcabouço primário a existência prévia de uma cultura musical já constituída e de músicos que, vislumbrando as vantagens de um estudo superior em sua área, passam a trabalhar por sua criação. Isso significa dizer que, nessas circunstâncias, antes ainda da implantação dos estudos superiores, já existiriam alguns pilares sobre os quais seria erigida a graduação em Música, a saber: (1) um número considerável de músicos com razoável formação teórica e técnica; (2) um público já afeito à fruição de Música erudita; e (3) uma estrutura física adequada – edifícios, instrumentos musicais, partituras, livros etc. No exemplo do Ceará, o ensino superior, portanto, surgiu a partir da articulação de uma série de fatores que, conjugados, vieram a favorecer seu aparecimento e que, de certa forma, também serviram de penhor de sua continuidade.

No Piauí, o processo foi totalmente diferente. Conforme abordamos no capítulo III deste estudo, Teresina também experimentou uma certa busca pelo desenvolvimento artístico-cultural no início do século XX (Queiroz, 1998; 2006; 2008). Entretanto, esse fenômeno não resultou em uma institucionalização formal do ensino de Música. Em 1975, ano em que seriam abertas as oficinas livres de Música na UFPI, a única escola exclusivamente voltada para a Música que existia no Piauí era o Departamento da AMLF, que, como vimos no capítulo anterior, funcionava com apenas duas professoras ministrando aulas em suas próprias residências e com um número bastante reduzido de alunos. Também não foram localizados em nossa pesquisa quaisquer indícios de algo parecido com um movimento reivindicatório por parte dos músicos profissionais piauienses no sentido de se criar um curso superior em Música na Universidade. O ensino de Música na UFPI surgiu, na verdade, de uma motivação pessoal de Emílio José Terraza, um dos professores do CEPI.

5.2 As oficinas de Música do DAP e a Licenciatura Curta em Música

Nascido no ano de 1929 em Bahia Blanca, na Argentina, Terraza estudou piano, composição e regência em Buenos Aires, no Rio de Janeiro e em Paris, e residia no Brasil desde 1959. Com intensa atividade junto aos mais diversos campos de atuação musical, o

professor, na época em que veio trabalhar no CEPI, já havia sido regente da Orquestra Sinfônica da Universidade do Rio de Janeiro (1959-1964), conselheiro da Ordem dos Músicos do Brasil (1962-1968), e professor de Música da Universidade de Brasília (1969-1972). Ainda no Rio de Janeiro, havia sido também um dos elaboradores da estrutura curricular do curso de formação de professores do Instituto Villa-Lobos (1966-1969), trabalho desenvolvido sob a orientação de Reginaldo Carvalho. Adepto dos princípios de musicalização preconizados pela linha das Oficinas de Música, Terraza afastou-se das disciplinas que ministrava na Universidade de Brasília e veio residir em Teresina para trabalhar no CEPI, em 1973. A figura 49 mostra o professor regendo uma banda de Música formada por alunos do CEPI e de várias escolas públicas, no Teatro de Arena de Teresina. Ao fundo, é possível notarmos a preparação de um numeroso coral, também formado por alunos da rede pública estadual.



Figura 49: Professor Emílio Terraza regendo a Banda do CEPI. [197-]. Fonte: Coelho (2002).

Aderindo à proposta do CEPI de transformação da vida cultural local, Emílio Terraza também optou por estender sua atuação para além das atividades desenvolvidas em sala de aula, procurando se inserir no meio musical teresinense. Em seu depoimento, o professor Emmânuel Coelho Maciel recorda que:

O Terraza era um camarada parecido com aquele personagem... o “amigo da onça”: magrinho, meio cabeçudo e com aquela pose de *latin lover* argentino. Ele logo fez sucesso em Teresina, tocando ao piano aqueles excelentes tangos da terra dele. Ele se apresentava nos restaurantes, clubes e mesmo nas residências familiares para onde era constantemente convidado. Logo, logo muitas das pessoas da sociedade se achegaram a ele, obviamente também por causa do piano e do tango mesmo. (MACIEL, depoimento oral, 2008).

Um desses admiradores conquistados por Emílio Terraza teria sido o professor José Camillo da Silveira Filho, à época reitor da Universidade Federal do Piauí. De acordo com o relato do professor Emmânuel, foi Terraza quem convenceu o reitor a autorizar o funcionamento de pequenos cursos livres de Música, a serem oferecidos pela Universidade Federal à comunidade. A experiência seria feita com base nas OBM realizadas na UnB. A autorização foi de caráter informal, uma vez que os cursos funcionariam em regime de extensão, tendo ligação direta com o Setor de Artes da FUFPI, organismo que havia sido criado no ano de 1974, com o intuito de sensibilizar a comunidade universitária para as atividades pertinentes ao campo artístico-cultural.

Os cursos, chamados de Oficinas Criativas, começaram a ser ofertados a partir do início de 1975, e tinham sua identidade metodológica fincada nos princípios das Oficinas de Música. O planejamento e a coordenação das atividades ficaram por conta do próprio Terraza, com o auxílio de uma professora do Curso de Licenciatura Curta em Educação para o Lar, Gislene Rodrigues Lemos de Macêdo, que lecionava as disciplinas Técnica Vocal e Canto. Logo foram criadas também oficinas de Artes Plásticas, nas quais colaboraram professores e monitores oriundos do CEPI.

As oficinas livres da UFPI foram consideradas experiências de sucesso desde sua implantação e, em pouco tempo, começou-se a ventilar a possibilidade da fundação de um curso de Música mais estruturado na Universidade. Frente às novas perspectivas, Terraza convidou, ainda no ano de 1975, o professor piauiense Luís Botêlho para vir conhecer as atividades de Música da UFPI.

Luís Botêlho Albuquerque, ex-aluno de Terraza e um dos principais articuladores da pedagogia das Oficinas de Música no Distrito Federal, era formado em Violino pelo Conservatório de Música da Universidade Federal de Goiás e graduado em Composição e Regência pela UnB. Àquela época, trabalhava como Coordenador de Educação Musical para o 1º Grau na FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal. Segundo seu depoimento:

De 1967 a 1971 estudei no Curso de Música do Instituto de Artes e Arquitetura da UnB [...]. Neste período foi marcante a experiência de estudante como integrante do Coral da UnB, pelo contato formador principalmente com Emilio Jose Terraza [...]. Através do Prof. Emilio Jose Terraza, à época Coordenador do Setor de Artes da UFPI (1975), fui convidado a uma visita ao trabalho [...] (ALBUQUERQUE, depoimento escrito, 2008).

Percebendo a possibilidade de criar, a partir das oficinas já existentes, um curso superior de Música na UFPI, Terraza formalizou o convite ao professor para vir trabalhar

em Teresina, convidando também outros dois educadores de Brasília para compor o futuro quadro docente: Emmânuel Coelho Maciel e Carlos Alberto Farias Galvão. O professor Emmânuel explica em seu depoimento que:

Naquele tempo eu desenvolvia vários trabalhos de Música orquestral no Distrito Federal, além de ser vice-diretor da Escola de Música de Brasília. Disse ao Terraza que aceitava o convite, mas pedi que esperasse até o ano seguinte, quando se encerraria meu mandato na EMB. (MACIEL, depoimento oral, 2008).

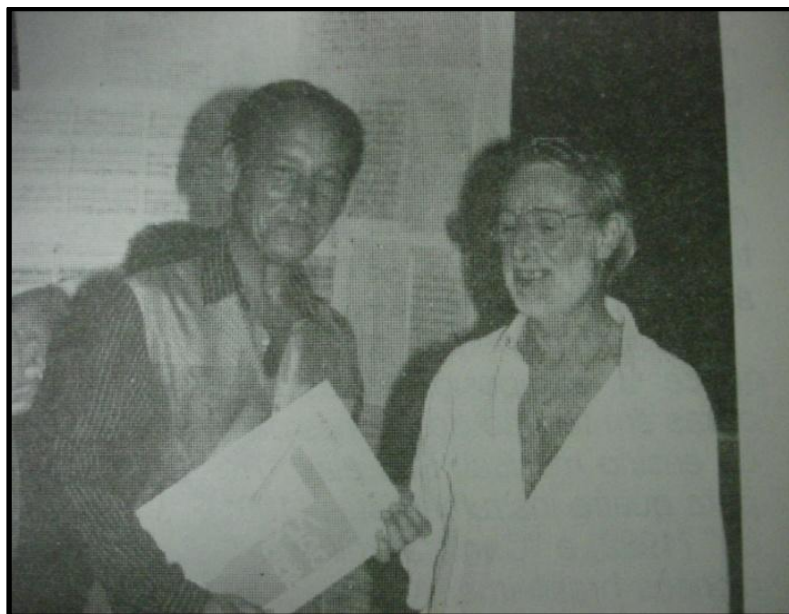


Figura 50: Os professores Emmânuel Coelho e Emílio Terraza. 1983. Fonte: Fundação JET (1995).

Cedidos formalmente pela FEDF à UFPI, Luís Botelho e Carlos Galvão vieram imediatamente para Teresina. O professor Emílio Terraza permaneceu coordenando os trabalhos das oficinas até o final do ano de 1975, quando retornou a Brasília, onde reassumiu suas antigas funções na UnB, instituição pela qual se aposentou no ano de 1993.

O professor Luís Botelho substituiu Emílio Terraza na coordenação do Setor de Artes e conduziu, com a colaboração de Carlos Galvão, o processo de elaboração do projeto pedagógico daquele que viria o primeiro curso superior de Música do Piauí. A autorização para o funcionamento do curso designado como Licenciatura Curta em Música para o 1º Grau – LCM – deu-se através do Ato da Reitoria n. 33/76, de 04 de fevereiro de 1976. O curso, que era vinculado ao DAP, abriu inscrições para o concurso vestibular naquele mesmo ano.

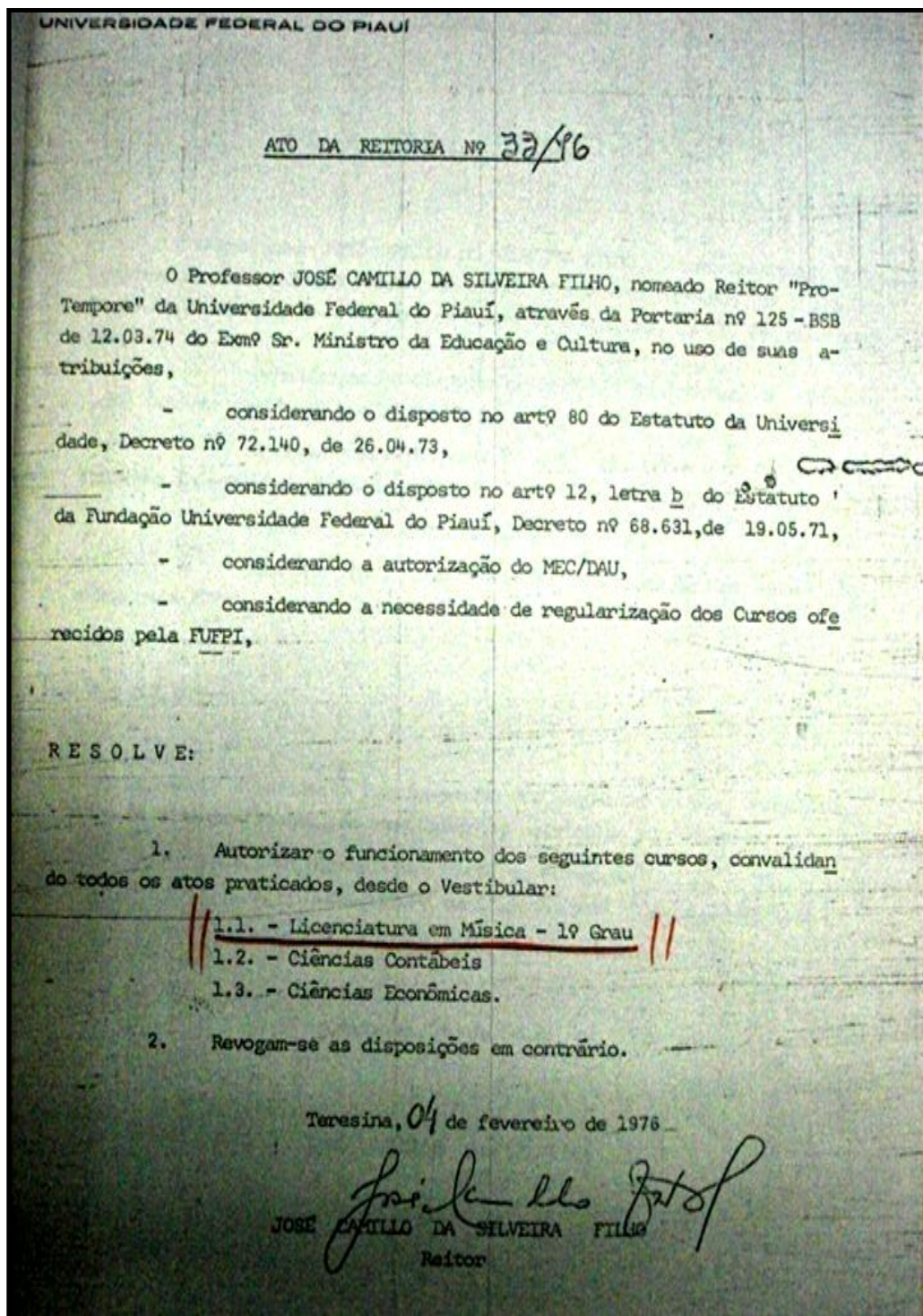


Figura 51: Ato da Reitoria n. 33/76, que autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura em Música - 1º Grau.²⁵
 Fonte: Arquivo da Diretoria do CCE.

O primeiro concurso vestibular para Música da Universidade Federal do Piauí aconteceu imediatamente. O quadro a seguir relaciona o nome dos alunos da primeira turma de Música da LCM, bem como algumas observações sobre sua trajetória acadêmica:

²⁵ Os grifos em vermelho já constavam no documento quando de nossa pesquisa.

ALUNO	OBSERVAÇÃO
Almir Marques de Oliveira	Curso concluído no semestre 2/1982
Antônia Maria da Silva	Curso cancelado no semestre 2/1990
Antônio Gonçalves Rodrigues	Curso concluído no semestre 2/1980
Antônio Marques Ferreira	Curso concluído no semestre 2/1980
Antônio Quaresma de S. Filho	Solicitou transferência no semestre 1/1978
Francisco das Chagas Belém	Curso concluído no semestre 2/1981
Flávio da Silva Santos	Curso cancelado no semestre 2/1990
Francisco Assaí Gomes Campelo	Curso cancelado em 1995
Francisco de Assis Davis Abreu	Falecido no semestre 2/1981
Francisco de Assis F. Barbosa	Falecido
Glória Matildes Soares	Curso concluído no semestre 2/1980
Helenídia de Sousa Cardoso	Curso concluído no semestre 2/1980
João Batista da Silva Carvalho	Curso concluído no semestre 1/1982
Franklin Magalhães Bastos	Solicitou transferência no semestre 1/1978
João Luís Marques Araújo	Curso cancelado no semestre 2/1990
José Alfredo de Souza	Curso concluído no semestre 1/1995
João Luís Carvalho dos Santos	Curso cancelado no semestre 2/1990
Laurenice França de Noronha Pessoa	Curso concluído no semestre 2/1980
Maria Bernardete de Araújo Lima	Solicitou transferência no semestre 1/1979
Maria da Guia Nunes	Solicitou transferência para Pedagogia no semestre 2/1981
Maria do Socorro C. Ferreira	Desistência do curso no semestre 1/1990
Maria Nazareth Silva	Curso concluído no semestre 2/1980
Marly Gondim Cavalvante	Curso concluído no semestre 1/1981
Mirian Machado Vieira Moreira	Curso cancelado no semestre 2/1990
Mirian Melo Castelo Branco	Curso cancelado no semestre 2/1990
Rosa Maria Monte Machado	Curso concluído no semestre 2/1980
Paulo Roberto Batista Silva	?
Rita Maria Cavalcante	Curso cancelado no semestre 2/1992
Roblêdes de Medeiros Santos	Curso cancelado no semestre 2/1990
Urbana Xavier de Araújo Lima	Solicitou transferência no semestre 2/1981
Lindalva Coelho e Silva	?
Aída de Almeida Singi	Solicitou transferência no semestre 2/1981
Eliane Maria de Oliveira Paiva e Silva	Matrícula vinda do Curso de Estudos Sociais
Arnaldo da Costa Albuquerque	Matrícula vinda do Curso de Artes Industriais – canc. em 2/1990

QUADRO 9: Relação dos alunos da primeira turma da LCM. Fonte: DAA - UFPI

Muito embora alguns alunos tenham sido oriundos do CEPI e do Departamento da AMLF, a maioria dos aprovados nesse primeiro vestibular era composta por músicos práticos, alguns já com considerável atuação no meio artístico teresinense. As aulas tiveram início no mês de fevereiro de 1976, sendo ministradas pelos professores Luís Botelho, Carlos Galvão e Gislene Macêdo. Em junho daquele mesmo ano chegou a Teresina o professor Emmânuel Coelho Maciel.

Nascido em Belo Horizonte no ano de 1935, o professor Emmânuel Coelho Maciel graduou-se em Violino pela Universidade Mineira de Artes e especializou-se em Educação Musical pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Atuou como regente da

Orquestra de Câmara da Universidade Mineira de Artes, além de ter sido professor de violino, viola e canto coral do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier, em São João Del Rey, onde também fundou o Madrigal Villa-Lobos. Em 1959, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde foi aprovado em concurso público para a vaga de violinista da Orquestra Sinfônica Brasileira. Naquela cidade, também atuou como instrumentista da Orquestra Pró-Arte e tocou em diversas orquestras nas rádios Nacional, Odeon e Continental. De volta a São João Del Rey, reassumiu o cargo de professor no Conservatório até o ano de 1963, quando prestou concurso para professor da FEDF, em Brasília.

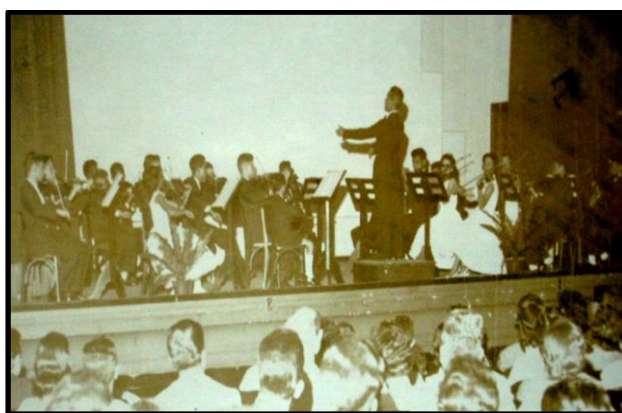


Figura 52: Professor Emmânel regendo a Orquestra de Câmara do Conservatório de São João Del Rey. 1962.
Fonte: Acervo particular de Emmânel Coelho Maciel.

No Distrito Federal, além de professor de Música do CEMAB – Centro de Ensino Médio Ave Branca –, Emmânel organizou diversos grupos corais e instrumentais, além de ser professor-violinista da Orquestra de Cordas da UnB. Em 1969, foi cedido à Universidade Federal do Amazonas, onde trabalhou como violinista, regente de coro e professor no Conservatório Joaquim Franco. Professor-fundador da Escola de Música de Brasília, Emmânel Coelho Maciel assumiu a vice-diretoria daquela instituição desde sua fundação até o ano de 1976, quando veio morar em Teresina, em atendimento ao convite de Emílio Terraza. Segundo suas palavras:

Eu lembro como se fosse hoje. No dia 08 de junho de 1976, ali pertinho das 16h, eu cruzava a ponte metálica do Parnaíba em minha Brasília de cor branca, após uma sacrificada viagem desde o Distrito Federal. Em minha bagagem vinham discos, partituras, meu violino, sempre fiel, e o desejo de contribuir para aquela revolução musical no Piauí. (MACIEL, depoimento oral, 2008).

O quadro de fundadores da primeira experiência de ensino superior de Música no Piauí, portanto, era composto por quatro professores: Luís Botêlho Albuquerque

(coordenador), Carlos Galvão, Emmânuel Maciel e Gislene Macedo, que havia sido cedida temporariamente pelo DAP ao Setor de Artes.

Seguindo a metodologia das Oficinas de Música, o curso foi concebido numa abordagem essencialmente prática e em uma linguagem que procurava aliar aos estudos acadêmicos a experiência com a Música popular e folclórica. Sendo licenciatura de curta duração, seu currículo foi planejado para acontecer em dois anos e tinha como atividade principal a formação de grupos de Música variados, que serviriam, ao mesmo tempo, como instrumental pedagógico para o ensino dos instrumentos e como meio de inter-relação entre a Universidade e a comunidade teresinense. Os primeiros grupos a serem criados foram: (1) o Trio de Cordas, dirigido por Emmânuel Coelho Maciel, (2) o Coral do Setor de Artes, sob a coordenação de Luís Albuquerque, e (3) o Grupo de Música Popular, cuja coordenação coube ao professor Carlos Galvão.

Nascido no Rio de Janeiro, Carlos Alberto Farias Galvão era licenciado em Educação Musical pelo IVL e bacharel em Composição, Regência e Contrabaixo pela UnB. Além de ministrar aulas na Escola de Música de Brasília, também havia trabalhado na FEDF e em projetos que aliavam os estudos acadêmicos à prática da Música Popular. Segundo Reginaldo Carvalho:

Eu conhecia o Carlinhos ainda do tempo em que ele foi meu aluno em Brasília. Ele era bom músico, viu... habilidoso em instrumentos cordofônicos dedilhados e friccionados [...] entendia de Música, teoria, essas coisas todas [...] e também era muito ligado naquela onda da época de se realizar esses trabalhos de Música popular diversional, mas com qualidade e sonoridade. [...] Além de tudo, ele tinha muita facilidade de se relacionar com os alunos, com os jovens... tinha um visual da moda, uma conversa fácil, que fez com que as pessoas se empolgassem com seu trabalho aqui no Piauí. (CARVALHO, depoimento oral, 2008).

Na UFPI, além de elaborar projetos relacionados à área da Etnomusicologia, Carlos Galvão dedicou-se a escrever arranjos e a ensaiar com alunos e outros professores um repertório que incluía versões elaboradas da Música Popular Brasileira em voga no momento e versões de melodias folclóricas brasileiras.

As atividades sócio-culturais dos grupos de Música da UFPI eram intensas e incluíam desde apresentações por ocasiões oficiais até saraus nas residências dos professores, apresentações em escolas etc. A figura 53 retrata os professores Carlos Galvão, Gislene Macedo e Emmânuel Coelho Maciel, juntamente com dois outros membros dos grupos de música da UFPI:



Figura 53: O professor Carlos Galvão (primeiro à esquerda), ao lado da professora Gislene Macedo e do professor Emmânuel (ao centro). 1976. Fonte: Acervo particular de Emmânuel Coelho Maciel.

De fato, a busca por uma interação entre os repertórios erudito e popular parece ter sido uma das principais marcas da identidade musical gradualmente constituída a partir do início das atividades da LCM. Isso pode ser constatado através do programa do primeiro concerto dos grupos de Música da UFPI (figura 54), ocorrido na noite de 25 de junho de 1976, no auditório da UFPI. Primeiramente é preciso que consideremos a importância do evento representado por este documento. Um concerto de alunos e professores, no contexto da busca pela conquista do espaço acadêmico no início da LCM, significava a primeira oportunidade de visualização das atividades do curso por parte da administração da Universidade e mesmo da comunidade em geral. Conforme podemos verificar no programa, os professores optaram por um repertório bastante diversificado, que trazia desde peças eruditas do Período Barroco – o *Concerto em Fá Menor*, de J. S. Bach – até canções escolhidas dentre as mais ouvidas nas programações de rádio da época, como é o caso de *Começaria tudo outra vez*, de Gonzaguinha, e *Trem Azul*, de Lô e Márcio Borges. O repertório também continha arranjos corais para o hino evangélico norte-americano *Good News* e para a canção folclórica *São João Dararão*. Além da participação dos três professores em praticamente todos os números, o programa traz ainda o registro dos nomes dos componentes de cada grupo. De acordo com uma anotação na página à esquerda, a regência do coral era feita em revezamento pelos alunos do curso.

No que diz respeito ao perfil identitário do curso, a coordenação do professor Luís Botelho Albuquerque foi marcada por uma intensa busca por afinar a identidade da LCM com aquilo que era considerado como a vanguarda do ensino de Arte no Brasil. Um exemplo disso foi o I Encontro de Arte-Educação da UFPI, promovido pelo Setor de Arte em 29 de abril de 1976. Naquela ocasião foram discutidos aspectos como a natureza e o papel da Arte-Educação na sociedade contemporânea, o mercado de trabalho para o profissional egresso da universidade, as particularidades regionais do arte-educador piauiense e as possibilidades de atuação conjunta entre a LCM e os demais organismos de Educação e Cultura existentes no estado.

Um grande obstáculo a ser vencido, segundo o professor Emmânuel, era a extrema deficiência dos alunos no que diz respeito ao conhecimento formal dos saberes musicais, especialmente no que tangia à capacidade de decodificação de partituras, ao domínio do solfejo, às habilidades de percepção e codificação musical, às técnicas de execução instrumental etc. Quanto a isso, os educadores logo sentiram o impacto da fragilidade verificada na história prévia da Educação Musical no Piauí:

Quanto ao nível dos músicos instrumentistas, cantores e cantoras, desconheciam o processo de decodificação de linguagem²⁶, excetuando-se, é claro, os de origem militar. Eram, em sua maioria, músicos que tocavam 'de ouvido' [...]. Quanto ao meu instrumento, o violino, só conheciam a rabeça. (MACIEL, depoimento escrito, 2008).

O depoimento da professora Maria Amélia também revela a total precariedade intelectual e material por parte dos alunos do curso:

Os alunos, ao chegar, não tinham nenhum conhecimento musical, não possuíam instrumentos para estudar, enfim, eram totalmente despreparados para fazer um curso superior, uma vez que não tinham, sequer, a base necessária para fazer um curso básico [...]. A gente era obrigada a começar do zero, já que eles não tinham a mínima noção de nada! Os professores tinham que alfabetizar o aluno em Música, que desconheciam até a grafia musical. Era o *b-a-bá* mesmo!!! (RIBEIRO, depoimento escrito, 2008).

A grade curricular elaborada pelos professores buscava, portanto, um suprimento dessas carências básicas do corpo discente, ao mesmo tempo em que procurava estabelecer uma relação de contextualização com a realidade sócio-cultural do Piauí dos anos 70. A figura 55 mostra o primeiro fluxograma da LCM:

²⁶O professor parece se referir à habilidade de leitura e execução musical a partir de uma partitura.

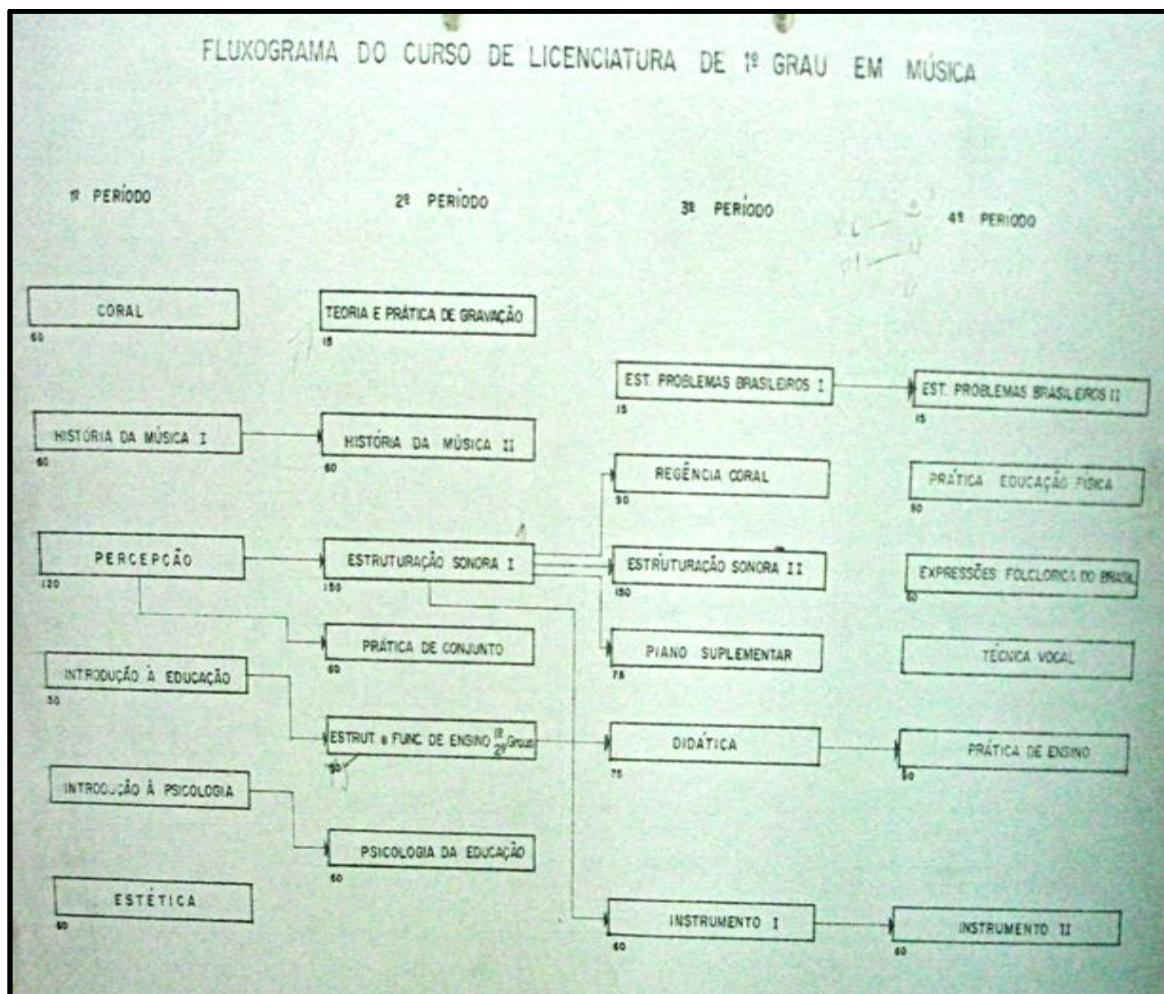


Figura 55: Fluxograma da LCM. 1976. Fonte: Arquivo do CCE.

A análise do fluxograma acima nos revela um curso com características técnico-profissionalizantes, que envolvia desde conhecimentos básicos de operação de equipamentos de áudio até o estudo de disciplinas obrigatoriamente impostas pela Lei, como é o caso de Estudo dos Problemas Brasileiros. A maior parte da carga horária – 37% do currículo – era dedicada às disciplinas práticas em Música; 25% era composto por estudos das disciplinas teóricas da área musical, enquanto outros 25% diziam respeito às disciplinas pedagógicas necessárias a todas as Licenciaturas. O restante da carga horária era destinado a disciplinas como Educação Física e Folclore.

As primeiras atividades do ensino superior de Música da UFPI, naturalmente, causaram grande impacto na vida cultural da capital piauiense, gerando, inclusive, divisão de opiniões no meio musical. A postura dos professores continuou sendo a mesma adotada pelos educadores ligados ao CEPI, ou seja, a de procurar adentrar no contexto local e interagir com a classe musical já constituída, juntando-se a grupos existentes e convidando

os músicos teresinenses a formar novos agrupamentos musicais. Já dentre os músicos locais, alguns profissionais simplesmente encararam a novidade com desconfiança ou descrença, enquanto alguns outros instrumentistas e cantores optaram por se entrosar com os novos professores e se integrar ao curso nascente.

Sobre o impacto da criação do curso da UFPI na vida cultural piauiense, o professor Emmânuel declara:

Eu não tenho receio em afirmar que o panorama musical teresinense pode ser dividido em antes e depois do surgimento do Curso de Música da UFPI, pois, a Música dos anos setenta em Teresina estava entregue a pouquíssimos grupos, como os de *jazz-band*, em sua maioria com músicos militares; a turma do chorinho, liderada pelo flautista Dr. José Lopes dos Santos, professor do Curso de Direito da Fufpi; o vocalista e seresteiro Silizinho, que encantava as noites na famosa churrascaria Beira-Rio, enquanto outros grupos “iê-iê-zados” interpretavam Músicas da Jovem Guarda, animando as festas de formatura nos clubes [...]. De resto, como em quase todo o Brasil daquela época, predominava, de um lado, as influências da música poplaresca internacional [...]; do outro, as tradicionais Músicas carnavalescas e a chamada Velha-Guarda, com suas valsas seresteiras, seus grupos de Chorões, seus sambas-canções, seus tangos [...], seus boleros e mambos importados da América Central. [...] Em termo mais refinado, havia somente duas bandas de Música em Teresina, a do Exército (25° BC) e a da Polícia Militar do Piauí, e dois corais: o N. Sra. do Amparo, já regido pelo Maestro Reginaldo Carvalho, e o que Luiz Botêlho Albuquerque havia acabado de organizar na Fufpi. A Rádio Clube de Teresina, ou as outras emissoras de ondas médias e curtas, é que comandavam a mídia radiofônica da cidade, subordinadas, como ainda hoje, à indústria cultural de massa. Não se ouvia Música erudita por aqui [...]. Esse tipo de Música, para as pessoas que casualmente as ouviam, era uma espécie de Música de finados. (MACIEL, depoimento escrito, 2008).

A existência do curso superior de Música na UFPI era, portanto, suficientemente justificada em relação ao contexto sócio-cultural do Piauí, uma vez que tanto havia a necessidade da educação estética do povo para a fruição da música erudita, instrumental e vocal, quanto havia a enorme lacuna existente na formação e aperfeiçoamento de músicos profissionais para atuarem nos diversos campos do fazer musical presente na vida social.

Quanto à estrutura física disponível, a situação era de evidente precariedade. Segundo Maciel (2008), o Setor de Artes possuía apenas um teclado eletrônico e um violão, adquiridos com recursos da própria Universidade. Também havia disponível um equipamento de som e, posteriormente, um quarteto de cordas –violino, viola, violoncelo e contrabaixo – que havia sido doado pela Embaixada da Alemanha. Os demais instrumentos utilizados para as aulas e as apresentações ou pertenciam aos próprios professores e alunos ou eram cedidos como empréstimo pelo CEPI. O Setor de Arte foi acomodado em algumas salas do SG-09, pavilhão contíguo à Reitoria da UFPI, onde foram ministradas as aulas até 1992, ano em que o DEA foi transferido para as novas instalações do CCE.



Figura 56: SG-09, pavilhão que abrigou as aulas da LCM e do CLPEA até o início da década de 1990.
Fonte: Acervo particular de João Valter Ferreira Filho.

Apenas dois vestibulares para a LCM foram realizados, nos anos de 1976 e 1977 e, através desses concursos, foram admitidos, respectivamente, 34 alunos e 31 alunos. Entretanto, essas primeiras turmas da LCM não chegaram sequer a concluir o curso. Com as pressões governamentais pela qualificação de professores para suprir a demanda da Educação Artística na rede de ensino regular, a Universidade acabou optando, no final do ano letivo de 1976, por transformar a LCM em uma graduação de regime pleno e com perfil interdisciplinar, de acordo com os padrões impostos pela LDB/71.

5.3 A Licenciatura Plena em Educação Artística: origem e primeiros desafios

A transformação da LCM em Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – CLPEA – encontra-se recomendada pela primeira vez em um relatório constante do Processo n. 7638/76 do CCE à Reitoria, através do qual são elencadas diversas justificativas para a criação do novo curso:

[...] a Secretaria de Educação – principal empregador dos recursos humanos treinados pela Universidade na área de Educação – definiu o perfil do professor de Artes para o 1º e 2º graus na perspectiva de ‘Educação Artística’, isto é, reclamando um professor polivalente, capacitado a atuar eficazmente tanto em Música, quanto em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. [...] Face a esta situação e considerando os compromissos desta Universidade com a realidade local [...], propomos modificar a estrutura curricular do Curso de Música, e, conseqüentemente, sua denominação, transformando-o em Curso de Educação Artística com Habilitação em Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. (RELATÓRIO... 1976, p. 02).

O relatório, que não possui indicação de autoria, estende-se ainda por mais três páginas, enumerando diversos aspectos positivos da transformação do curso, dentre os quais estão citados: (a) a viabilidade da continuidade dos estudos dos alunos da

Licenciatura Curta já existente, (b) a existência de espaço físico suficiente para atividades das quatro habilitações, (c) a viabilidade econômica da transformação para a UFPI e (d) o desejo da totalidade dos alunos em ter seu curso transformado em Licenciatura Plena. Sobre este último ponto, o relatório é bastante enfático:

[...] vale ressaltar que esta reformulação vem de encontro [sic] às expectativas e reclamos do alunado. Dela resultarão melhores professores, com uma visão mais ampla e integrada dos diferentes aspectos do fenômeno Arte. Melhores professores terão uma ação mais efetiva sobre a população estudantil regional, e estarão em condições de serem absorvidos pelos demais Sistemas de Educação do país [...]. (RELATÓRIO... 1976, p. 03).

O relatório recebeu parecer favorável por parte da Reitoria, que determinou a extinção da LCM e a conseqüente criação do CLPEA, através da Resolução n. 01/77, de 05 de janeiro de 1977, conforme podemos verificar na figura 57:

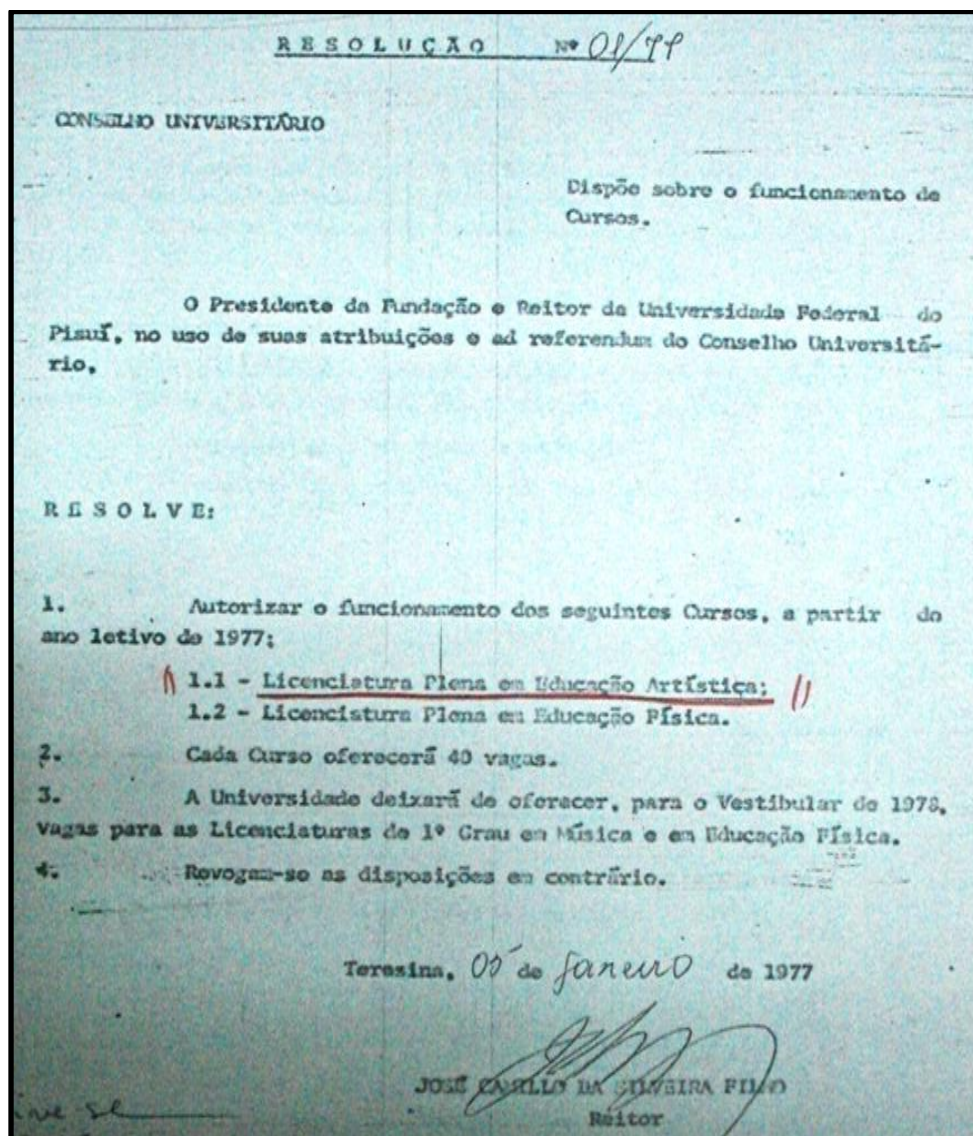


Figura 57: Resolução n. 01/77, que cria o CLPEA e extingue a LCM. Fonte: Arquivo do CCE.

O currículo do novo curso foi montado de acordo com as orientações da resolução n. 23/73, do Conselho Federal de Educação, além de seguir o modelo de algumas outras licenciaturas plenas em Arte já existentes no Brasil. De perfil generalista, o curso visava, em conformidade com os objetivos preconizados pela LDB vigente, a formação de um professor polivalente, capaz de desenvolver em sala de aula a expressão em todas as áreas artísticas. Assim, além das disciplinas de Música, o aluno deveria cursar também diversas outras disciplinas de Teatro, Artes Plásticas e Desenho.

O quadro a seguir enumera as disciplinas de Música constantes na primeira grade curricular do CLPEA, bem como sua carga horária:

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Estética e História da Música	60 horas
Linguagem e estruturação musical I	45 horas
Linguagem e estruturação musical II	45 horas
Linguagem e estruturação musical III	45 horas
Técnicas de expressão vocal I	30 horas
Técnicas de expressão vocal II	30 horas
Prosódia	15 horas
Improvisação musical I	30 horas
Evolução da Música	30 horas
Regência I	45 horas
Regência II	45 horas
Metodologia da Educação Musical	30 horas
Teoria do som	30 horas
Etnomusicologia I	30 horas
Etnomusicologia II	30 horas
Violão I	30 horas
Violão II	30 horas
Percussão I	30 horas
Percussão II	30 horas
Piano suplementar I	30 horas
Piano suplementar II	30 horas
Técnicas de gravação	30 horas

QUADRO 10: Disciplinas de Música da primeira grade curricular do CLPEA. Fonte: Arquivo do CCE.

Somadas às disciplinas enumeradas acima e às cadeiras referentes às demais habilitações, a grade curricular constava ainda de disciplinas do Núcleo Comum – Matemática, Português, etc – e do Núcleo Diversificado – Sociologia, História da Arte etc –, além das disciplinas da área pedagógica.

Um dos primeiros desafios do Setor de Artes foi dar solução à questão da adequação do currículo à situação dos alunos de cada turma. No início de 1978, ano em que a nova grade curricular deveria começar a ser plenamente executada, o Departamento

contava com três turmas em situações totalmente diferentes entre si: a turma de 1976, que havia feito vestibular para a LCM e cumprido já praticamente todas as disciplinas daquele curso; a turma de 1977, que havia prestado vestibular para a LCM, mas já vinha cursando as disciplinas segundo os novos parâmetros do CLPEA; e a turma de 1978, que havia ingressado na Universidade para cursar a licenciatura plena. Os memorandos e relatórios da época revelam que a própria Chefia do Departamento não tinha certeza sobre a maneira como as coisas deveriam ser encaminhadas. A alegação do relatório citado anteriormente, segundo a qual a totalidade dos alunos ansiava pela transformação em licenciatura plena, mostrou-se inverídica. Os alunos da LCM dividiam-se entre sair da Universidade com o diploma de um Curso já extinto ou ter que se aperfeiçoar em linguagens artísticas com as quais não se identificavam. Como solução para o impasse, um memorando do Setor de Artes chegou a propor à Reitoria a criação de uma Licenciatura Plena em Educação Musical, que funcionaria paralelamente ao CLPEA. Entretanto, não há registros sequer de uma resposta formal a esta solicitação. Por fim, o Setor optou por requerer a incorporação automática de todos os alunos da LCM das turmas de 1976 e 1977 ao CLPEA. Essa solicitação foi negada pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, através do parecer n. 3464/79, que determinava que os alunos deveriam concluir a LCM, mesmo esta tendo sido extinta. A decisão, que levou alguns alunos a abandonarem a Universidade e gerou frustração e insegurança, especialmente entre aqueles da turma de 1976, foi posteriormente revogada por decisão do Reitor, de maneira que todos os alunos das duas primeiras turmas foram incorporados ao CLPEA.

Mas a incorporação não foi exatamente uma solução, e sim um paliativo. Com ela veio também o desafio da polivalência, para a qual muitos alunos não estavam preparados ou mesmo dispostos. De acordo com o depoimento de Marly Gondim, os alunos da primeira turma, que haviam ingressado no curso com o intuito de graduar-se em Música, encontraram muitas dificuldades:

A turma passou por um currículo polivalente, no qual todos deveriam estudar música, artes plásticas e artes cênicas. [...] Foi difícil porque minha formação era em Música, exclusivamente, e então, tinha de dar conta de conhecimentos em outras áreas que eu não dominava. (SOUZA, Depoimento escrito, 2008).

No entanto, é importante ressaltar que todas essas questões não chegaram a engessar o movimento musical iniciado pela LCM. Os relatórios de atividades do Setor de Artes dos anos de 1977 e 1978 registram uma importante expansão dos concertos de música instrumental em direção aos bairros de Teresina e ao interior do estado. Entre as

idades do interior que receberam esses concertos naqueles anos encontram-se Campo Maior, Floriano, Parnaíba, Guadalupe, Esperantina e Amarante, além dos bairros Poty Velho, Primavera, Parque Piauí, Mafrense, Matadouro, Três Andares e Cristo Rei.

A figura 58 retrata um recital apresentado pelos professores do CLPEA na cidade de Parnaíba em 13 ou 14 de agosto de 1977. Na fotografia, podemos ver a professora Maria Amélia, ao piano, e o professor Carlos Galvão, tocando contrabaixo acústico.



Figura 58: Recital de música instrumental dos professores do CLPEA em Parnaíba. 1977.
Fonte: Acervo particular de Maria Amélia de Azevedo Ribeiro.

Os concertos eram elaborados de forma didática, ou seja, com os professores mostrando previamente cada instrumento ao público, explicando detalhes de seu funcionamento e exemplificando sua sonoridade em trechos de obras executados em solo. Em seguida executava-se as peças do programa. Os eventos eram organizados em auditórios, escolas, praças, igrejas e centros comunitários e a receptividade por parte da população era sempre muito favorável. Após a execução das Músicas do programa, os professores convidavam os interessados a se informarem sobre o CLPEA e abriam espaço para a apresentação de Música popular por parte dos alunos do Curso. A professora Maria Amélia comenta o clima ao redor dessas apresentações da seguinte maneira:

Logo no início, quando éramos apenas cinco [...], formamos um conjunto (dois violinos, contrabaixo, piano e voz) que ensaiávamos bastante, depois conversávamos e, uma vez por mês, fazíamos apresentações em bairros da periferia, levando ao povo a Música erudita. Era o chamado projeto 'Música nos bairros', que não só nos unia, como também nos gratificava muito. (RIBEIRO, depoimento escrito, 2008).

A figura 59 retrata uma dessas ocasiões. Na fotografia podemos observar o reduzido grupo de câmara, composto por dois violinos – Luís Botêlho e Emmânuel Maciel – e um contrabaixo acústico – Carlos Galvão. Pela imagem também é possível percebermos a precariedade estrutural dessas primeiras apresentações, nas quais os professores não contavam sequer com estantes para as partituras, tendo que improvisar um apoio com cadeiras e o próprio estojo de cada instrumento.



Figura 59: Professores em concerto didático do CLPEA em um bairro de Teresina. 1977.
Fonte: Acervo particular de Emmânuel Coelho Maciel.

A pesquisa hemerográfica empreendida por nosso estudo revelou aspectos importantes das concepções de Educação Musical que permeavam a identidade do ensino de Música na Universidade naqueles tempos de transição entre a LCM e o CLPEA. Na reportagem denominada *Boas as condições dos cursos de arte na Fufpi*, veiculada na edição de 13 de março de 1978 do jornal O Dia, o professor Emmânuel declarava que:

A situação dos cursos é muito boa, pois estamos em franco progresso. A equipe de professores é excelente e encontra-se em fase de expansão, pois o número atual ainda é pequeno. O nosso aluno pode se considerar em fase de realização plena. A programação curricular lhe oferece abertura nas quatro áreas de estudo previstas pela Lei: Música, desenho, artes plásticas e cênicas - condição *sine qua non* para o desenvolvimento potencial do aluno e da formação da mão de obra especializada que atuará nas escolas de 1º e 2º grau. (MACIEL, 1978, p. 03).

Como podemos ver, a mesma polivalência que era considerada um problema sob o olhar dos alunos de Música, era também divulgada como uma das grandes inovações do CLPEA, emprestando caráter de dinamicidade e atualização ao Curso.

Uma importante característica do ensino de Música desenvolvido dentro do CLPEA nos primeiros anos era a ênfase dada aos aspectos práticos do fazer musical. Isso pode ser constatado na introdução do primeiro projeto de reformulação curricular do Curso, datado de dezembro de 1978:

Houve de nossa parte uma preocupação muito grande nessa reformulação, porque, uma crítica possível de ser feita, de imediato, é o aspecto muito teórico do atual currículo do curso de Educação Artística. O próprio MEC, através da resolução nº 23/73 do CFE, prevê certas aberturas capazes de corrigir o ‘exceço [sic] de teoria’ – às chamadas disciplinas de aprofundamento e enriquecimento. (PROJETO... 1978, p. 01).

O projeto segue relacionando uma série de desafios enfrentados pelo Departamento, dentre eles o grande déficit no número de professores disponíveis, além de reclamar mais atenção por parte das Pró-Reitorias para com as solicitações do CLPEA. Por fim, são listadas as modificações pretendidas para as disciplinas já existentes e as sugestões de novas disciplinas, tais como Musicografia e Canto Coral, além das oficinas instrumentais de flauta-doce, violoncelo, contrabaixo, violão, viola, violino e piano. Todas as inserções sugeridas são de caráter técnico-prático e a sugestão das oficinas instrumentais, muito embora somente as três últimas tenham sido efetivamente implantadas, mostram o perfil impresso ao ensino de Música no CLPEA nos primeiros anos: o de um Curso voltado para a prática musical.

O caráter essencialmente prático do ensino desenvolvido no CLPEA pode ser igualmente verificado no relatório das atividades do Setor de Arte no ano de 1979:

Nesse contexto, a maior contribuição foi a inclusão da metodologia ‘oficinas’, onde os conceitos teórico-práticos caminham juntos, num processo dialético de ‘aprender fazer [sic] fazendo’. Não mais as meras receitas. Agora, a busca, os ingredientes, a preparação e o cozimento. (RELATÓRIO... 1979, p. 01).

Esse mesmo ano também foi marcado pela extinção do Setor de Artes e a criação do DEA, Departamento de Educação Artística, que apresentava uma nova configuração no quadro de professores da área de Música, sem a presença de três personagens que até então haviam desempenhado papel fundamental: Carlos Galvão, que havia solicitado afastamento definitivo ainda no final de 1978, Luís Botelho, que estava cursando Mestrado no Rio Grande do Sul, e Gislene Macedo, em Brasília para curso de Especialização.

Haviam sido contratados, então, os professores Francisco José Colares, formado em Piano pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e recém-chegado de cursos de aperfeiçoamento na Escola Superior de Música de Hamburgo, na Alemanha, e Joaquim

Ribeiro Freire Neto, compositor com graduação em Música pela Universidade Estadual do Ceará e que, em Teresina, atuava como Regente Titular do Coral da Escola Técnica Federal do Piauí e Vice-Diretor da EART. Por fim, integraram-se também ao DEA o violinista e musicógrafo Leocádio Gouveia e o professor Reginaldo Carvalho. O quadro a seguir traz a relação dos professores da área de Música do CLPEA no segundo semestre do ano de 1979, bem como as disciplinas lecionadas por cada um:

PROFESSOR	DISCIPLINAS
Emmanuel Coelho Maciel (Chefe)	Técnica Instrumental em Violino e Viola e Práticas de Conjunto
Maria Amélia de Azevedo Ribeiro	Percepção Musical e Técnica Instrumental em Piano
Francisco José Colares	Percepção Musical e Técnica Instrumental em Piano
Leocádio Gouveia	Musicografia e Técnica Instrumental em Violino
Reginaldo Carvalho	Técnicas de Expressão Vocal, Canto Coral e Prosódia e Regência Coral
Joaquim Ribeiro Freire Neto	Evolução das Formas Musicais e Linguagem e Estruturação Musical

QUADRO 11: Professores do DEA em 1979. Fonte: DMA.

5.4 O ensino de Música no CLPEA nas décadas de 1980 e 1990

No início da década de 1980, boa parte da sociedade teresinense já tinha conhecimento da existência do CLPEA e, também por causa da demanda por professores de Educação Artística, a procura pelo Curso começou a aumentar. Os relatórios do DEA referentes aos primeiros anos da década relacionam algo em torno de 180 alunos matriculados no CLPEA, mas não fazem constar dados exatos sobre o número daqueles que cursavam a Habilitação em Música. Isto se dá, em parte, pelo fato de que a escolha da habilitação específica era feita ao longo do Curso, mais comumente após a conclusão das disciplinas do Tronco Comum Obrigatório. Nesse meio tempo, parte dos alunos acabava não se identificando com o perfil do ensino superior em Música e optava ou por desistir dos estudos, ou por trocar de habilitação. Segundo o professor Emmanuel Maciel:

Parece que muita gente entrava no curso pensando que seria uma espécie de terapia ou curso livre. Quando o pessoal se deparava com o desafio de ler partituras e de estudar horas a fio algum instrumento musical, acabava abandonando o curso ou ficava por ali, boiando entre as disciplinas das outras habilitações. (MACIEL, depoimento oral, 2008).

Grande parte desse problema era originado pela deficiência na seleção dos alunos. Muito embora pareça ter havido uma tentativa de aplicação de um teste de aptidão na época da fundação do Curso, no início da década de 1980 nenhum tipo de avaliação musical era feito com os candidatos ao estudo de Música na UFPI.

A implantação definitiva do teste de aptidão ocorreu entre os anos de 1983 e 1984, quando o professor Joaquim Ribeiro retornou de seu Mestrado nos Estados Unidos e propôs a aplicação de testes voltados para a percepção sonora àqueles que pretendessem ingressar no CLPEA, antes mesmo de se inscreverem no vestibular. Com a participação do professor Colares, ao piano, e a narração da professora Márcia Semente, da área de Teatro, foi gravada uma fita com diversos testes auditivos. O aluno deveria ir marcando as respostas em uma folha mimeografada. Segundo o depoimento da professora Orlânia, a idéia do professor Ribeiro era que o teste fosse mais difícil, mais musical. Porém os outros professores temiam tornar o curso inacessível com uma prova assim. A fita foi gravada, então, com testes que consistiam numa espécie de sondagem da capacidade de percepção dos parâmetros sonoros. Foram elaboradas, ainda, questões para a Habilitação de Artes Plásticas, às quais os candidatos às vagas de Música também deveriam se submeter. Tendo desaparecido o único exemplar da fita antes mesmo de sua primeira aplicação, os professores regravaram todos os exercícios e fizeram um novo exemplar, que passou a ser utilizado todos os anos. Entretanto, na prática, nem sempre as questões eram aplicadas em sua totalidade, como nos revela o depoimento do compositor e regente de corais infanto-juvenis Alcides Valeriano, que passou pelo teste de aptidão no ano de 1983:

O meu teste de aptidão nem teve Música. Eu, que já participava das atividades de Música da Escola Técnica Federal, tinha até me preparado bastante para a prova, mas quando cheguei lá na universidade, não sei exatamente o porque, mas não tinha professor de Música para aplicar o teste com a gente.[...] Aí pediram para eu desenhar alguma coisa lá, parece-me que um jarro. Eu desenhei, e pronto. (VALERIANO, depoimento oral, 2008).

Mesmo os professores da área de Música não eram unânimes com relação à natureza do teste de aptidão. Reginaldo Carvalho, por exemplo, acreditava que ele deveria ser mais teórico, e parece ter trabalhado a fim de transformá-lo em uma prova escrita, para a qual elaborou uma apostila de preparação no ano de 1987. Entretanto, essa modificação não chegou a ser implantada. Outros membros do corpo docente eram contrários à aplicação de uma pré-seleção. Na Assembléia Departamental Extraordinária de 07 de maio de 1991, o teste chegou a ser extinto. Porém, os professores acabaram voltando atrás na

decisão e reintroduzindo-o ao Curso um ano depois, em 1992. Na ocasião, optou-se pelo uso da mesma fita gravada em 1983, que continuou sendo utilizada até meados de 1999.

Em 1981, o quadro docente foi reforçado pela admissão do professor João Berchmans de Carvalho Sobrinho, músico piauiense com formação em Música pela Universidade Federal de Pernambuco.

[...] Antes de ir estudar em Pernambuco eu já freqüentava as atividades do Setor de Arte, ali pelos anos 70. Eu vinha assistir alguns concertos, algumas apresentações musicais, no tempo do Emílio Terraza, do Carlos Galvão, do Botêlho [...]. Depois, no começo dos anos 80, eu estava chegando do Recife e fui convidado pelo professor Emmânuel para assumir a Disciplina de Teoria Musical. Eu iniciei aqui no DEA com a Disciplina de Teoria Musical, substituindo a professora Maria Amélia, que entrou de licença médica. (CARVALHO SOBRINHO, depoimento oral, 2008).

Por essa época, a identidade polivalente do curso já mostrava claros sinais de consolidação, sendo aceita com cada vez maior naturalidade pelos alunos, até mesmo por ser aquele o perfil do profissional pretendido pelas Secretarias de Educação. O depoimento de José Nunes Fernandes, ex-aluno do CLPEA e atualmente professor da pós-graduação em Música da UNIRIO, é bem esclarecedor a esse respeito:

[...] o momento era aquele, a Educação Artística estava na moda. Era obrigatório, era novidade [...]. A aplicabilidade, eu creio que era excelente, uma vez que preparava para ensinar em escola e eu mesmo já trabalhava na EMT, mas quando me formei, passei a dar aulas no estado, e o conteúdo foi condizente com a prova do concurso, tanto é que eu passei. (FERNANDES, depoimento escrito, 2008).

Entretanto, é importante registrar que uma boa parte dos alunos da Habilitação em Música daquela época considerava o conteúdo musical insuficiente com relação às suas expectativas. O próprio José Nunes declara que, em determinados momentos, a aula se tornava monótona, sobretudo porque ele já tinha completado todo o curso técnico de Flauta e grande parte da grade curricular do curso de Piano, na EART e através de professores particulares. O depoimento de Francisco Enes Gomes, que ingressou no CLPEA na turma de 1984, retrata muito bem essa insatisfação com relação ao nível de aprofundamento no conhecimento musical propriamente dito:

Lembro que, quando passei no vestibular, alguém me perguntou: - Por que você não fez vestibular para algo mais sério? Eu respondi: - Por que eu não sabia que existia algo mais sério. [...] Eu queria estudar Música e Educação Artística [...] era o curso superior mais próximo de Música que existia em Teresina [...]. O curso era muito fraco para mim, [...] não encontrei o que esperava [...]. Era considerado um curso de segunda categoria e, para piorar, se arrastou penosamente com tantas greves. Eu já não agüentava mais, não via a hora de sair. Sentia que estava perdendo tempo. (GOMES, depoimento escrito, 2008).

Porém, é interessante perceber que esse sentimento de incompletude quase nunca era atribuído a eventuais deficiências por parte dos professores. Dentre os ex-alunos da década de 1980 entrevistados, mais de 90% declararam que os professores eram realmente bons músicos e que sabiam transmitir os conhecimentos atinentes às suas disciplinas. As deficiências do Curso são quase sempre atribuídas à diluição dos conteúdos na grade curricular ou, em menor escala, à indolência e falta de interesse por parte dos próprios alunos.

Ainda no ano de 1983, o CLPEA promoveu sua primeira experiência de pós-graduação: um curso de Especialização em Educação Artística, realizado com a colaboração de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O curso formou apenas uma turma e não parece ter alcançado grande relevância no contexto da Educação piauiense.

O primeiro concurso para professor efetivo de Música do CLPEA aconteceu no ano de 1984, tendo alcançado o primeiro lugar a professora Maria Orlânia Monteiro Freire, que há algum tempo já ministrava aulas de Teoria e Percepção Musical na Universidade, como professora temporária.

O ano de 1985 foi marcado pela primeira grande reformulação da grade curricular do CLPEA, que procurou racionalizar melhor a carga horária das disciplinas do tronco comum e reorganizar o fluxograma quanto às relações de pré-requisitos e créditos de disciplina. As atas de reuniões departamentais e os relatórios da época retratam uma realidade na qual o corpo docente de Música já procurava maneiras de imprimir um cunho mais especializado à identidade do Curso. Por diversas vezes, em comunicações internas e materiais de divulgação, é possível ver o Curso designado como *Licenciatura Plena em Música*, denominação que jamais existiu oficialmente. De acordo com a professora Orlânia Freire, o fato é que, com o tempo, os próprios professores foram percebendo as lacunas existentes na formação musical oferecida pelo CLPEA. Segundo suas palavras:

O que eu queria era que as habilitações em Educação Artística fossem independentes, que cada área de artes tivesse um enfoque total pelo período de quatro anos letivos, que a utopia da educação polivalente superior em artes deixasse de existir e que o estudante que buscasse essa polivalência cursasse as áreas de artes individualmente, sem concomitância de cursos. Teria que ser um após o outro, para que atendessem com qualidade as exigências de frequência e estudo requerida em cada curso. Isso seria dar seriedade e qualidade ao ensino das artes. Mas, conseguir essa mudança não foi possível no meu tempo. (FREIRE, depoimento oral, 2008).

O DEA manteve sempre constante a política de promover atividades de extensão como ferramenta formativa para os alunos e como estratégia para aproximar suas atividades acadêmicas da comunidade em geral. Algumas dessas atividades eram desenvolvidas em forma de oficinas temporárias, a exemplo do Curso de Piano Suplementar, ministrado pela professora Maria Yêda Caddah em 1979 e do Curso de Harmonia Funcional, ministrado em 1981, e para o qual foi convidado o professor José Alberto Kaplan, da Universidade Federal de Santa Maria. Outros projetos possuíam caráter permanente, como era o caso da Camerata da UFPI, o Grupo de Música Experimental – que visava promover as composições dos próprios alunos – o Octeto da Fufpi e o Madrigal da UFPI, fundado em meados de 1979, que apresentava peças vocais mais elaboradas e chegou a ser regido por Reginaldo Carvalho. O mais antigo projeto musical de extensão universitária ainda em funcionamento é o Coral da UFPI, fundado pelo professor Luís Botelho Albuquerque, e regido posteriormente por Carlos Galvão e Francisco Colares.



**Figura 60: Professor Colares (à esquerda) conduzindo um recital do Coral da UFPI. [198-].
Fonte: Acervo da CAC.**

A figura 60 retrata uma apresentação do Coral da UFPI no início da década de 1980, quando este era regido pelo professor Francisco José Colares. Os recitais do Coral da UFPI tinham caráter didático-musical, ou seja, o repertório era executado entrecortado por breves preleções, nas quais o regente expunha aspectos históricos e estilísticos das músicas executadas. A foto anterior retrata o momento de uma dessas preleções, durante a qual o professor Colares se dirige ao público presente. Um outro traço marcante da identidade do

Coral da UFPI, desde suas origens, é sua opção por um repertório variado, no qual estão mescladas peças de períodos diversos da História da Música e também arranjos polifônicos para canções populares contemporâneas. Essa característica é transparecida também na indumentária do Coral e na postura de seus participantes. Conforme podemos verificar na figura 61, que focaliza os coralistas na mesma apresentação retratada na foto anterior, as vestimentas do grupo consistiam, basicamente, em calça jeans e camisetas coloridas.



Figura 61: Cantores do Coral da UFPI. [198-]. Fonte: Acervo da CAC.

Algum tempo depois, o Coral foi desvinculado do DEA e entrou para o quadro das atividades promovidas pela CAC – Coordenação de Assuntos Culturais –, que se reporta diretamente à Reitoria da Universidade. Atualmente, é regido por Raimundo Aurélio Melo.

Outro método de aproximação com a comunidade foi o programa de estágios para alunos do CLPEA, desenvolvido em parceria com o Governo do Estado. Segundo Alcides Valeriano, no final da década de 1980 não faltava trabalho para os alunos do Curso que estivessem em vias de formação:

Eu participei da primeira turma a ir fazer estágios em Arte-Educação nas escolas do Governo Estadual. [...] Fui com alguns amigos, como o Enes. [...] A gente montava coral, grupos de flauta, mas também teve dias de ter que ensaiar quadrilhas e até mesmo que se vestir de palhaço e animar festividades. A polivalência significava estar pronto para fazer o que fosse preciso, o que, para muitos colegas, era um grande sacrifício. Mas a verdade é que, para quem queria trabalhar, não faltava serviço, não. [...] E, com o tempo, você ia conseguindo domar as diretoras ou as coordenadoras e dar prioridade para os trabalhos de Música mesmo. Eu mesmo, logo me identifiquei com os corais infanto-juvenis, formei pequenos grupos e trazia os meninos para se apresentar até na Universidade. (VALERIANO, depoimento oral, 2008).

A figura a seguir retrata Alcides Valeriano regendo um desses grupos de alunos no auditório da Universidade, em dezembro de 1986:



Figura 62: Aluno do CLPEA regendo um grupo infantil como atividade de estágio do Curso. 1986.
Fonte: Acervo particular de Alcides Valeriano.

Já no início da década de 1990, passamos a ver os primeiros indícios de uma auto-avaliação mais crítica por parte dos professores de Música do CLPEA. A identidade do Curso é colocada em questão através da crônica *Que este dia venha logo*, de autoria do professor Emmânuel Maciel, publicada no jornal O Dia, de 22 de agosto de 1990:

E lá se foram 14 anos de ensino regular de Música na FUFPI, inúteis quase, porque se limitaram a formar professores de 1º e 2º Graus, absorvidos pelo mercado de trabalho local, numa conseqüência amarga de míseros abonos (cruzeiros novos, cruzados) pagos pelo governo estadual, ou da desventura de um espaço inexistente na escola particular.

Neste decorrer de tempo, os professores que participaram do fascínio inicial resultante da implantação da Habilitação de Curta Duração em Música na UFPI (1976) viram [...] os seus sonhos se desmoronarem como castelos de areia. (MACIEL, 1990, p. 04).

As discussões em torno da grade curricular do Curso foram o foco central das atenções do I Seminário de Avaliação do DEA, promovido pelo Departamento entre os dias 26 e 30 de novembro daquele mesmo ano. De acordo com o relatório do evento:

Os quatro grupos, assim distribuídos: Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas, discutiram sobre a grade curricular, o conteúdo programático de cada disciplina, o cancelamento ou o desdobramento de disciplinas, a linha metodológica utilizada, as condições físicas e materiais [...]. (RELATÓRIO... 1990, p. 01).

A principal reivindicação feita pelos alunos de Música durante este seminário avaliativo foi a total desvinculação com as outras habilitações e a transformação do Curso em Bacharelado. Após uma consulta formal a um especialista do CCE a respeito de um eventual processo de transformação do Curso, foram elaboradas cinco opções de grade curricular. Após votação, foi aprovada a proposta de n. 5, que previa a extinção do Tronco Comum e a implantação de três bacharelados totalmente independentes entre si a médio prazo: Música, Artes Plásticas e Desenho. Segundo o relato de Odailton Aragão Aguiar, que à época era aluno do CLPEA:

Nós nos empolgamos bastante com as discussões do Seminário de Avaliação do DEA, pois a impressão que dava era que todo mundo estava pensando e agindo em conjunto. Nossa idéia era que o nível de qualidade do ensino subisse o mais rapidamente possível, mas, como sempre, o projeto não foi para a frente. (AGUIAR, depoimento oral, 2008).

O quadro a seguir elenca as disciplinas de conteúdo musical constantes na proposta de 1990 para o Bacharelado em Música.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Formas de Expressão e Comunicação em Música I	90 horas
Formas de Expressão e Comunicação em Música II	90 horas
Oficina de Música I	90 horas
Oficina de Música II	60 horas
Oficina de Música III	60 horas
Percepção Musical I	90 horas
Percepção Musical II	90 horas
Percepção Musical III	90 horas
Linguagem e Estruturação Musical I	90 horas
Linguagem e Estruturação Musical II	90 horas
Teclado Básico Individual I	30 horas
Teclado Básico Individual II	30 horas
Teclado Básico III	30 horas
Prática de Conjunto I	90 horas
Prática de Conjunto II	90 horas
Análise Musical	90 horas
Contraponto e Fuga	90 horas
Música Contemporânea	60 horas
Organologia	60 horas
Prosódia Musical	60 horas
Prática Coral	60 horas
Evolução da Música I	90 horas
Evolução da Música II	90 horas
Didática da Música aplicada ao 1º e 2º graus	90 horas
Prática de Ensino de Música	180 horas
Regência I	90 horas

QUADRO 12: Disciplinas de Música constantes na proposta de criação do Bacharelado em Música – 1990.
Fonte: DMA.

A maior parte dessas disciplinas foi introduzida na reforma curricular ocorrida entre os anos de 1992 e 1993. Entretanto, o projeto de criação do Bacharelado foi simplesmente abandonado.

No ano de 1992, o DEA foi transferido para as novas instalações do Centro de Ciências da Educação. Dentre as novas salas de aula disponíveis, três foram designadas para a área de Música, sendo equipadas com pianos de armário, aparelhos de som e quadros pentagramados. As salas, utilizadas até o final do ano letivo de 2008, foram inicialmente consideradas muito adequadas e cômodas, sobretudo por serem espaçosas e por contarem com condicionadores de ar. Entretanto, segundo a professora Orlânia Freire, os professores logo começaram a perceber as desvantagens dos novos espaços, que, muito embora facilitassem o desenvolvimento das aulas com muitos alunos, não caracterizavam ambientes ideais para as aulas individuais ou mesmo para aquelas em que a turma tivesse menos de dez alunos, fato bastante comum na área de Música. A reflexão da professora Orlânia sobre a arquitetura do espaço escolar em Música vai além dessas questões, consideradas mais práticas:

Nunca achei que a arquitetura do DEA e sua ambientação fosse adequada para funcionar cursos de artes. [...] Arte tem tudo a ver com o belo nas suas nuances do simples ao requintado, refinado, aconchegante, acolhedor, atraente, maravilhoso, encantador. Algo que prende, que faz sonhar, que mexe com a imaginação que inspira germinação de novas técnicas impulsionando para uma criatividade perfeita que não se satisfaz e busca novas perfeições. Isso deveria estar estampado na estrutura física, e na ambientação acrescida de disponibilidade completa de todo o suporte técnico e de material que o profissional docente necessita para realizar suas funções e o pessoal discente necessita para estudo e vivência. (FREIRE, depoimento escrito, 2008).

As figuras 63 e 64 mostram as salas de aula de Música do DEA no final do segundo período letivo de 2008:



Figura 63: Sala 448 do CCE, dedicada às aulas da área de Música. 2008.
Fonte: Acervo particular de João Valter Ferreira Filho.



Figura 64: Aspecto exterior das salas de Música do DEA. 2008.
Fonte: Acervo particular de João Valter Ferreira Filho.

O depoimento do professor Vladimir Alexandre Pereira Silva, aprovado no concurso para professor do CLPEA em 1992, nos fornece importantes detalhes sobre a identidade do ensino de Música no CLPEA naqueles tempos:

Quando iniciei a docência [na UFPI] senti um grande impacto, sobretudo por conta do ambiente acadêmico e musical da universidade, que era muito precário e diferente daquele no qual convivi toda a minha vida de estudante [na UFPB]. Sentia falta de concertos e recitais. Achava tudo muito silencioso. A maioria dos alunos do Departamento de Educação Artística ingressava no curso com o intuito de aprender as técnicas básicas do instrumento musical e da música, de forma geral [...]. A idéia de ser um exímio instrumentista e conhecedor da música parecia estar associada ao pecado, algo feio e fora dos objetivos universitários. (SILVA, depoimento escrito, 2008).

As impressões do professor Vladimir parecem ser confirmadas pelo considerável decréscimo no número de alunos a concluírem o curso a partir de meados da década de 1990. Os dados fornecidos pelo DAA – Departamento de Assuntos Acadêmicos – nos revelam que, no ano 2000, apenas dois alunos se formaram em Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música, tendo um iniciado o curso em 1982 e o outro, em 1989. Em outras palavras, nenhum aluno da década de 1990 se formou naquele ano. Albuquerque (1995, p. 341), ao comentar a situação do CLPEA nesse período, afirma que “[...] os diplomados [...] ainda não têm um papel decisivo na definição do campo musical, em termos de capital educacional.”

Entre os anos de 1996 e 1997 houve uma nova reestruturação da grade curricular do Curso, através da qual os alunos de Música deixaram de ser obrigados a cursar disciplinas das outras áreas. Não obstante os consideráveis prejuízos pedagógicos verificados ao longo

dos dois ou três anos de transição entre a antiga e a nova grade, esse seria o primeiro passo para as transformações que tiveram lugar a partir do início do século XXI.

5.5 O século XXI e os novos desafios do ensino superior de Música no Piauí

O ensino de Música na UFPI nos primeiros anos do século XXI foram marcados pelas mesmas problemáticas que parecem ter sido a tônica da década anterior. O relato a seguir é do ex-aluno e ex-professor substituto do CLPEA Thiago Cabral:

Ingressei no curso em 2000. [...] A grade da época ainda era focada no ensino polivalente em artes, e se distanciava do que eu imaginava como formação acadêmica em Música. Mesmo assim, as (poucas) disciplinas do curso contavam com bons professores que ofereciam suporte intra e extraclasse. Mas, foi necessário buscar fora da universidade uma formação complementar específica em música (instrumento e teoria) para poder atuar como docente na área. (CABRAL, depoimento escrito, 2008).

O depoimento de Ângela Samara Batista, também ex-aluna da Habilitação em Música do CLPEA, é bastante incisivo quanto às deficiências do Curso:

Iniciei meu curso em janeiro de 2001. A grade curricular era insatisfatória. Com relação às disciplinas, posso dizer que na maioria das vezes eu me decepcionava. [...] Alguns professores parece que foram “colocados no formol”, assim como os seus métodos de ensino. Eram trabalhos que se repetiam, planos de curso e até avaliações. Tudo “amarelado”. (BATISTA, depoimento escrito, 2008).

Porém, nos últimos anos, importantes mudanças começaram a tomar corpo no ensino de Música desenvolvido no CLPEA. As palavras de Emanuel Nunes, que se formou no ano de 2007, já demonstram uma grande mudança no perfil do Curso:

Sou hoje um profissional da área de música que lê, ouve música e escreve com maior desenvoltura e quantidade que há seis anos atrás, por exemplo. O ambiente acadêmico ajudou a qualificar e mensurar isso, pois eu não tinha uma idéia exata do meu nível de produção. (NUNES, depoimento escrito, 2008).

Essas mudanças podem ter suas origens nas próprias transformações do campo da Educação Musical no Brasil. Conforme pudemos constatar no capítulo II desta Dissertação, o considerável crescimento da área verificado no decorrer da década de 1990 fez tornar-se cada vez mais evidente o fracasso da experiência da disciplina Educação Artística, tanto no nível da formação de Arte-Educadores em âmbito universitário, quanto com relação à sua aplicabilidade nas escolas públicas e particulares. Por todo o país, as Licenciaturas em Educação Artística passaram a rever sua identidade. No CLPEA, o avanço da consciência da necessidade de uma mudança radical no perfil do ensino de

Música foi ocasionado também pela atualização promovida no DEA por parte dos professores que haviam feito pós-graduação no final dos anos noventa e a partir do ano 2000. Some-se a isso um tímido, mas existente, crescimento no mercado de trabalho de para o músico instrumentista. Segundo o professor Emmânuel:

De uns anos para cá, finalmente, a gente começa a ter novamente esperanças de ver um ensino de Música mais frutuoso aqui na UFPI. Em minha área isso tem muito a ver com a Orquestra Sinfônica do Piauí, da qual eu fui o fundador e que hoje é uma realidade. Ter um campo de trabalho aberto motiva os alunos a se especializarem, e os professores do DEA têm correspondido a esta motivação, através dessa renovação que a gente vê. (MACIEL, depoimento oral, 2008).

Isso pode ser verificado através das transformações ocorridas dentro do próprio DEA nos últimos anos, especialmente a partir de 2005. A exigência, outrora inexistente, de recitais de fim de período, para os alunos das disciplinas de Prática Instrumental e Prática de Conjunto, e a ocorrência de eventos como a Semana de Artes Noêmia Varela e os Festivais Internacionais de Música da UFPI, parecem ter feito com que os alunos de Música passassem a exigir mais de si mesmos e a desenvolver um repertório básico em suas especialidades.

Os Festivais Internacionais, com edições nos anos de 2005 e 2006, tiveram, além da colaboração de educadores musicais de diversas instituições locais, a participação de professores vindos de universidades da França, dos Estados Unidos e de outros estados do Brasil, que participaram de debates e ministraram oficinas e *master classes* de Piano, Oboé, Trompete, Canto e Regência para alunos vindos de várias cidades do Piauí e de outros estados. Além disso, os professores também realizaram concertos de música erudita em diversos auditórios e igrejas de Teresina. As figuras 65, 66 e 67 retratam algumas das oficinas ministradas durante os festivais de 2005 e 2006:



Figura 65: Professora Julie Cassie (França) ministrando *master class* de Canto no I Festival Internacional de Música da UFPI, 2005. Fonte: Acervo particular de Vladimir Alexandre Pereira Silva.



Figura 66: Professor Gary Packwood (Montevallo - EUA) ministrando oficina de Regência durante o II Festival Internacional de Música da UFPI. 2006. Fonte: Acervo particular de Vladimir Alexandro Pereira Silva.



Figura 67: Professora Lori Bade (LSU - EUA) e professor Ian Davidson (Texas University - EUA) em concerto durante o II Festival Internacional de Música da UFPI. 2006. Fonte: Acervo particular de Vladimir Alexandro Pereira Silva.

Também em 2006, o DEA organizou a primeira Pós-Graduação Lato Sensu em Música do Piauí, com Cursos de Especialização nas áreas de Musicologia Brasileira, Educação Musical e Musicoterapia. Os cursos, desenvolvidos em módulos ministrados durante os períodos de férias da Graduação, tiveram a colaboração de professores vindos da Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Universidade Federal da Bahia – UFBA, formando apenas uma turma cada curso.

Outro grande avanço acadêmico observado no CLPEA tem sido o desenvolvimento da pesquisa em Música. Fundado no ano de 2007, o NUPEMUS – Núcleo de Pesquisa em Música – atualmente desenvolve diversas pesquisas na área da Musicologia Histórica e

Etnomusicologia, nas quais estão envolvidos alunos voluntários e bolsistas do programa de Iniciação Científica do CNPq.

O teste de aptidão também foi totalmente remodelado a partir do ano de 2006. Chamado agora de THE, Teste de Habilidades Específicas, ele atualmente se apresenta como um processo seletivo dividido em duas fases: uma prova escrita de Teoria Musical e uma entrevista/audição, durante a qual o candidato expõe a uma banca de professores seu histórico musical e suas pretensões quanto ao Curso, além de executar três peças musicais pré-determinadas. O resultado do teste também passou a contar pontos no Vestibular. Esse novo modelo de seleção, que visa aferir o nível de conhecimento teórico e técnico do candidato que deseja ingressar no Curso, tem mudado consideravelmente o perfil do aluno de Música da UFPI. Dentre os alunos que ingressaram nos anos de 2007 e 2008 entrevistados por nossa pesquisa, 96% já tinham experiência musical em nível profissional ou semi-profissional antes de iniciarem o Curso Superior.

Por fim, é importante também ressaltar a grande contribuição dos projetos de extensão permanentes, tais como o Curso de Piano, ministrado pela professora Bruna Vieira, o Curso de Canto, sob a responsabilidade da professora Débora Oliveira, e o Madrigal da UFPI, reativado pelo professor Vladimir Silva, depois de quase trinta anos de sua primeira aparição, em 1979. Esses projetos têm desempenhado um importante papel na aproximação das atividades acadêmicas em Música com a comunidade piauiense.

Todas essas conquistas, entretanto, são também o resultado de um constante embate político no interior da Universidade, no qual o Departamento parece ter-se esforçado por convencer a Administração Superior da UFPI tanto da importância do Curso, quanto de suas demandas e necessidades. As fontes hemerográficas do período de 2000 a 2007 demonstram o forte uso da imprensa local como instrumento de sensibilização popular e institucional. É o que se pode observar, por exemplo, na matéria intitulada *Curso de educação artística pede socorro*, publicada na edição de 18 de abril de 2007 do jornal Diário do Povo do Piauí:

O DEA [...] está completando 30 anos em 2007, mas não tem nada para comemorar. Equipamentos quebrados, currículo de disciplinas antigo e falta de funcionários apontam para o estado de precariedade da única graduação em artes de faculdade pública no Piauí. [...] Dos três pianos que dispõe, apenas um tem condições mínimas de uso, já que os outros dois estão visivelmente tomados pelo mofo e a madeira infestada de cupins. As salas não têm revestimento acústico e térmico adequados. [...] a idade avançada de violões e similares impede reparos. (ANDRADE; REGO, 2007, p. 17).

Na matéria, o professor Vladimir Silva, então Chefe do DEA, além de demonstrar a situação precária de um piano inutilizado, também criticava a apatia dos alunos frente a essa realidade e a falta de apoio por parte da administração superior da Universidade. Esse tipo de pressão acabou resultando num compromisso formal por parte da Reitoria em construir novas instalações para o Departamento.²⁷



Figura 68: Obras das salas de Música da UFPI. 2008. Fonte: Acervo particular de João Valter Ferreira Filho.

Todo esse sopro de renovação teve sua culminância na grande transformação institucional ocorrida em 2008. Após exatos 30 anos de funcionamento, o DEA foi extinto no primeiro semestre deste ano, sendo criado em seu lugar o DMA, Departamento de Música e Artes Visuais. Esta modificação, que vinha sendo uma das principais bandeiras dos professores do curso nos últimos tempos, aparentemente está sendo encarada como um marco definidor de um novo perfil para o ensino de Música na UFPI. De acordo com o professor João Berchmans:

O DEA sempre teve um grave problema, que é o fato de ser um departamento com dois cursos, ou três cursos. Na prática, nós já tivemos até quatro cursos funcionando no departamento: Desenho, Cênicas, Música e Artes Visuais. Então, é muito difícil você gerenciar um departamento dessa natureza, com essas especificidades. Sempre foi difícil administrar o DEA por conta dessas áreas que são próximas, mas que têm demandas diferentes [...]. Com o DMA, o que me parece que vai ser muito importante é que nós vamos criar também o Centro de Linguagem e de Arte, mais um Centro na Universidade Federal do Piauí. [...] com dois departamentos, um Departamento de Musica e um Departamento de Artes Visuais. (CARVALHO SOBRINHO, depoimento oral, 2008).

As palavras do professor Vladimir Silva, que conduziu o processo de transformação do Departamento, podem nos revelar as expectativas que giram em torno da criação do DMA:

²⁷ As novas salas de aula do DMA foram inauguradas no dia 13 de abril de 2009.

Muitas são as vantagens. A primeira delas é que agora estamos em consonância com a legislação, pois o termo Educação Artística já está em desuso há bastante tempo. Além disso, a UFPI passa a reconhecer, pelo menos oficialmente, as especificidades das duas áreas, Música e Artes Plásticas. O próximo passo deveria ser a divisão do Departamento de Música e Artes Visuais em dois departamentos independentes, em função das necessidades de cada um. Melhor: deveríamos ter o Departamento de Artes e uma Escola de Música da UFPI, como ocorre nas grandes universidades. (SILVA, depoimento escrito, 2008).

Quanto à criação de uma Escola de Música da Universidade, na realidade este projeto já foi colocado em prática, sob a forma da EMAP – Escola de Música Adalgisa Paiva. Criada a partir de um projeto elaborado pelos professores João Berchmans, Vladimir Silva e Luís Paiva ainda na década de 1990, a EMAP funcionou durante certo tempo nas mesmas instalações físicas do DEA, utilizando, inclusive, os mesmos instrumentos. Mais tarde, a escola foi transferida para salas especialmente construídas em um anexo ao mesmo edifício, quando também foi celebrado um convênio com a Fundação Cultural Monsenhor Chaves, órgão ligado à Prefeitura de Teresina, para o provimento dos recursos direcionados ao pagamento de pessoal. Em 2009, este acordo foi substituído por um outro, tendo como nova parceira a Prefeitura Municipal de União, e que resguarda praticamente os mesmos termos do anterior.

Entretanto, segundo o professor João Berchmans, os interesses políticos envolvidos na fundação desta instituição musical têm prevalecido sobre a própria legislação do Centro de Ciências da Educação. Segundo o regimento do CCE, a escola deveria funcionar como um organismo pertencente ao Centro, e sua Diretoria deveria ser eleita em Assembléia Departamental do DMA. Não obstante, as atividades da EMAP correm totalmente à revelia da Universidade. De acordo com o professor:

[...] Essa escola foi criada dessa maneira, um apêndice dentro da Universidade, dentro do CCE, mas sem nenhuma relação com o Curso de Música do CCE. [...] O espaço é da Universidade, o patrimônio é da Universidade – porque todos os instrumentos são patrimoniados na Universidade – e a escola não pertence à Universidade. (CARVALHO SOBRINHO, depoimento oral, 2008).

De fato, muito embora conte também com aulas de Piano e Violino, o perfil da EMAP é bem mais voltado para a linguagem musical popular contemporânea, com aulas que exploram técnicas ligadas à Música Popular Brasileira, ao *Jazz* e ao *Rock*. A escola também desenvolve projetos com bandas de jazz e de música instrumental ao estilo das que estudamos em nosso terceiro capítulo. Entretanto, a crítica feita pelos professores do DMA à EMAP não é relacionada simplesmente ao gênero musical ensinado na escola, mas, sobretudo, à sua total desvinculação institucional e pedagógica com relação ao ensino de Música desenvolvido no Curso Superior. Os professores também são contratados sem

concurso público e a Chefia do DMA não tem qualquer ingerência sobre nenhum aspecto da escola.



Figura 69: A EMAP. 2008. Fonte: Acervo particular de João Valter Ferreira Filho.

Entretanto, de acordo com a professora Maria Amélia, a EMAP tem dado sua parcela de contribuição ao CLPEA, na medida em que prepara técnica e teoricamente os futuros candidatos ao THE:

Atualmente o Curso de Música se transformou em uma realidade, e isto deve-se, em grande parte, à Escola de Música Adalgisa Paiva, que veio preencher uma enorme lacuna na sociedade piauiense, preparando o alunado com a base necessária para o ingresso no Curso. (RIBEIRO, depoimento escrito, 2008).

Enquanto a situação da Escola de Música da Universidade não é resolvida, entre os alunos do Ensino Superior a grande esperança parece residir na criação dos Bacharelados em Música. Ao responderem o questionários desta pesquisa, 80% dos atuais alunos declararam que um bacharelado corresponderia melhor às suas pretensões profissionais que uma licenciatura. Violão, Piano e Canto são os Bacharelados mais esperados pelos alunos entrevistados a este respeito. Entrementes, o processo encaminhado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação consiste em uma Licenciatura Plena em Educação Musical, cuja implantação está planejada para ser efetivada já no ano de 2009. Entre os alunos, a situação parece ser de expectativa com relação à nova grade curricular:

Andei até pensando em desistir do curso, e quase fiz isso [...]. Depois que fizeram uma reunião no auditório e mostraram o novo fluxograma me animei de novo com os estudos. Minha esperança é de que essas novas matérias nos ajudem a entender mais de música, ter mais fluência mesmo. Não é que eu não queira ser professor, mas sinto que só poderei ser bom professor se for, primeiro, um bom músico e dominar o máximo possível meu instrumento. (LIMA, depoimento escrito, 2008).

O quadro a seguir relaciona as disciplinas da grade curricular do novo Curso:

BLOCO 1	
Teoria e Percepção Musical I	60 horas
Teclado Básico II	15 horas
Instrumento (ou Canto) I	15 horas
Introd. à Met. Científica	60 horas
Filosofia da Educação	60 horas
BLOCO 2	
Teoria e Percepção Musical II	60 horas
Teclado Básico II	15 horas
Instrumento (ou Canto) II	15 horas
Apreciação Musical	60 horas
Sociologia da Educação	60 horas
BLOCO 3	
Teoria e Percep. Musical III	60 horas
Canto Coral I	60 horas
Instrumento (ou Canto) III	15 horas
Tecnologia Musical I	60 horas
Psicologia da Educação	60 horas
BLOCO 4	
Contraponto Modal	90 horas
Canto Coral II	60 horas
Instrumento (ou Canto) IV	15 horas
Técnica e Expressão Vocal	60 horas
História da Educação	60 horas
BLOCO 5	
Ling. e Estrut. Musical I	90 horas
História da Música I	90 horas
Instrumento (ou Canto) V	15 horas
Met. do Ensino da Música	60 horas
Didática Geral	60 horas
BLOCO 6	
Contraponto Tonal	90 horas
História da Música II	90 horas
Instrumento (ou Canto) VI	15 horas
Estágio Supervisionado I	75 horas
Legisl. e Org. da Ed. Básica	60 horas

BLOCO 7	
Ling. e Estrut. Musical II	90 horas
História da Música Brasileira	90 horas
Música de Câmara I	15 horas
Estágio Supervisionado II	90 horas
Avaliação da Aprendizagem	60 horas
BLOCO 8	
Orquestração	60 horas
Seminários de Pesq. em Música	60 horas
Música de Câmara II	15 horas
Estágio Supervisionado III	120 horas
Regência	90 horas
BLOCO 9	
Téc. de Composição e Arranjo	60 horas
Trab. de Conclusão de Curso	90 horas
Optativa	60 horas
Estágio Supervisionado IV	120 horas
Optativa	60 horas
DISCIPLINAS OPTATIVAS	
Fund. da Arte na Educação	60 horas
Artes Cênicas	60 horas
Instrumento (ou Canto) VII	15 horas
Dicção para o Canto	60 horas
Inglês Instrumental	60 horas
Cultura Brasileira	60 horas
Prática de Orquestra	60 horas
Introdução à Análise Musical	60 horas
Educação Especial	60 horas
Estética e Filosofia da Arte	90 horas
Francês Instrumental	60 horas
Formas de Exp. e Com. Hum.	60 horas

QUADRO 13: Grade curricular da Licenciatura Plena em Educação Musical. Fonte: DMA.

No que diz respeito ao quadro de professores, durante os primeiros anos do século XXI o corpo docente de Música do CLPEA sofreu grandes alterações, sobretudo por causa das mudanças na política empregatícia do governo federal, que passou a priorizar os processos seletivos para professor substituto, em regime de 20 horas, em detrimento dos concursos públicos para professor efetivo. A situação foi agravada pela aposentadoria dos professores Emmânel, Maria Amélia e Reginaldo Carvalho, o que resultou na vacância de nada menos que 20 disciplinas da grade curricular, gerando uma grande defasagem no quadro docente.

Depois de aposentado, o professor Emmânuel coordenou e regeu por vários anos a Orquestra de Câmara de Teresina. Atualmente dedica-se exclusivamente à docência de diversas disciplinas de Música na EMAP, onde também trabalha a professora Maria Amélia, ministrando aulas de Teoria Musical e Piano.



Figura 70: O professor Emmânuel (à esquerda) ministrando aula na EMAP. 2006.
Fonte: Acervo particular de Emmânuel Coelho Maciel.

Reginaldo Carvalho, aposentado compulsoriamente ao completar 70 anos de idade, passou a dedicar-se unicamente à composição e à elaboração de livros diversos, nos quais expõe suas concepções sobre a Teoria Musical. A figura 71 retrata a última ocasião em que Reginaldo exerceu a atividade de professor, uma aula magna por nós organizada na tarde do dia 20 de julho de 2007, como encerramento da disciplina Teoria e Percepção Musical:



Figura 71: Aula magna ministrada pelo professor Reginaldo Carvalho na UFPI. 2007.
Fonte: Acervo particular de João Valter Ferreira Filho.

As vagas de Música foram preenchidas unicamente por professores substitutos até o ano de 2005, quando foi realizado um concurso para professor efetivo de Piano, no qual foi aprovada a professora Bruna Vieira. Em 2006, houve um novo concurso para professor efetivo de Canto, tendo sido aprovada a professora Débora Oliveira. No ano de 2008, foram realizados dois concursos para professor efetivo de Música do Curso, nos quais foram aprovados o violinista Cássio Martins e a pianista Daniela Cabeza, esta última passando a assumir as atividades docentes a partir do primeiro período de 2009.

O quadro abaixo relaciona os professores que atuaram na área de Música do CLPEA durante o segundo semestre do ano de 2008, assinalando também sua titulação e regime de trabalho:

PROFESSOR	TITULAÇÃO	REGIME
Ângela Samara Pereira Batista	Graduada pelo CLPEA	Substituta
Bruna Vieira	Mestre em Piano	DE
Cássio Martins	Mestre em Violino	DE
Débora Oliveira	Mestre em Canto	DE
Emanuel Nunes	Graduado pelo CLPEA	Substituto
Evaldo Passos Sérvio	Mestre em Educação	DE
João Berchmans de Carvalho Sobrinho	Doutor em Musicologia	DE
João Valter Ferreira Filho	Graduado pelo CLPEA Mestrando em Educação	Substituto
Joaquim Ribeiro Freire Neto	Mestre em Composição	DE
Vladimir Alexandre Pereira Silva	Doutor em Regência	DE

QUADRO 14: Professores da área de Música em atividade no CLPEA no segundo semestre de 2008. Fonte: DMA.

O DMA iniciou o ano de 2009 com o desafio de levar adiante o processo de implantação da Licenciatura Plena em Educação Musical e, posteriormente, dos Bacharelados em Música, aguardados pela comunidade discente há pelo menos trinta anos.

A constante oscilação entre momentos de grande empolgação, como os verificados nos primeiros anos do Curso e nos últimos tempos, e momentos em que a identidade do ensino de Música desenvolvido na UFPI era, senão desfigurada, no mínimo, indefinida, nos motivaram a batizar este capítulo, no qual procuramos abordar os principais traços de sua memória, de *Andante senza rigore*.

POSLÚDIO

A presente pesquisa revelou diversos aspectos da História e da Memória da Educação Musical no Piauí, tendo como ponto de partida as primeiras iniciativas formativo-musicais, focalizando também fenômenos como a atuação dos professores particulares, a importância das bandas de Música para a difusão do ensino de técnicas instrumentais e a maneira como a disciplina Música se encaixou na grade curricular das escolas de ensino regular do estado. O estudo também resgatou importantes aspectos da memória dos antigos professores de música e das primeiras instituições de ensino de Música do estado, dando ênfase à sua metodologia e ao perfil de seus professores e alunos, abordando desde as primeiras escolas específicas de Música, em meados da década de 1970, até o ensino superior desenvolvido na Universidade Federal do Piauí, primeiramente através da LCM e, pouco tempo depois, através da Habilitação em Música do CLPEA.

Nosso trabalho também conferiu visibilidade pública a um bom número de documentos até então inéditos ou de acesso extremamente restrito, ocasionando a descoberta e a reflexão sobre fatos e fenômenos até então pouco ou nada conhecidos. Outros importantes aspectos da trajetória do ensino-aprendizagem de Música no Piauí foram trazidos à tona graças às entrevistas e à análise de documentos imagéticos fornecidos pelos entrevistados. Essas fontes foram de capital importância para a apreensão de informações não verbalizadas ou não constantes em documentos oficiais.

Após o percurso analítico mais aprofundado que fizemos durante toda a pesquisa, podemos sintetizar as possibilidades de aprendizado musical existentes nos dois primeiros séculos de história piauiense em duas vias conceituais definidas.

Na primeira dessas vias, a mais abrangente delas, encontramos as aulas de Música nas escolas regulares, que representam a possibilidade de uma iniciação musical básica, mais atrelada à noção de cultura geral e à utilidade cívica da Música, que propriamente ao desenvolvimento do conhecimento musical *de per se*. Essas aulas eram, sobretudo, práticas e tinham características generalistas. Entretanto, ao seu modo, elas cumpriram relativamente bem os objetivos a que se propuseram. Paiva e Silva (2008, p. 63) ao fazer uma breve análise dos conteúdos desenvolvidos por Adalgisa Paiva em sala de aula, corrobora nossa afirmação de que as aulas de Música na escola regular resultavam numa razoável noção geral dos princípios básicos do fazer musical:

Com os diários de classe pudemos ter acesso ao conteúdo de suas aulas e neles constatamos que para desenvolver nos alunos o respeito pela Música, Adalgisa Paiva ensinava-lhes a biografia dos grandes compositores, bem como a importância destes na história da Música. Os hinos, regulados pela califasia, califonia e caliritimia eram estudados intensivamente, através da cópia e do canto coletivo, sendo o canto folclórico executado a duas ou três vozes e igualmente praticado durante todo o curso. Munida do resultado das provas, Adalgisa fazia junto aos alunos uma crítica construtiva na intenção de incentivar e esclarecer assuntos que não tinham sido devidamente trabalhados.

A segunda via possível tinha caráter puramente técnico, sendo voltada quase que exclusivamente à aquisição de técnicas instrumentais e repertório, e com preocupação praticamente nula com relação aos outros aspectos importantes do ensino-aprendizagem da Música, tais como a reflexão a respeito dos conceitos de Teoria Musical, o desenvolvimento de técnicas de Percepção Musical, o estudo de História da Música e mesmo o estudo de outros campos próprios do fazer musical, tais como Harmonia, Regência e Composição. Essa via consistia nas aulas particulares – no caso dos alunos com condição financeira mais estável –, e no acesso às bandas marciais – propício aos membros das camadas menos favorecidas economicamente. Caracterizava um ensino-aprendizagem mais pragmático que reflexivo que, a seu modo, também gerou frutos musicais para a sociedade piauiense, como vimos.

Entretanto, é necessário considerarmos que essas duas vias de aprendizado musical observadas na história piauiense até o início da década de 1970, deixaram também duas grandes lacunas a serem preenchidas: (1) elas não favoreceram a formação de um público afeito à apreciação de música erudita e (2) também não foram capazes de proporcionar aos profissionais locais uma formação mais sólida e conceitualmente abrangente.

A tempo, conforme também mostramos em nosso estudo, o modelo dos conservatórios de Música, fruto dos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade da Revolução Francesa, apesar dos desequilíbrios com relação a questões de repertório, tem o grande mérito de proporcionar um ensino programático a todos os alunos que ali ingressem, ensejando ainda o estudo das matérias citadas anteriormente e outras mais, tais como Filosofia da Música, Psicologia da Música, Didática da Música, Prática Coral, Regência etc. Disciplinas assim, muito embora nem sempre sejam tão valorizadas pelos alunos, proporcionam ao educando, ao final do curso, uma visão mais global e uma compreensão de mais alcance a respeito da Música.

Era essa cultura musical mais formal e sistemática que praticamente inexistia no Piauí até a segunda metade do século passado.

Foi somente com o início dos anos setenta que vieram aparecer as duas primeiras iniciativas consistentes no que diz respeito à criação de escolas de Música no Piauí: O Departamento da Academia Lorenzo Fernandes em Teresina (1972) e a EART – Escola de Arte de Teresina – (1977), ambas particulares. Entre os anos de 1972 e 1973 foi criado o CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares –, iniciativa governamental para a formação de professores na área de Educação Artística. Aquela instituição, muito embora tivesse caráter polivalente, também foi um importante centro de irradiação e de formação musical em Teresina a partir de meados da década de 1970. Em 1980, foi fundada a Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim, outra iniciativa de cunho particular. Esse primeiro ciclo de expansão da Educação Musical no Piauí se encerra com a fundação, no ano de 1981, da EMT, Escola de Música de Teresina, uma iniciativa governamental. Todas estas escolas, com exceção da EMT, tiveram uma existência fugaz e, apesar de seus inegáveis méritos, contribuíram muito pouco para um desenvolvimento mais amplo da formação musical no Piauí.

Mas a década de 1970 foi crucial para a Educação Musical no Piauí não somente por ter abrigado o surgimento das primeiras escolas especializadas em Música do estado, mas também pelo afloramento de uma grande demanda por professores de artes, ocasionada pela implantação da disciplina Educação Artística em todas as escolas da rede pública e particular, por força da LDB/71. Essa obrigatoriedade fez nascer, primeiramente, o CEPI e, mais tarde, motivou a criação da Licenciatura Plena em Educação Artística na UFPI.

As iniciativas de Educação Musical no âmbito da Universidade Federal do Piauí, que foram abordadas no último capítulo desta Dissertação, representam o que de mais consistente pôde existir no estado, no que diz respeito ao ensino de Música. Tendo sua origem nas Oficinas Livres de Música do Setor de Artes, o curso de Música da UFPI tornou-se graduação com a Licenciatura Curta em Música para o 1º Grau e, posteriormente, passou a existir na forma da Habilitação em Música do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, o CLPEA. Esta instituição, apesar dos enormes desafios enfrentados ao longo dos últimos trinta anos, tem sido o principal centro de Educação Musical do estado do Piauí.

Em nossa opinião, entretanto, faz-se necessário que alguns aspectos da identidade do ensino de Música ali desenvolvido sejam revistos e redimensionados, sobretudo aqueles relacionados às bases de sua identidade. Esse é o caso da necessidade premente da

definição do escopo precípua do Curso, ou seja, se deve continuar sendo uma Licenciatura ou se deve ser transformado em Bacharelado. Essa questão está intrinsecamente atrelada à definição do perfil do profissional que o Curso deseja formar: seria ele um virtuose de seu instrumento? Seria um regente de corais escolares? Ou deveria ser puramente um professor de Música? Caso seja um professor, estaria ele apto ao fazer pedagógico em uma sala de aula do ensino regular, ou seria destinado preferencialmente às aulas técnicas, desenvolvidas em escolas específicas de Música? Por fim, mesmo entre alguns professores parece haver a dúvida sobre a tipificação da natureza da Música ensinada no Curso, havendo aqueles que defendem o ensino da Música Popular, em contraposição aos que adotam repertório e linguagem eruditos. Todos esses questionamentos, que permanecem em aberto, são simplesmente cruciais para o delineamento de um horizonte mais promissor, tanto para o próprio ensino superior de Música no Piauí, quanto para o futuro acadêmico e profissional dos músicos egressos da Universidade.

Entremeados a essas questões, este trabalho também destacou traços da personalidade e da atuação dos principais professores de Música com atividades em terras piauienses até o início dos anos 1980, além daqueles que formaram e formam o corpo docente do ensino superior de Música existente no CLPEA, procurando levantar não somente seus dados biográficos, mas, sobretudo, buscando compreender a amplitude de sua contribuição face aos diversos aspectos culturais da sociedade piauiense.

Nosso estudo, portanto, empreendeu uma análise madura e consistente da identidade histórica da Educação Musical construída no estado do Piauí ao longo de toda a sua trajetória de constituição social, relacionando a ocorrência dos fatos à personalidade dos sujeitos envolvidos e à reflexão dos conceitos e idéias que marcaram a presença desses processos de ensino-aprendizagem musical no contexto da sociedade em que estavam inseridos.

Esta pesquisa, no entanto, não se esgota em si mesma. Ela enseja novas e intrigantes questões de estudo que, em nossa opinião, podem vir a ser pontos de partida para futuros pesquisadores que, porventura, queiram também se debruçar sobre a História e a Memória da Educação Musical no Piauí. Dentre essas possibilidades de novos estudos podemos elencar:

- A pesquisa histórica e o levantamento de detalhes a respeito da orquestra do coronel Simplício Dias, em Parnaíba, e de outros grupos musicais particulares que eventualmente possam ter existido em meados do século XIX;

- A análise da expansão musical verificada em Oeiras no início do século XX;
- A movimentação musical relacionada à atuação literária e teatral dos intelectuais teresinenses na passagem do século XIX para o século XX;
- O estudo aprofundado sobre as práticas pedagógicas dos professores particulares de Música;
- A história de vida dos educadores musicais com atuação em terras piauienses;
- Um estudo mais aprofundado sobre a história e a memória da Escola de Música de Teresina.

Alguns aspectos relativos a estas questões apareceram em pontos diversos de nossa Dissertação, mas todos eles se mostram abertos a novas perguntas e novos olhares.

Por todo esse levantamento de informações – muitas delas nunca antes divulgadas – a respeito das instituições, dos sujeitos e dos processos de Educação Musical no Piauí, mas também pelo fato de ter fornecido pistas, a nosso ver, de extrema importância para uma compreensão clara e objetiva da maneira como os saberes em Música têm sido transmitidos e apreendidos na sociedade piauiense ao longo dos anos, consideramos que levamos a bom termo nosso estudo, tendo em vista os objetivos a que nos propusemos no início dos trabalhos.

É o resultado deste estudo que aqui apresentamos, acreditando ter contribuído para uma melhor e mais fundamentada compreensão sobre a história e a memória da trajetória da Educação Musical no Piauí.

REFERÊNCIAS

A – BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, I. G. e NUNES, M. C. P. Vilas e cidades do Piauí. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). **Piauí: formação – desenvolvimento – perspectivas**. Teresina: FUNDAPI, 1995.
- AIRES, M. P. A formação de professores do ensino de música no Estado do Ceará entre as décadas de 1930 e 1960. In: CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Orgs.). **História da Educação: instituições, protagonistas e práticas**. Fortaleza: LCR, 2005.
- ADORNO, T. **A filosofia da nova música**. São Paulo: Ática, 1975.
- ALBUQUERQUE, L. B. Cultura e sociedade: o campo musical e a reorientação do olhar sobre o ouvir. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). **Piauí: formação – desenvolvimento – perspectivas**. Teresina: FUNDAPI, 1995.
- ALMEIDA, J. M. **Aulas de canto orfeônico para as quatro séries do curso ginásial**. 40. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- ALVES, C. A escrita da história da educação na pós-graduação do Rio de Janeiro (1972-2001). In: GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- AMADIO, L. **Koellreutter: um caminho rumo à estética relativista do impreciso e do paradoxal**. Campinas, 1999. 167 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.
- AMADO, J. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC, São Paulo**, n. 15, abr.1997, p. 146.
- ANDRADE, P.; REGO, E. **Curso de educação artística pede socorro**. Diário do Povo do Piauí. Teresina, 18 abr. 2007. Galeria, p. 17.
- ANDRADE, M. de. **Pequena história da Música**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- ARROYO, M. Educação Musical da contemporaneidade. In: **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**. 2003. Disponível em: <<http://www.ufg.br>>. Acesso em: 15 out 2008.
- AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ e Brasília: Ed.UnB, 1996.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Arte e Educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva SA, 1999.

- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 131-145.
- BASTOS, C. de A. **Manifestações musicais no Piauí**. [S.l.: s.n.], 1990.
- BINDER, F. P. **Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889**. 276 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2006.
- BRANDÃO, W. de A. Formação social. In: SANTANA, R. N. M. de. (org.). **Piauí: formação – desenvolvimento – perspectivas**. Teresina: FUNDAPI, 1995.
- BRITTO, I. S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- BURKE, P. **O que é História Cultural?** São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Testemunha ocular: História e Imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.
- _____. **A escola dos annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: EDUNESP, 1997.
- _____. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 1992.
- CAMPELO, A. História do Teatro Piauiense. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). **Piauí: formação – desenvolvimento – perspectivas**. Teresina: FUNDAPI, 1995.
- CARDOSO, M. de S. **O Centro de Tecnologia da UFPI: trajetória histórica**. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2005.
- CARVALHO, R. **Organologia**. Teresina: FCMC, 1991.
- CASTRO, R. **Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí: História e Memória**. Teresina: EDUFPI, 2008.
- CASTELO BRANCO, P. V. **Mulheres plurais: a condição feminina em Teresina na primeira República**. Teresina: FCMC, 1992.
- CAVALCANTI, J. et al. (Orgs.). **História da Educação: instituições, protagonistas e práticas**. Fortaleza: LCR, 2005.
- _____. e BEZERRA, J. A. B. (Orgs.). **Biografias, instituições, idéias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: EDUFC, 2003.
- _____. (Org.). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.
- CHAVES, J. R. F. **Teresina: subsídios para a História do Piauí**. 2 ed. Teresina: FCMC, 1994.
- _____. **Cadernos Históricos**. Teresina: FCMC, 1993.

COELHO, P. J. P. **O impacto do Curso de Educação Artística no ensino e na produção de Artes Plásticas em Teresina**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2002.

COSTA, A. D. **Impressões imagéticas: história, memória e a fotografia catioca de Augusto Malta**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em História) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

CURT LANGE, F. **História da música nas irmandades de Vila Rica**. v. 5. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1981.

_____. **A organização musical durante o período colonial brasileiro**. In: Atas do V Colóquio Internacional de estudos Luso-Brasileiros. Coimbra, 1966.

DIEHL, A. **Do método histórico**. 2 ed. Passo Fundo: EDUPF, 2001.

DUPRAT, R. Evolução da historiografia musical brasileira. In: **OPUS**: revista eletrônica da ANPPOM. n. 01. dez. 1989. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus>>. Acesso em: 28 out. 2008.

FALCON, F. J. C. **História Cultural: uma visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**. n. 10. Porto Alegre: UFRGS, mar. 2004.

_____. **Oficinas de Música no Brasil: História e Metodologia**. Teresina: FCMC, 2000.

_____. **Estamos fazendo arte?** 1988. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Música). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 1988.

FERRO, L. B. **Educação e Saúde: O ensino odontológico no Piauí**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2005.

FERRO, M. do A. B. Pesquisa em História da Educação no Brasil: antecedentes, elementos impulsionadores e tendências. In: CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Orgs.). **História da Educação: instituições, protagonistas e práticas**. Fortaleza: LCR, 2005.

_____. **Literatura escolar e História da Educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas**. 2000. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

_____. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: FCMC, 1996.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: EDUNESP, 2005.

FREIRE, V. L. B. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. Série Teses. n. 01. [s.l.: s.n.], 1992.

FREITAS, C. **História de Teresina**. Teresina: FCMC, 1998.

FUCCI AMATO, R. de C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS**: revista eletrônica da ANPPOM. n. 12. dez. 2006. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus>>. Acesso em: 30 out. 2008.

_____. Pesquisa histórica em instituições educativo-musicais: fundamentos e reflexões. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 13. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Memória musical de São Carlos**: retratos de um conservatório. São Carlos, 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

FUNDAÇÃO JET. **Memória Piauiense** – Emmânuel Coelho. Teresina: FJET, 1993.

_____. **Memória Piauiense** – Luís Santos. Teresina: FJET, 1992.

GAINZA, V. H. de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi, 1988.

GARCIA, M. **A fotografia digital em pesquisas históricas**. Disponível em: <<http://www.lambe-lambe.blog.net>>. Acesso em: 19 de set. 2008.

GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da Educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GROUT, D. e PALISCA, C. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1998.

GROVE, G. **Dicionário Grove de Música** – Edição Concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GUIMARÃES, L. et al. **Villa-Lobos visto da platéia e na intimidade**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1972.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Campinas: vértice, 1990.

HARNONCOURT, N. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HEITOR, L. **150 anos de música no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956. v. 87. (Coleção Documentos Brasileiros).

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento à prática educativa. In: _____. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KIEFER, B. **História da Música Brasileira: dos primórdios à música do século XX**. Coleção Luis Cosme, v. 9. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.

KOELLREUTTER, H. J. **Depoimento oral**. Entrevista concedida a Carlos Adriano e Bernardo Vorobow. Folha mais. 07 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.folhaonline.com.br>>. Acesso em: 29 nov. 2008.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: EDUNICAMP, 2003.

_____. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Memória**. Memória/História. Lisboa: Imprensa Nacional, 1986.

LEITE, M. M. **Retratos de família**. São Paulo: EDUSP, 1993.

LIMA, M. A. de. **A banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que a mantém em cena**. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

LOPES, M. T. L.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, G. A. Experiência e criação de artistas-professores como eixo de uma história do ensino de artes plásticas em Fortaleza: a SCAP como ponto de partida. In: CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

MACIEL, E. C. Música Piauiense. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). **Apontamentos para a História Cultural do Piauí**. Teresina: FUNDAPI, 2003.

_____. **Que este dia venha logo**. Jornal O Dia. Teresina, p. 04, 22 ago. 1990.

_____. **A obra musical de Possidônio Queiroz**. Memória piauiense: Possidônio Queiroz. Teresina: Fundação Elias Tajra, 1995.

_____. **Boas as condições dos cursos de arte na Fufpi**. Jornal O Dia, p. 03. 13 mar. 1978.

MAGALHÃES, J. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; _____ (Orgs.). **Para a história do ensino liceal em Portugal** – Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 63-77.

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. Anais do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Caxambu: 1998.

MARIZ, V. **História da música no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARK, L. M. **Contemporary music education**. 2 ed. Schimmer books: New York, 1986.

MAZZEU, R. B. **Heitor Villa-Lobos: questão nacional e cultura brasileira**. 2002. 234 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, A. M. V. **Os alicerces da Educação Superior no Piauí: uma avaliação das experiências das faculdades de Direito e Católica de Filosofia (1930 – 1970)**. 224 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006.

MELO, C. Duas capitais. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). **Piauí: formação – desenvolvimento – perspectivas**. Teresina: FUNDAPI, 1995.

NAGLE, J. Palestra de encerramento do I Encontro de Historiadores da Educação Cearense. In: CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

_____. A educação na primeira república. In: HOLLANDA, S. B. **História Geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. p. 259-291.

NASCIMENTO, F. de A. de S. **Educação Franciscana: história e memória da experiência educativa da fraternidade capuchinha em Parnaíba**. Teresina: [s.n], 2008.

NASCIMENTO, M. J. de O. **O corpo na ponta do lápis, na porta do palco: uma experiência docente em Educação Artística**. 198 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

NEVES, L. Os desafios da história oral – ensaios metodológicos. In: PINHEIRO, A. P.; NASCIMENTO, F. A. do. (Orgs.). **Cidade: história e memória**. Teresina: EDUFPI, 2004. p.276-277.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, R. L. L.(Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 2003.

OLÍMPIO, J. **Liceu piauiense: síntese histórica**. 3.ed. Teresina: [s.n.], 1993.

PAIVA E SILVA, E. M. O. **Adalgisa Paiva: o legado de uma educadora**. Teresina, 2008. 126 f. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

PAZ, E. A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Brasília: MusiMed, 2000.

_____. As concentrações orfeônicas e a presença de músicos populares. **Revista brasileira**. Rio de Janeiro: dez. 1999. n. 3.

PEREZ, C. B. **A fotografia na narrativa histórica**: o resgate da história da cooperativa dos empregados da via férrea do Rio Grande do Sul. Campinas, 1998, 164fs. Dissertação (Mestrado em Multimeios). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

PINHEIRO, C. F. **História e memória da escola normal oficial de picos (1967-1987)**. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2007.

QUEIROZ, T. de J. M. **Educação no Piauí (1880-1930)**. Imperatriz: Ética, 2008.

_____. **Do singular ao plural**. Recife: Bagaço, 2006.

_____. **Os Literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as Tirantias do Tempo. Teresina: FCMC, 1998.

RAULINO, E. **Recital**. Jornal O Dia. 27 jul 1972. Comunicação, p. 07.

REIS, A. de C. C. **História e Memória da Educação em Oeiras, Piauí**. 2006. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROGÉRIO, P. **Pessoal do Ceará**: formação de um campo e de um habitus musical na década de 1970. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

SACRISTAN, J. G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, R. M. S. **A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil**: balanço e perspectivas. In: OPUS: Revista Eletrônica de Musicologia. n. 09, dez 2003. Disponível em: <[http:// www.anppom.com.br/opus](http://www.anppom.com.br/opus)>. Acesso em: 13 set. 2008.

SÉRVIO, E. P. **Música, Educação e Sociedade**: o fenômeno bandístico em Teresina/PI. 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2002.

SILVA, J. G. **O florão mais belo do Brasil**: O Imperial Conservatório do Rio de Janeiro 1841-1865. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, M. A. M. da. **Um homem chamado Villa-Lobos**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1988.

- SILVA, S. M. A. **Á luz dos valores religiosos: escolas confessionais católicas e a escolarização das mulheres piauienses (1906 – 1971)**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2007.
- SINZIG, P. Música sacra nos tempos do descobrimento. In: **Música Sacra**. Ano XI, n.10. Petrópolis, 1951.
- SOARES, N. P. L. **Escola Normal em Teresina: reconstruindo uma memória da formação de professores – 1864 - 2003**. Teresina: s/ed, 2008.
- SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEIXEIRA, M. de C. **Torneios melódicos: poesia cantada em Mário de Andrade**. 148 f. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**. n.5. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, jun. 2002.
- _____. **A voz do passado - História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- UNGLAUB, T. R. da R. **O ensino da música no processo educativo: implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2000. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- VARGAS, J. da C. **Mãos regendo sons, formando vidas: O Exercício da Educação Musical do Professor e Maestro Norberto Nogueira Soares em Pelotas (1940-1970)**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2006.
- VASCONCELOS, M. I. B. de. **Liceu piauiense (1845-1970): desvendando aspectos de sua história e memória**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2007.
- VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C. e KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989.
- VILLA-LOBOS, H. Apelo ao chefe do governo provisório da República Brasileira. MUSEU VILLA-LOBOS. **Presença de Villa-Lobos**. v.7. Rio de Janeiro: [s.n.], 1972.
- VOLPE, P. **Parâmetro curricular nacional do ensino de artes: um diálogo com os docentes**. São Paulo: EDUNESP, 2006.
- YATES, Frances. **La ar del memória**. Madrid: Taururs, 1974.

B – FONTES DOCUMENTAIS

ACADEMIA DE MÚSICA LORENZO FERNANDEZ – TERESINA. Ata da solenidade de criação do Departamento da Academia de Música Lorenzo Fernandez de Teresina, em 24 de julho de 1972. Livro de Ata. Teresina: [s.n], p. 01-03. 1972. Manuscrito.

_____. Relatório em 19 – 06 – 85. Teresina: [s.n], p. 01-04. 1985. Manuscrito.

BRASIL. **Mensagem n. 622, de 18 de agosto de 2008, do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva à Presidência do Senado Federal.** Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br>>. Acesso em: 23 out. 2008.

_____. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Estabelece a obrigatoriedade do ensino Música nas escolas de Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2008.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** (para o ensino fundamental). Brasília: Ministério da Educação/SEF, 1997.

ESCOLA DE ARTE DE TERESINA. **Minuta do acordo com a Aliança Francesa.** Teresina, 1980.

_____. **Créditos em oferta.** Teresina, 1979.

_____. **Das responsabilidades do professor.** 1979.

_____. **Relatório das atividades do primeiro trimestre de 1978.** Teresina, 1978.

_____. **Ofício 001/77.** Teresina, 1977.

ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA. **Relatório/IIº Semestre/1984.** Teresina, 1984.

FIGUEIREDO, S. L. **Palavras do presidente da ABEM sobre a aprovação da Lei n. 11.769,** que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br>>. Acesso em: 23 out. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação de concludentes do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música - Ano 2007.** Teresina, 2009.

_____. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação de concludentes do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música - Ano 2000.** Teresina, 2009.

_____. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação de concludentes do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música - Ano 1990.** Teresina, 2009.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades do DEA referente às atividades de 2004.** Teresina, 2004.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades do DEA referente às atividades de 2002.** Teresina, 2002.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades do DEA referente às atividades de 1999.** Teresina, 1999.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório do Seminário de Avaliação do DEA.** Teresina, 1991.

_____. Departamento de Educação Artística. **Ata da terceira reunião em caráter extraordinário do Departamento de Educação Artística do Centro de Ciências da Educação da UFPI.** Teresina, 07, maio, 1991.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relação dos professores lotados no DEA/CCEA no ano de 1990.** Teresina, 1990.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades do DEA no ano de 1989.** Teresina, 1989.

_____. Centro Acadêmico de Educação Artística. **Relatório de atividades do Seminário de Arte Educação.** Teresina, 1988.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades do DEA no ano de 1988.** Teresina, 1988.

_____. Departamento de Educação Artística. **Plano de atividades do DEA para o segundo semestre do ano de 1987.** Teresina, 1987.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades do DEA no ano de 1987.** Teresina, 1987.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades do DEA - 1984.** Teresina, 1984.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório de atividades de extensão do DEA em 1981.** Teresina, 1984.

_____. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação dos alunos matriculados no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Ano 1980.** Teresina, 1980.

_____. Departamento de Educação Artística. **Relatório referente à coordenação interina do professor-maestro Leocádio de Assis Gouveia, pelo período de 15 dias.** Teresina, 1980.

_____. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação dos alunos matriculados no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Ano 1979.** Teresina, 1979.

_____. Setor de Artes. **Relatório Anual - Ano 1979.** Teresina, 1979.

_____. Setor de Artes. **Plano Global de Desenvolvimento e Diagnóstico Projetivo 1979-1981**. Teresina, 1979.

_____. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação dos alunos matriculados no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Ano 1978**. Teresina, 1978.

_____. Setor de Artes. **Relatório de atividades do Setor de Artes - 1978**. Teresina, 1978.

_____. Setor de Artes. **Projeto de reformulação curricular para a Licenciatura em Educação Artística**. Teresina, 20, jan.1978.

_____. Setor de Artes. **Ofício da Coordenação do Setor de Artes ao Exmo, Sr, Pró-Reitor de Planejamento**. Teresina, 20, jan.1978.

_____. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação dos alunos matriculados no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Ano 1977**. Teresina, 1977.

_____. Setor de Artes. **Relatório de atividades do Setor de Artes - 1977**. Teresina, 1977.

_____. Departamento de Assuntos Acadêmicos. **Relação dos alunos matriculados no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Ano 1976**. Teresina, 1976.

_____. Setor de Artes. **Tópicos a serem desenvolvidos no I Seminário de Arte Educação**. Teresina, 1976.

_____. Centro de Ciências da Educação. **Relatório sobre a criação da Licenciatura Plena em Educação Artística**. Processo n. 7638/76. Teresina, 1976.

_____. Setor de Artes. **Projeto do Núcleo de Pesquisa e Documentação Musical**. Teresina, 1976.

C – MEMORIAIS E FONTES ORAIS

AGUIAR, O. A. **Depoimento escrito**. Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, set. 2008.

ALBUQUERQUE, L. B. **Depoimento escrito**. Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Fortaleza, dez. 2008.

BATISTA, A. S. P. **Depoimento escrito**. Questionário concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, nov. 2008.

CABRAL, T. **Depoimento escrito**. Questionário respondido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. João Pessoa, out. 2008.

- CARVALHO SOBRINHO, J. B. de. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, nov. 2008.
- CARVALHO, R. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, set. 2007.
- _____. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, dez. 2006.
- CASTELO BRANCO, M. A. V. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, jan. 2009.
- FERNANDES, J. N. **Depoimento escrito.** Questionário concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, jun. 2008.
- FREIRE, M. O. M. **Depoimento escrito.** Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, nov. 2008.
- GOMES, F. E. **Depoimento escrito.** Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Campinas, set. 2008.
- LIMA, B. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, dez. 2008.
- MACIEL, E. C. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, jul. 2007.
- MARROQUIM, F. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, jul. 2008.
- MARTINS, L. **Depoimento escrito.** Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, ago. 2008.
- NUNES, E. **Depoimento escrito.** Questionário respondido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, out. 2008.
- RIBEIRO, M. A. de A. **Depoimento escrito.** Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, out. 2008.
- SANTOS, R. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Oeiras, jun. 2008.
- SANTOS, V. L. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, ago. 2008.
- SILVA, V. A. P. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, jan. 2007.
- _____. **Depoimento escrito.** Questionário respondido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho, Teresina, ago. 2008.

SOUZA, M. G. **Depoimento escrito.** Memorial concedido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, dez. 2008.

UCHÔA, L. **Depoimento escrito.** Questionário respondido ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, set. 2008.

VALERIANO, A. **Depoimento oral.** Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho. Teresina, dez. 2008.

GLOSSÁRIO DE TERMOS MUSICAIS

Adagio con desiderio: termo musical que sugere um movimento lento, porém cheio de desejo, intenso.

Aerofones: os instrumentos musicais nos quais o som é produzido através de uma coluna de ar, tais como a flauta, o trompete e o trombone.

Allegro ma non troppo: termo musical que pode sugerir um movimento ao mesmo tempo vivaz e contido.

Andante senza rigore: termo musical que pode sugerir um movimento que progride sem uma estrutura expressiva constante.

Andantino Piacevole: termo musical que pode sugerir um andamento ao mesmo tempo cuidadoso e prazeroso.

Califazia: princípio organizador da música vocal que, segundo as técnicas do Canto Orfeônico, tratava da organização ou harmonização vocal quanto à pronúncia das palavras.

Califonia: princípio organizador da música vocal que, segundo as técnicas do Canto Orfeônico, tratava da afinação das vozes.

Calirritimia: princípio organizador da música vocal que, segundo as técnicas do Canto Orfeônico, tratava do andamento e da sincronia dos sons entre as vozes.

Canto Orfeônico: canto amador, aquele que acontece de maneira organizada, porém sem a necessidade do domínio dos princípios teóricos da música.

Cantochão: tradução do termo latino *cantus planus* para o português arcaico. Sinônimo de Canto Gregoriano.

Cordofones: instrumentos que têm o som produzido por uma corda esticada entre dois pontos fixos, e são chamados de friccionados quando essa corda é estimulada pela passagem de um outro objeto sobre sua superfície. Esse é o caso, por exemplo, do violino e do violoncelo, que têm suas cordas friccionadas por um arco composto de madeira e crina de cavalo.

Etnomusicologia: campo de pesquisa musical que trata dos estudos atinentes ao fazer musical próprio das diversas culturas, transitando entre saberes das áreas de sociologia, antropologia e musicologia histórica.

Larghetto con bravura: termo musical que pode sugerir um andamento lento, porém marcado, de certa forma, por uma atitude tenaz por parte de quem o executa.

Música diversional: termo utilizado por Carvalho (1991) para designar toda música que não tem compromisso precípua com o estético ou o religioso, ou seja, a música com uso para fins de divertimento.

Musicografia: conjunto de técnicas para escrever à mão as figuras musicais e demais símbolos da partitura em papel pentagramado.

Neuma: figura musical medieval utilizada para grafar as melodias do Canto Gregoriano.

Pentagrama: sistema de cinco linhas paralelas horizontais sobre as quais se escreve as figuras que representam as notas musicais e suas durações.

Pífano: flauta rústica fabricada em bambu e muito utilizada na música nordestina.

Póslúdio: peça executada à guisa de conclusão de uma obra musical mais densa e complexa.

Prelúdio e Fuga: peças musicais executadas antes de uma obra, geralmente introduzindo seus principais aspectos sonoros e temáticos.

Rabeca: cordofone friccionado semelhante ao violino ou à viola, mas de fabricação mais popular e rústica.

Solfejo: Ato de entoar notas musicais a partir da leitura de símbolos grafados em uma partitura.

Tantum Ergo: canto gregoriano de origem imemorial em homenagem ao Santíssimo Sacramento.

Tonic solfa: método de solfejo relativo de inspiração norte-americana implantado nas escolas públicas paulistas a partir de 1923.

Virtuose: músico instrumentista ou cantor que tenha desenvolvido grande técnica de execução para performances ao vivo.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questões norteadoras para entrevistas e memoriais²⁸

Nome completo

Data e Local de Nascimento

Data de ingresso na UFPI e de Aposentadoria

- 1) Seus primeiros contatos com a Música e seus primeiros estudos de Música.
- 2) Os estudos formais (acadêmicos) em Música;
- 3) As primeiras atividades docentes em Música;
- 4) A sua pós-graduação;
- 5) O concurso para professor do DEA;
- 6) A relação com os alunos e com os colegas de trabalho;
- 7) Os desafios institucionais do Curso (currículo, estrutura física, seleção de alunos etc);
- 8) Hoje, trinta anos após a criação do Curso, e depois de tantas experiências diferentes que o senhor (a senhora) teve ao longo de sua vida profissional, qual a sua visão sobre a Educação Musical no Piauí?

²⁸ No caso de pessoas-fonte não envolvidas diretamente com a história do CLPEA essas perguntas eram substituídas por referências às instituições onde trabalharam.

APÊNDICE B – Questionário para ex-alunos do CLPEA

Nome completo:

Data e Local de Nascimento:

Data de ingresso e de formatura no CLPEA

Tópicos

1. A maneira como tomou conhecimento da existência da Licenciatura Plena em Educação Artística da UFPI e quando foi seu ingresso no Curso.
2. Nomes de professores e outros alunos de sua época e considerações sobre as relações inter-pessoais *aluno x aluno, professor x aluno*.
3. Considerações sobre a grade curricular: suas expectativas com relação às disciplinas e o efeito real dos estudos.
4. Considerações sobre os métodos e técnicas de ensino adotadas pelos professores.
5. A estrutura física e os equipamentos / instrumentos disponíveis.
6. Prática acadêmica: pesquisa e extensão em Música.
7. Os professores, sua atuação artístico-musical como fator motivador dos alunos.
8. As relações entre a vida acadêmica dos alunos de Música e o meio artístico profissional.
9. O impacto do Curso Superior de Música na produção e na vida cultural da sociedade teresinense de seu tempo.
10. Uma breve avaliação da importância do Curso em sua vida acadêmica e profissional

APÊNDICE C- Questionário para os alunos do CLPEA

ALUNO: _____

IDADE: _____ ANO DE INGRESSO NO CURSO: _____

QUESTIONÁRIO APLICADO DURANTE A DISCIPLINA: _____

DATA/HORÁRIO: ____/____/____, ÀS ____ HORAS.

QUESTÕES

1. Quais as suas atividades musicais antes de ingressar neste Curso Superior?

2. Onde e como tomou conhecimento da existência do Curso?

3. Como se preparou para o Teste de Habilidades Específicas e qual a sua opinião a respeito desse teste?

4. Assinale abaixo quais os seus principais interesses ao ingressar neste Curso: (marcar no máximo duas opções):

- () Aquisição de técnica instrumental ou vocal e repertório
 () Aperfeiçoamento da prática musical que já vinha desenvolvendo anteriormente
 () Aquisição de habilidades pedagógicas para o ensino de Música
 () Conquista do Curso Superior como meio de abrir novos horizontes profissionais
 () Não possuía nenhum estudo em Música ou nenhuma experiência no meio profissional de Música, portanto, o Curso foi uma maneira de começar “do zero” da maneira mais correta.

5. Quais as principais novidades que este Curso tem trazido à sua bagagem musical?

6. Você já cursou alguma disciplina pedagógica do Curso (p. ex.: Psicologia da Educação, Didática, Metodologia do Ensino da Música etc)? Se sim, qual sua impressão a respeito dessas disciplinas e de sua ligação com suas expectativas e sua realidade como músico?

7. Você tem enfrentado alguma dificuldade no decorrer das disciplinas do Curso? Quais?

8. Qual a sua opinião sobre as instalações físicas e os instrumentos/equipamentos disponíveis para os alunos do Curso?

9. Você participa de algum projeto de pesquisa ou atividade de extensão? Qual?

10. Fale sobre a relação aluno x professor e a maneira como a atuação musical dos professores (ou de algum deles, de forma mais específica) influencia a sua prática musical em particular.

12. Quais as suas pretensões musicais ao terminar este Curso? Você acha que estão mais relacionadas a um Bacharelado ou a uma Licenciatura?

11. De um modo geral, que comentários você tem a fazer a respeito do Curso? O que poderia melhorar?

Autorizo a utilização das informações por mim concedidas através deste questionário para fins exclusivamente voltados à pesquisa acadêmica.

Assinatura _____

Local/data: Teresina, _____ de _____ de 2008

APÊNDICE D – Autorização para uso de informações e imagens

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo o pesquisador João Valter Ferreira Filho a utilizar as informações e imagens por mim fornecidas em sua pesquisa de Mestrado intitulada “História e Memória da Educação Musical no Piauí: das primeiras iniciativas à Universidade”.

Teresina, ____ de _____ de _____

Assinatura

ÍNDICE DE ANEXOS EM MÍDIA DIGITAL

Os Anexos desta Dissertação consistem em 918 imagens recolhidas em acervos diversos durante o período da pesquisa de campo.

Essas imagens estão contidas em um DVD-ROM e organizadas da seguinte maneira:

PASTA 01 (85 imagens em 2 sub-pastas)	Documentos dos arquivos da UFPI
PASTA 02 (328 imagens em 3 sub-pastas)	Documentos de acervos particulares
PASTA 03 (141 imagens em 5 sub-pastas)	Cartazes, programas e afins
PASTA 04 (276 imagens em 11 sub-pastas)	Fotografias de concertos, eventos e afins
PASTA 05 (88 imagens em 4 sub-pastas)	Recortes de jornal

No DVD consta também um arquivo de texto contendo orientações sobre o uso das imagens em pesquisas posteriores.