



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes Unesp

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA STRICTO SENSU – MESTRADO

ATHUS ROGÉRIO MARCONATO

**PRÁTICA DE BANDA EM ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL COMO EMBASAMENTO PARA PROCESSO
PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO COM DUAS ESCOLAS
EM GUARULHOS - SP.**

São Paulo

2014

ATHUS ROGÉRIO MARCONATO

**PRÁTICA DE BANDA EM ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL COMO EMBASAMENTO PARA PROCESSO
PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO COM DUAS ESCOLAS
EM GUARULHOS - SP.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em música.

Orientadora: Prof. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

São Paulo

2014

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP

M321p Marconato, Athus Rogério, 1979 -
Prática de banda em escolas de ensino fundamental como
embasamento para processo pedagógico : um estudo de caso com
duas escolas em Guarulhos-SP / Athus Rogério Marconato. - São
Paulo : [s.n.], 2014.
85 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes.

1. Música – instrução e estudo. 2. Bandas marciais e estudantis.
3. Fanfarras. 4. Redes sociais. I. Fonterrada, Marisa Trench de
Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.
Título.

CDD - 785.6707

Athus Rogério Marconato

Prática de banda em escolas de ensino fundamental como embasamento para processo pedagógico: um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos - SP.

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em música.

São Paulo, 29 de julho de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada – IA/Unesp
(Orientadora)

Prof. Dra. Sonia Regina Albano de Lima – IA/Unesp
(Avaliador titular)

Prof. Dr. Julio Moracén Naranjo - Unifesp
(Avaliador titular)

Dedicado aos mestres e amigos:

Danilo Pacca Correa (*in memoriam*)
Sérgio Dias dos Santos (*in memoriam*)
Prof. Amaro de Abreu filho (*in memoriam*)
Prof. Drauzio Chagas
Willian Paul Kawasaki

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para a realização deste trabalho, e que a elas, chegue minha gratidão.

À professora Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, não só por ter orientado a produção desta pesquisa, mas por ter confiado em mim nos momentos mais críticos; ao professor Dr. Paulo Augusto Castagna, por ter me presenteado com conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento deste estudo; aos amigos do grupo Orcom que me prestaram auxílio em todos os momentos; aos “anjos” Fábio Akio Maeda, Angela Lunardi e Gedalva Santana, que me ampararam em todas as dificuldades burocráticas diante das quais costumo ceder; à professora Dra. Dorotéia Machado Kerr, que além da tão bem ministrada instrução para a metodologia, ajudou-me em horas difíceis; ao querido amigo e professor Dr. Mário Fernando Bolognesi, por sua boa vontade em todas as ocasiões.

Aos meus pais, João Carlos Marconato e Elisa de Souza Camargo Marconato, sempre compreensivos e confiantes na minha capacidade, nunca deixando de apostar em mim, oferecendo-me todos os recursos possíveis; à minha querida irmã, Nathalie Marconato Seiler, que de longa distância aposta em minha dedicação.

Ao meu querido amigo, o psicólogo Marcos Alberto da Silva Pinto, que há tanto tempo me acompanha, por ter me apresentado à Abordagem Centrada na Pessoa e por ter me aberto muitos caminhos para meu desenvolvimento.

Aos professores José e Diogo, mestres de banda que me ofereceram materiais tão importantes para este estudo; à Mércia Loreto, por ter me oferecido espaço e condições para pesquisar no DOEP-SE de Guarulhos; aos companheiros de trabalho das EPGs Darcy Ribeiro e Pe. João Álvares, sobretudo à professora Reginalda Francisca Martins, que, além do ombro amigo, ofereceu-me gratidão e apreciação em importantes horas, e ao então agente escolar, hoje professor Ricardo Vaz Araújo, que de várias formas contribuiu para o sucesso deste investimento.

Aos professores e amigos da família Jean Mermoz, meio no qual tanto me desenvolvi e me preparei para ser mestre, em especial: Jacqueline Pink Scrivani, Jemmeny Yuri Alves Moreira, Afonso Scrivani, João Carlos de Souza Almeida e Lucas Leal Caparelli.

Há muito tempo devo meu respeito a duas pessoas da querida cidade de Itanhaém: Phaolla Phércia Pedro e Felipe Bertone, agora de mãos dadas com um dos meus tesouros, a pequena Fernanda Cristina Bertone, que talvez ainda não perceba, mas me deu grande apoio nesta caminhada.

Por fim, uma das pessoas mais importantes neste processo, sem a qual eu não teria dado nem um dos passos largos de que precisei neste tempo, um dos meus maiores apoios, Daniele Munhoz Garcia, importante pesquisadora na área de educação musical, junto a seu compreensivo esposo, meu querido amigo, Glauber Cantidiano Lyra.

O meu apreço e minha total gratidão a todos!

MARCONATO, Athus Rogério. Prática de banda em escolas de ensino fundamental como embasamento para processo pedagógico: um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos – SP. 2014. Dissertação (mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014.

Resumo

As escolas públicas municipais da cidade de Guarulhos contam com aulas de música e recentemente a elas foram entregues instrumentos musicais para formação de fanfarras. Visto que a maioria dos professores de música dessas escolas não aceitou aplicar atividades com os instrumentos de banda, esta pesquisa discute a importância educativa das bandas escolares nos dias de hoje. Fundamentando-se na ciência de redes e na Abordagem Centrada na Pessoa, um estudo foi feito em duas dessas escolas, do qual se extraíram dados para discussão da aplicabilidade e sucesso da prática de bandas com estudantes de ensino fundamental, obtendo-se o resultado positivo, apesar de concluir-se que a banda de escola têm origem e objetivos distintos dos da disciplina de educação musical.

Palavras-chave: Banda escolar, banda marcial, fanfarra, redes sociais, Abordagem Centrada na Pessoa.

MARCONATO, Athus Rogério. Band practice in elementary schools as basis for the pedagogical process: a case study in two schools in Guarulhos – SP. 2014. Dissertation (master's degree in music) – Institute of Arts, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014.

Abstract

The public schools from the city of Guarulhos have music classes, and recently they were given musical instruments, destined to create marching bands. Most of the music teachers in these schools have not accepted to use the instruments for band activities, so this research intends to discuss the educative meaning of school bands nowadays. Based on the science of networks and on the Person Centred Approach, a study has been developed on two of these schools in which we have withdrawn data for discussion about the applicability and success of the band activity with primary school students, thus obtaining positive answers, in spite of the reached conclusion that the school bands in Brazil have different origins and educative aimings from those related to the musical education subject.

Keywords: School band, marching band, social networks, Person Centred Approach.

Lista de figuras

Figura	Página
1. Grafo da malha ferroviária da Rede Mineira de Viação.....	28
2. As redes de Paul Baran.....	30
3. <i>Clustering</i>	32

Lista de quadros

Quadro	Página
1. Categorias técnicas de bandas e fanfarras.....	23
2. Categorias etárias de bandas e fanfarras.....	25

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1 - Bandas e Fanfarras	16
1.1. Considerações históricas a respeito da banda escolar	16
1.2. Categorias e definições	22
Capítulo 2 - Estudo de redes	26
2.1. Redes sociais	30
2.2. Bandas como constituidoras de redes	32
Capítulo 3 - Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)	37
3.1. Princípios da Abordagem Centrada na Pessoa	40
3.2. Educação centrada no aprendiz	43
Capítulo 4 – Apresentação e análise de dados	49
4.1. Diretrizes acerca do ensino de música na educação básica	49
4.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais	50
4.1.2. Estatuto da Criança e do Adolescente	55
4.1.3. Quadro de Saberes Necessários	57
4.2. Situação das escolas do município de Guarulhos	60
4.3. Escolas do município que contam com a prática de banda	62
Conclusão	70
Referências bibliográficas	76
ANEXO	80

Introdução

Esta pesquisa trata dos aspectos educativos da prática de banda nas escolas de ensino fundamental brasileiras. O interesse em realizá-la nasceu da minha observação, como professor de bandas e fanfarras, das potencialidades pedagógicas contidas nas bandas, em especial pelo caráter social e democrático presente no processo de obtenção de conhecimentos e na conquista do aprendizado pelos estudantes.

Atualmente a ocupar cargo de professor de educação básica - especialista em educação musical - na prefeitura do município de Guarulhos, deparei-me com uma situação intrigante. Diversas escolas públicas municipais receberam instrumentos para compor fanfarras, e em visita a elas, constatei que o material não está sendo utilizado pela maior parte dos professores de música.

Em atendimento ao §6º (incluso pela lei 11769/08) do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96, o município de Guarulhos oferece curso de educação musical em algumas de suas escolas de ensino fundamental. Até o mês de maio de 2014, o quadro de profissionais designados para tal magistério era composto, em parte, por professores admitidos em concurso público e em parte por músicos contratados por empresa associada. Os professores concursados são formados em curso de Licenciatura em educação musical ou equivalente e os músicos contratados em regime terceirizado são de formações diversas. Ocorreu, porém, que os professores contratados foram desligados após o término do contrato, restando apenas os concursados.

Nem todos os professores de música da rede municipal de ensino guarulhense manifestaram interesse em iniciar uma fanfarra com os alunos, porém os interessados alegam não ter conhecimento mínimo para realizar tal trabalho, seja pelos aspectos técnicos dos instrumentos (tais como execução, manutenção e armazenamento), seja pela constituição do grupo ou por questões da organização cotidiana da fanfarra.

Atendo-me a esta questão, e, sabendo, por experiência, do veículo de aprendizagem musical que a banda de escola constitui, senti-me encorajado a pesquisar a respeito da finalidade educativa das bandas escolares nos dias de

hoje bem como no passado, buscando entender, pela observação de duas fanfarras atuantes na cidade de Guarulhos, se esta prática é recomendável para as escolas atuais.

Por meio desta pesquisa deseja-se entender em que aspectos a prática de banda na escola contribui para o processo pedagógico, no que diz respeito à educação musical. Em outras palavras, pretende-se compreender a utilidade da banda escolar para a educação musical.

Campos (2008) atenta para a necessidade de ações relacionadas à formação musical do regente de bandas. Em geral, os professores de bandas e fanfarras atuantes não são diplomados nem têm formação musical oficial (LIMA, 2007). No entanto, a situação que se mostra no município de Guarulhos, a partir da investigação de campo empreendida por este pesquisador, é oposta: os professores têm formação acadêmica em música, porém não possuem saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho de bandas e fanfarras com seus alunos.

Além da não formação dos professores, as escolas da cidade apresentam outras dificuldades, como a falta de espaço físico adequado para as aulas e ensaios, bem como para armazenamento de materiais, e falta de estrutura para manutenção dos instrumentos, que constantemente necessitam de reparos.

O caminho realizado por este estudo se iniciou na história das bandas escolares e nas nomenclaturas utilizadas em concursos, que são, usualmente, adotadas no dia-a-dia das bandas brasileiras. Em seguida determinamos a base teórica sobre a qual nos apoiamos para analisar os dados, e esta se compõe do estudo de redes sociais, que consiste do entendimento da sociedade como uma rede de pessoas, em que as conexões entre elas são feitas por suas interações, e, por se tratar de um estudo com interesses pedagógicos, adotou-se a Abordagem Centrada na Pessoa, de Rogers, como guia para discutirmos a educação e a aprendizagem proporcionadas pela banda na escola.

A hipótese adotada é a de que, pelo estudo de redes e comunidades (proposto por Watts, Barabási, Franco, entre outros), e pelo conceito de educação centrada no aprendiz (proposto por Rogers), será possível responder

à questão principal, a respeito da necessidade ou importância das bandas nas escolas atuais.

Esta pesquisa utiliza dados quantitativos, em relação ao levantamento de materiais, estimativa de número de estudantes nas escolas, listagem de escolas e de profissionais de educação musical atuantes no município. Esta parte do estudo foi feita por pesquisa de documentos junto ao Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) da Secretaria de Educação de Guarulhos (SE), e dela se constituiu a lista de escolas que têm aulas de música em sua grade curricular e quais, dentre elas, têm fanfarras ativas. Desta lista, foram escolhidas duas escolas com fanfarra, e, destas foram analisadas gravações em vídeo de aulas e concertos.

Na revisão bibliográfica, além da fundamentação, foram buscados títulos que ajudassem na discussão acerca da relevância do estudo e da importância da atividade de banda nos processos educativos, além de textos expedidos por órgãos oficiais para orientar as escolas, dentre os quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Quadro de Saberes Necessários, elaborado pela SE de Guarulhos.

No primeiro capítulo é apresentada a história das bandas de música no Brasil como entidades educativas, vinculadas ou não às escolas formais. Ainda neste capítulo estão explicados os termos hoje utilizados para definir tipos e categorias de bandas amadoras civis.

O segundo capítulo traz a primeira parte da fundamentação teórica adotada neste trabalho. Trata-se da chamada *nova ciência das redes*, que vêm sendo utilizada para compreender fenômenos naturais e sociais diversos. A seguir, no mesmo capítulo, é feito um estudo das bandas em seu papel de formadoras de redes. Continuando a fundamentação, o capítulo 3 apresenta o pensamento desenvolvido por Carl Rogers no âmbito da educação e da psicologia, que ficou conhecido como Abordagem Centrada na Pessoa. O capítulo 4 mostra os dados coletados em campo e traz reflexões acerca dos mesmos.

Após esses procedimentos, concluiu-se que, ao longo de sua história, as bandas não foram produtos diretos de disciplinas de educação musical nas escolas, pois seus objetivos primordiais são outros, mesmo nos dias atuais. Porém, verificou-se que, por meio da comunicação em redes e pela facilitação

de aprendizagem bem sucedida pelos professores, onde prevalecem a aceitação positiva dos estudantes, a compreensão empática e a autenticidade do professor, as bandas são veículos funcionais de aprendizagem de música para os estudantes de ensino fundamental.

Capítulo 1 - Bandas e Fanfarras

Em muitos municípios brasileiros, bem como em diversas escolas de ensino básico no Brasil, existem bandas de música compostas, em geral, por músicos amadores, com idades variadas, que tocam em seus instrumentos de sopro e percussão músicas de estilos diversos, em geral marchas, sambas, frevos, arranjos de músicas clássicas e de músicas populares do momento. As bandas e fanfarras tendem a ter algum aspecto educativo, mas, particularmente, as presentes nas escolas estão, espontaneamente, associadas à educação, e por razões históricas, como veremos a seguir, especialmente vinculadas à educação cívica e patriótica.

A palavra *banda* vem de *bandum*, que significa estandarte (SADIE, 1999, p. 71), bandeira de marcha ou desfile. Com exceção das bandas sinfônicas e de concerto, todas as demais categorias (descritas no subitem 1.2), realizam suas apresentações em marcha. Por causa desta característica, dizemos que estes grupos são marciais. Na Roma antiga, Marte era o deus da guerra (KURY, 2009) e, por esse motivo, tudo que é chamado *marcial* assume essa qualidade bélica, isto é, relativa à guerra. Sendo assim, entendemos banda marcial como bandeiras de guerra, em que, presumidamente, o corpo musical que as acompanhava tinha a função de enaltecer a pátria e o exército.

Nas linhas que se seguem, pretende-se mostrar o surgimento das bandas de música como atividade educativa escolar e serão apresentadas as definições adotadas neste estudo para as diferentes naturezas de banda, bem como as categorias nas quais elas se distribuem.

1.1. Considerações históricas a respeito da banda escolar

Antes de iniciar uma reflexão acerca da utilidade educativa das bandas escolares nos nossos dias é necessário entender como essa prática chegou às escolas brasileiras em tempos passados, e qual era seu objetivo. É razoável assumir que a história das bandas escolares começa com a própria história das bandas, qualquer que seja sua natureza: civis ou militares, educativas ou não.

A origem exata das bandas de música não foi encontrada, mas segundo Mônica (1975), além de descrições de uso de formas primitivas de banda em

tempos bíblicos, há registros de músicos em cenário de guerra no século VII a.C. e existem referências, também, de que a primeira banda militar foi criada na França em 1764. No século XIX, já havia distinção entre banda e fanfarra, em que a primeira era formada por 45 instrumentos e a segunda por 30, possivelmente com alguma distinção na formação instrumental. As bandas civis foram criadas, segundo a mesma autora, em 1870, pelo governo francês “com o objetivo de consolidar a filosofia republicana” (p. 23).

De acordo com Tinhorão (1976), havia formas precárias de banda no Brasil, desde o início da colonização, que foram, mais tarde, substituídas por corporações musicais militares em regimentos de primeira linha, formadas após a chegada de D. João e a família real portuguesa no início do século XIX, tal como afirma Mônica:

No Brasil, as bandas foram criadas em regimentos de infantaria, cavalaria, mas, na verdade, a princípio, não passavam de fanfarras. [...] Eram geralmente compostas por bombo, pratos, tambores, triângulos e as [árvores de] campainhas (1975, p.23).

As bandas educativas no Brasil têm sua origem no chamado “período jesuítico” da educação brasileira. As escolas dos sacerdotes da Companhia de Jesus ensinavam música com clavicórdios e cravos trazidos pelos portugueses; na segunda metade do século XVI fundou-se o Conservatório Santa Cruz, que formava crianças negras e escravos com aptidão musical. Dessa procedência, surgiram as bandas de negros, que, presentes em várias fazendas coloniais, tocavam em festas cívicas e procissões (BRANDANI, 1985).

Pouco foi escrito a respeito da história das bandas escolares no Brasil, e as referências são limitadas. Entretanto, encontramos registro de atividade educativa musical com instrumentos, ainda a cargo de instituições militares, no século XIX.

Binder (2006) demonstra, em sua dissertação, que havia, na época do Império, os Arsenais de Guerra, unidades militares localizadas em partes distintas do território brasileiro. No século XVIII, criou-se o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro e, a partir dele, instituiu-se a Companhia de Menores, que admitia crianças entre oito e doze anos, as quais, por determinação superior, deveriam ser órfãs, indigentes, enjeitadas, além de menores abandonados ou filhos de pais pobres. Ao completar dezoito anos de idade, esses meninos

eram alistados como artífices do Arsenal. O autor explica que, pelo Regulamento nº 113 de 3 de janeiro de 1842 (complemento do artigo 39 da Lei nº 243 de 30 de novembro de 1841), estas crianças passaram a ter aulas de música instrumental na Companhia de Menores, além das primeiras letras e desenho linear. Em 25 de fevereiro de 1859 foi publicado o aviso nº 25, determinando que os alunos de música com idade de desligamento das companhias de menores seriam destinados a preencher vagas nas bandas de outras unidades do exército.

O ensino de menores por militares era prática em expansão. Em 1865, criou-se na artilharia do exército o Depósito de Aprendizes Artilheiros, posteriormente chamado Escola de Aprendizes Artilheiros, cujo curso de música era dividido em duas classes. Para a primeira classe, ensinavam-se rudimentos de música, exercícios iniciais de solfejo, canto, instrumento e execução de peças fáceis. Para a segunda classe, aplicavam-se “exercícios gerais de solfejo, canto, instrumentos e execução de peças de harmonia” (BINDER, 2006, p. 120).

Em 1876, foram criadas as companhias de aprendizes militares de Minas Gerais e Goiás, nas quais a música fazia parte do currículo escolar, incluindo práticas com instrumentos da família dos saxofones. “Estas unidades eram direcionadas à formação dos soldados e oficiais inferiores para a infantaria, funcionando em moldes semelhantes aos criados na artilharia e no Arsenal de Guerra” (BINDER, 2006, p. 120).

Enquanto os militares educavam, com vista ao serviço militar, essas crianças socialmente desfavorecidas, os religiosos faziam seu trabalho em outra parte. A primeira banda colegial do país foi fundada em 1888 em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, pelo padre Pedro Rotta, no Colégio Salesiano Santa Rosa (BRANDANI, 1985, p. 25). A banda ainda existe e é, desde 1948, dirigida pelo maestro Affonso Gonçalves Reis¹.

A partir do século XX, em diversas cidades paulistas, surgem bandas que vinham à capital apresentar-se em festas cívicas e religiosas. Na festa de São Vitor Mártir, no bairro do Brás, aconteciam concursos de bandas (BRANDANI, 1985, p. 29). O ensino de música em escola contava com a

¹ Informação disponível em <http://www.salesianoniteroi.com.br/SR/art_banda.html>, acesso em 28 de novembro de 2013.

prática de canto orfeônico, que se aplicava, segundo Gilioli (2003), com objetivos de educar para o civismo e o patriotismo, interesses comuns aos das bandas militares. Diversos professores trabalharam pelo desenvolvimento do canto orfeônico em diferentes partes do país, mas foi o maestro Heitor Villa-Lobos que o levou ao ápice, encontrando força para sua expressão na época de Getúlio Vargas (GILIOLI, 2003, p. 6).

A educação musical na era Vargas tinha objetivos comuns, tanto para o canto, quanto para a música instrumental. Lima (2007) conta que a preocupação central sempre foi quanto à disciplina e ao patriotismo, e que Villa-Lobos, acreditando nesse potencial disciplinador das bandas, preocupou-se com sua organização burocrática. Em 1934, ele publicou um texto (Villa-Lobos, 1934. In: Presença...1981, p. 99-103) no qual declara acreditar que “está provado que se nos educarmos ouvindo constantemente boas bandas de música, forçosamente influirá no progresso do caráter popular das multidões brasileiras” (*sic*), e a seguir descreve um plano oficial aplicado pela SEMA², para ensino de bandas em escolas públicas, transcrito no anexo a este volume.

Neste plano, Villa-Lobos não cita em momento algum a presença de músicos militares na escola. Mas, nos anos seguintes, outros autores, como dito a seguir, demonstraram que as bandas escolares contavam com instrução de músicos da Polícia.

Segundo Brandani (1985, p. 13-14), após se encerrar a Educação Musical como disciplina autônoma nas escolas brasileiras, no início da década de 1970, as bandas eram o que restava de ensino de música na escola; em geral, seu comando estava a cargo de leigos, que ensinavam a tocar de ouvido, ou de professores de educação física ou, ainda, de músicos militares. Estes últimos eram formados pelas instituições militares, como o Corpo Musical da Polícia Militar do Estado de São Paulo, e ensinavam as crianças no mesmo padrão por elas seguido. A autora conta que à época de sua pesquisa, dificilmente se encontrava uma banda marcial que soubesse executar perfeitamente uma obra musical que não fosse uma marcha ou um dobrado (1985, p. 14).

² SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística, da qual Villa-Lobos esteve à frente durante o governo Getúlio Vargas. Informação disponível em <<http://www.cadernoversa.com.br/index.php/post/17>>, acesso em 28 de novembro de 2013.

Os professores de banda, salvo raras exceções, não são professores de música. LIMA (2007) constata que os regentes de bandas do estado de São Paulo têm uma formação mais prática do que acadêmica, e que há regentes de bandas escolares que não leem partituras. O mais comum é serem professores de educação física, que é o único curso superior que oferece, oficialmente, uma disciplina para regência de banda, mas sem abordar teoria musical. E quanto à educação física, seu objetivo inicial era formar homens fortes para defender a pátria:

A Educação Física foi implantada no currículo em 1882 [...], este componente curricular esteve sob forte influência militar. Seu ensino, por sua vez, baseava-se nas relações em que o professor assumia o papel de instrutor e o aluno de recruta, enaltecendo a questão da disciplina, da obediência e subordinação às ordens por parte dos alunos. Para atingir, como República recém instalada o lema “Ordem e Progresso”, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, para que estes pudessem defender a pátria e os seus ideais, legitimando assim, o enaltecimento do desenvolvimento da aptidão física dentro da Educação Física (BARNI e SCHNEIDER, 2008, p.2-3).

Havia, em torno da década de 1980, bandas que tocavam músicas com arranjos apropriados que, de acordo com Brandani, “na sua quase totalidade são realizados por militares que fazem adaptações para o conjunto, assistindo às necessidades e às peculiaridades de cada grupo e de acordo com a disponibilidade de instrumentos e recursos humanos do grupo” (1985, p. 14).

O relacionamento entre as bandas de escola e os músicos militares é comumente demonstrado: “muitas bandas de música possuem como regentes, músicos militares, assim como, muitos músicos originários de bandas civis seguem carreira como músicos militares” (CISLAGHI, 2009, p. 18). Brandani também descreve bandas colegiais instruídas por militares, como a Banda Marcial do Colégio Bilac, fundada em 1976, na zona sul da capital paulista.

Definir com precisão o surgimento de uma banda ou fanfarra numa escola primária ou secundária, pública ou particular e dizer seu objetivo como instrumento educativo não é tarefa fácil, e requer, provavelmente, uma extensa pesquisa de documentos junto às secretarias de educação estaduais e municipais e junto às escolas, e, até mesmo, a descendentes de antigos alunos. O que se pode dizer é que, por muito tempo, militares e civis disputaram o governo do país, e destes civis, diferentes grupos com diferentes

interesses emergiam, tais como cafeicultores ou intelectuais representantes da classe média (GUIRALDELLI, 1994). As bandas escolares organizadas existiam desde o século XIX, segundo Tinhorão (1976), e vimos anteriormente que o exército do Império educava os meninos com atividade de bandas educativas. Como é possível entender pela dissertação de Gilioli (2003), alguns entusiastas da educação musical de conservatório que compunham o quadro de professores do orfeão viam as bandas como grupos de baixa qualidade musical e não as apoiava para atividades de ensino. O canto orfeônico, oficialmente aplicado nas escolas públicas, tinha ascendência militar e visava ao desenvolvimento da educação cívica e patriótica. Os coros orfeônicos se apresentavam em eventos cívicos cantando marchas e hinos, acompanhados por bandas de música (GILIOLI, 2008, p.108). Com o empenho de Villa-Lobos quando à frente de cargo político junto à SEMA, o ensino de música instrumental para músicos de banda em escola foi, então, sistematizado e oficializado, enquanto algumas escolas particulares ligadas ao clero já tinham suas bandas funcionando. Com essa proximidade das bandas de música às crianças da escola, a conclusão para o momento é a de que músicos militares ensinavam nas escolas, principalmente a partir da década de 1930, após a crise do café e a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República, quando ganhou força a necessidade de desenvolver no cidadão brasileiro a educação cívica e o sentimento de patriotismo.

Quanto aos objetivos pedagógicos das bandas educativas, Brandani apresenta em sua dissertação a contribuição que estas oferecem à formação dos estudantes, segundo sua observação, da seguinte maneira:

- a) Socialização e vivência de grupo;
- b) Aprimoramento de caráter;
- c) Compreensão dos direitos e dos deveres;
- d) Integração na comunidade;
- e) Fortalecimento na unidade nacional;
- f) Culto aos símbolos pátrios;
- g) Preparo para o exercício de atividades cívicas;
- h) Controle motor por meio da execução do instrumento musical e a marcha, que é peculiar ao conjunto;
- i) Participação em conjuntos instrumentais;
- j) Respeito mútuo, favorecendo a disciplina de conjunto;
- k) Musicalidade;
- l) Descoberta de valores musicais (1985, p. 15).

Observa-se, entretanto, que a maioria dos itens relacionados pela autora

são relativos a educação cívica e patriótica, e alguns poucos, apenas, relativos à educação musical.

Ainda existem ideais de patriotismo nas bandas brasileiras do presente, porém, a abertura à diversidade cultural mundial, embora possa ser positiva, traz consequências aparentemente danosas para a identificação cultural das bandas do país, quando, ao invés de utilizada para compreensão e enriquecimento de seus componentes, é via de imitações sem reflexão.

Há alguns anos uma banda criada numa escola particular em Guarulhos trouxe das universidades norte-americanas a categoria de banda *drum & brass corps*, que numa tradução aproximada significa “corpo de tambores e metais”. Esta categoria de banda, diferente das militares brasileiras, baseia-se na performance coreográfica dos músicos, na qual a marcha é substituída por passos que se iniciam nas pontas dos pés, e o movimento dos músicos cria formas visíveis à distância. Existem espetáculos militares europeus nos quais os músicos e membros da guarda realizam coreografia, mas as *drum & brass corps* têm estilo próprio, voltado à apresentação nos ginásios americanos.

Após a chegada dessa categoria de bandas ao Brasil, várias outras bandas tradicionais das cidades e das escolas foram, aos poucos, aderindo ao estilo, até que se oficializou, em alguns concursos, a categoria *drum & brass corps* para competição; como consequência, alguns fabricantes de instrumentos musicais passaram a produzir instrumentos apropriados, antes não existentes no Brasil, como as tubas de ombro (diferentes do também americano sousafone) e as famílias de bumbos de alturas definidas.

1.2. Categorias e definições

Motivadas pelos festivais e concursos, as bandas de diversas procedências buscaram evoluir, criando novas categorias de competição, modificando sua organização e buscando incentivos diversos.

Lima (2007) criou uma classificação, segundo sua análise, referente à evolução das bandas civis educativas, separando-as em dois tipos: escolar e estudantil. Banda escolar é, praticamente, uma atividade extracurricular, própria de escolas de ensino fundamental e médio. É característica comum dessas bandas a instrumentação simples, baseada, geralmente, em cornetas e

tambores. Embora participem de concursos e festivais, não são representantes de uma comunidade de bairro ou cidade, mas apenas de uma escola, e seus integrantes são unicamente alunos, o que esclarece que, comumente, se enquadram nas categorias etárias a seguir descritas como infantil e infanto-juvenil.

“Banda estudantil”, na visão do autor, é uma forma muito abrangente. Ela pode ser sediada numa escola e levar seu nome, mas não é restrita aos alunos. Este tipo de banda tem a característica de serviço comunitário e oferece vagas para aprendizes de idades diversas, além de ter a possibilidade de solicitar recursos de outras fontes, oriundos de leis de incentivo cultural-educacional ou de patrocínios de iniciativa privada. Desta forma, tais bandas contam com maior variedade de instrumentos, o que faz enriquecer o quadro de categorias técnicas mostrado adiante.

As bandas são divididas em categorias técnicas e etárias, e esta divisão pode variar, a depender do regulamento. Para este trabalho, serão adotadas as categorias propostas pelo Regulamento do Campeonato Estadual (SP) de bandas e fanfarras de 2012, da Associação Paulista de Fanfarras e Bandas, que determina as seguintes categorias técnicas, que não incluem a categoria *drum & brass corps*:

Quadro 1 – Categorias técnicas de bandas e fanfarras

Categoria técnica	Descrição
Banda de tambor	Instrumentos de percussão: fuzileiro, bombo, surdo mor ou médio, caixa de guerra, caixa de repique, pratos, atabaques, rom-tom-tom, bateria, pratos suspensos, tímpanos, bombos sinfônicos, gongos e qualquer outro tipo de acessórios de percussão, exceto os instrumentos percussivos de teclas e instrumentos que utilizem quaisquer recursos eletroeletrônicos.
Banda de percussão marcial	Instrumentos de Percussão: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara, bongô, tumbadoras, tímpanos, marimbas, campanas tubulares, glockenspiel, família dos vibrafones e família dos xilofones.
Banda de percussão com instrumentos melódicos simples	Instrumentos de Percussão: todos os listados na categoria anterior. Instrumentos melódicos simples característicos: liras, escaletas, flauta doce, pífaros, gaitas de fole e outros peculiares à categoria.

Fanfarra simples tradicional	Instrumentos melódicos característicos: cometas e cometoões lisos de qualquer tonalidade, sem utilização de recursos, como gatilho. Instrumentos de percussão: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso e caixa clara
Fanfarra simples marcial	Instrumentos melódicos característicos: trompetes naturais agudos e graves (cometas), todos lisos (sem válvulas) de qualquer tonalidade ou formato, sendo facultada a utilização de recursos como gatilhos (não podendo exceder 12 tom); Instrumentos de percussão: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara.
Fanfarra com uma válvula	Instrumentos melódicos característicos: trompetes naturais (cometas) agudos e graves com uma válvula de qualquer tonalidade ou formato (caso a corporação opte por utilizar gatilho, o mesmo não poderá ser maior do que 12 tom); Instrumentos de percussão: os mesmos da categoria anterior.
Banda marcial	Instrumentos melódicos característicos: família dos trompetes, família dos trombones, família das tubas e saxhorn; Instrumentos de percussão: os mesmos das categorias anteriores; Instrumentos facultativos: marimba, trompa, tímpano, glockenspiel, campanas tubulares e outros de percutir.
Banda musical de apresentação (marcha)	Instrumentos melódicos característicos: família das flautas transversais; família dos clarinetes; família dos saxofones e instrumentos de sopro das categorias anteriores; Instrumentos de percussão: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara Instrumentos facultativos: oboé, fagote, contra-fagote, trompa, contrabaixo acústico, celesta e xilofone.
Banda musical de concerto	Instrumentos melódicos característicos: família das flautas transversais; família dos clarinetes; família dos saxofones e instrumentos de sopro das categorias anteriores (exceto os de palheta dupla e corda); Instrumentos de percussão: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara
Banda sinfônica	Instrumentos melódicos característicos: família das flautas transversais; família dos clarinetes; família dos saxofones e instrumentos de sopro das categorias anteriores; Instrumentos de percussão: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara; Instrumentos mínimos obrigatórios: 2 Flautas, 5 Clarinetes, 4 saxofones e pelo menos um instrumento de palheta dupla; Instrumentos complementares: oboé, fagote, contra-fagote, trompa, contrabaixo acústico, celesta, xilofone e piano.

Fonte: Associação Paulista de Fanfarras e Bandas - OCIFABAN

Apresenta, também, as seguintes categorias etárias, que determinam limites de idade para os músicos:

Quadro 2 – Categorias etárias de bandas e fanfarras

Categoria etária	Descrição
Infantil	até 15 anos de idade
Infanto-juvenil	até 18 anos de idade
Juvenil	até 22 anos de idade
Sênior	todas as idades

Fonte: Associação Paulista de Fanfarras e Bandas - OCIFABAN

Estas categorias foram criadas para a organização justa de um concurso, e podem se alterar de acordo com a realidade do momento. Por exemplo, havia uma época, como dito anteriormente, que as bandas só tocavam marchas, logo, todas as categorias possíveis seriam relacionadas ao desfile marcial.

Também há emprego de palavras com significação advinda de uso popular comum, sem necessariamente corresponder ao significado original. Por exemplo, as palavras “marcial” e “musical” não estão aqui sendo usadas para identificar, respectivamente, “marcha” e “música”, mas sim para diferenciar o tipo de banda quanto à instrumentação, pois tanto a banda marcial como a banda musical marcham e tocam música.

As bandas escolares que são objeto deste estudo, e, portanto, serão analisadas quanto à sua utilidade educativa na cidade de Guarulhos nos dias de hoje, são, segundo a descrição dada, fanfarras simples marciais, pois suas cornetas são todas simples (lisas) e dotadas de gatilhos de extensão de 1/2 tom.

Neste estudo, a banda mostrou-se ícone cultural militar com influência nas escolas de ensino básico, e foi possível entender que por meio dela os militares marcam presença nas escolas até os dias atuais, ainda que com uma participação tímida, seja contribuindo nas aulas, tocando junto ou escrevendo arranjos. O conhecimento da história das bandas de música no Brasil nos permite compreender a importância educativa atribuída a essas corporações em outros tempos e abre caminho para se discutir sua relevância nos dias de hoje.

Capítulo 2 - Estudo de redes

No capítulo anterior foram definidos os termos “banda” e “marcial”, e de tais definições extraímos aqui uma significação direta: “bandeira” e “marcha”, respectivamente. A bandeira é, neste caso, símbolo que representa uma nação que está sendo defendida (ou exaltada) por um grupo de pessoas que se movimentam de forma sincronizada, a marcha. Afirmar que uma banda é constituída por um grupo de pessoas que tocam música parece óbvio, mas é indiscutível que elas estejam unidas por uma determinada razão, seja a exaltação da pátria, a intenção de louvar a uma divindade, a profissão de músico ou simplesmente a apreciação da música que resulta de seus sons combinados. Desta forma, por esta ou aquela razão, as partes se conectam para formar o todo, e o objeto de estudo, neste caso, a banda escolar, passa a ser visto como um complexo, um organismo formado por pessoas interconectadas por interesses comuns.

Diversos itens multiplamente conectados entre si geram o que podemos chamar, sob o olhar científico de Watts, Barabási e Strogatz (2009), uma rede. Podem ser computadores em uma empresa, aparelhos telefônicos em todo o mundo, um grupo de funcionários em relações hierárquicas, casas ligadas por um sistema elétrico, equipes esportivas em uma competição ou até mesmo a estrutura de um átomo. Todos apresentam, quando observados em suas interações, o aspecto de rede. Enfim, como define Watts: “uma rede nada mais é do que um conjunto de objetos conectados entre si de certo modo” (2009, p. 11).

Um dos primeiros contribuidores para o estudo de redes foi, segundo Barabási (2009), o matemático Leonhard Euler, que viveu no século XIII. Na verdade, Euler não pensava em redes, mas deu sua contribuição a partir de uma questão gerada pelos habitantes da cidade de Königsberg na Prússia. Esta cidade situava-se às margens do rio Prególia, que possui em seu leito duas ilhas. Eles questionavam a possibilidade de realizar um caminho onde só se cruzasse cada uma das sete pontes que havia sobre o rio uma única vez. Ao representar cada faixa de terra com um pequeno círculo e cada ponte com uma linha, Euler não só respondeu à questão local – não era possível cruzar

cada ponte uma só vez - como propôs uma representação gráfica para modelos de rede que é usada até hoje: o grafo.

“As redes com as quais vamos lidar podem ser representadas com simplicidade quase cômica por pontos ligados através de linhas em um pedaço de papel. Na matemática, esses objetos são chamados de grafos” (WATTS, 2009, p.22).

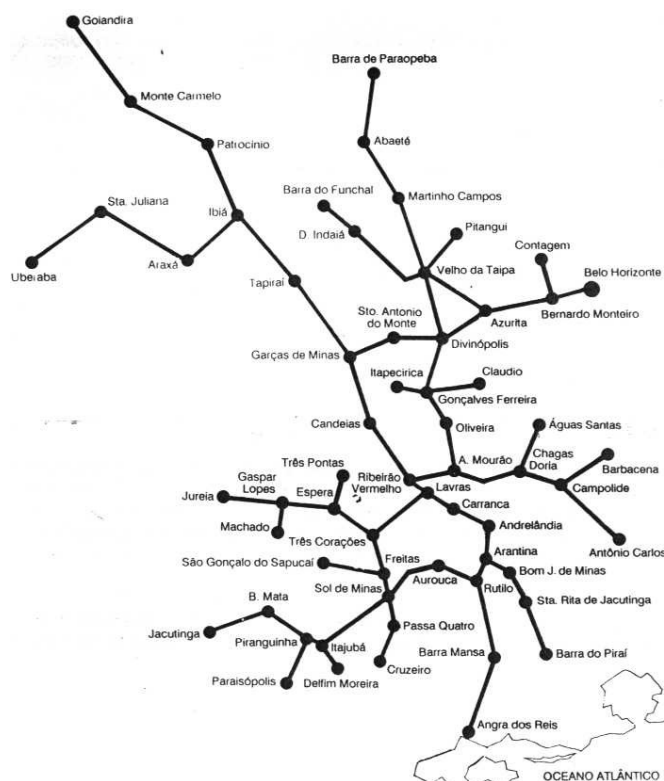


Figura 1. Grafo representativo das estradas de ferro da RMV (Rede Mineira de Viação) e as cidades por elas conectadas. (A SAGA...)

Tomemos como exemplo de rede a malha ferroviária da antiga Rede Mineira de Viação. Cada ponto na figura 1 representa uma cidade, e as linhas que as ligam umas às outras simbolizam as ferrovias. De qualquer ponto se pode chegar a qualquer outro ponto, e em alguns casos há mais de um caminho. Qualquer forma de rede pode ser representada por um grafo.

Computadores conectados por linhas telefônicas, moléculas de nosso corpo conectadas por reações bioquímicas, empresas e clientes conectados por transações comerciais, células nervosas conectadas por axônios, ilhas conectadas por pontes, todos esses são exemplos de grafos. Independentemente da identidade e da natureza dos nós e dos *links*, para um matemático eles formam o mesmo animal: um grafo ou uma rede (BARABÁSI, 2009, P. 15).

Partindo da supracitada definição de rede dada por Watts, em Königsberg as faixas de terra são os objetos e as pontes sobre o rio, as conexões entre eles. Para os grafos usados nas representações de redes, os mencionados cientistas dão o nome de “nó” a cada um desses objetos representados pelos pequenos círculos, e chamam de “*links*” as conexões representadas pelas linhas. Esta nomenclatura é adotada no presente estudo.

Ao analisar redes de diversas naturezas e traçar seus respectivos grafos, Barabási e seu grupo de pesquisa perceberam que certos nós têm um número muito maior de *links* do que outros. Esses nós são chamados de *hubs*, e “estão presentes em diversos sistemas complexos, que vão da economia à célula” (BARABÁSI, 2009, p.51).

Assume-se que numa determinada rede todos os nós estejam conectados uns aos outros. Porém, ainda que conectados de forma razoavelmente distribuída, é pouco provável, segundo alega Barabási, que todos os nós tenham um *link* direto com cada outro nó da rede. E quando um novo nó se soma à rede, ele não se conecta diretamente com todos os outros. Os *hubs* são responsáveis por conectar muitos nós através de si. Se imaginarmos, por exemplo, uma rede telefônica em uma empresa, cada funcionário tem anotados em sua agenda apenas alguns números de outros ramais importantes, porém, a telefonista têm ligações com todos os ramais da empresa. Se o funcionário “A” precisa falar com o funcionário “B” e não conhece seu número de ramal, basta uma ligação para a telefonista e esta colocará “A” e “B” em contato, pois ela é o *hub* telefônico da empresa. Se não houver essa possibilidade, “A” terá que ligar para algum colega e pedir o número desejado, e se tal colega também não conhecer “B”, oferecerá o número de algum outro colega que possa conhecê-lo, e assim por diante. Este exemplo ilustra a afirmação de que “os *hubs* criam atalhos entre dois nós quaisquer do sistema” (BARABÁSI, 2009, p. 58).

Criando estes atalhos, os *hubs* estreitam relações entre os nós, diminuindo a distância virtual³ entre eles, e “dominam a estrutura de todas as redes nas quais estão presentes, fazendo-as parecer mundos pequenos” (BARABÁSI, 2009, p. 58).

³ Utilizo o termo “distância virtual” significando a distância de relações dada pelo número de nós e *links* necessários para conectar dois distintos nós numa rede, e não a distância física.

Conforme o padrão das ligações, as redes podem se encaixar em diferentes categorias. Contam Franco (2009) e Barabási (2009) que, na década de 60, os Estados Unidos da América temiam um iminente ataque nuclear. Em Santa Mônica, na Califórnia, a empresa Rand Corporation pesquisava acerca do assunto e contratou Paul Baran, dando a ele a missão de criar um sistema de comunicação que não pudesse ser abalado se tal ataque ocorresse. Baran analisou o sistema da época e encontrou vulnerabilidades. Ele então descreveu, num memorando de 1964, três tipos possíveis de rede: a centralizada, a descentralizada e a distribuída:

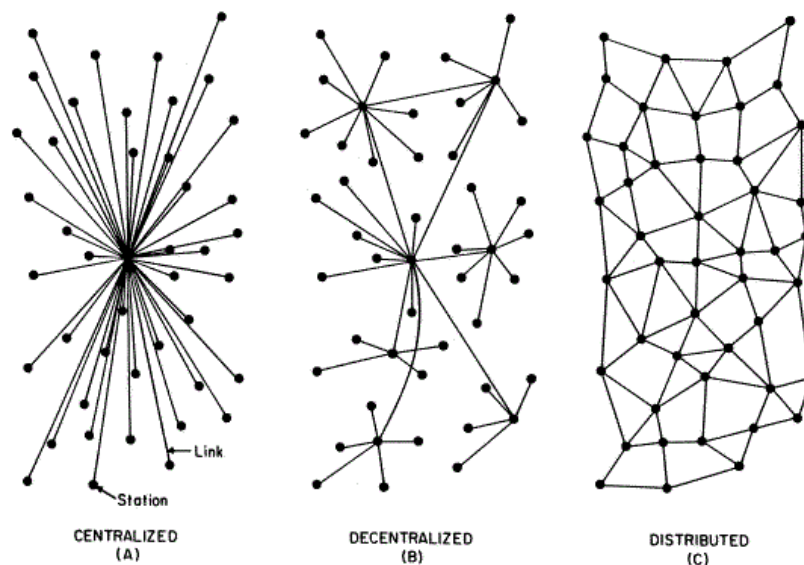


Figura 2. Os tipos de rede segundo Paul Baran (1964, p. 2).

Na rede centralizada, representada à esquerda na figura 2, todos os nós fazem conexão apenas com um nó central. Baran diz que este tipo de rede é o mais vulnerável, porque, se o nó central for destruído, todos os outros estarão desconectados (1964, p.1). No padrão descentralizado ainda há um nó central, porém a maioria dos nós faz contato com um *hub*, e este se liga ao principal, como mostra o grafo central na figura 2. O grafo da direita mostra a rede distribuída, em que todos os nós têm *links* entre si.

Os conceitos até aqui apresentados referem-se a redes de maneira geral e serão úteis para a compreensão das redes sociais, que serão estudadas a seguir, e válidas para compreender a importância social de um grupo unido, no caso deste trabalho, a banda escolar.

2.1. Redes sociais

Se, no lugar das faixas de terra de Königsberg, tivermos pessoas, e ao invés de pontes tivermos relações interpessoais, como amizade, laço familiar ou relação profissional, o grafo de Euler aqui estará representando uma rede social. Rede social é, então, uma rede de pessoas.

Como os átomos se unem por meio de suas trocas eletrônicas para formar moléculas, pessoas se unem por seus interesses comuns para formar grupos, união esta que, também, se dá por trocas, feitas pela comunicação, como diz Dewey:

Há mais do que uma simples ligação verbal entre as palavras *comum*, *comunidade* e *comunicação*. Os homens vivem em comunidades por causa das coisas que têm em comum, e a comunicação é o caminho pelo qual eles vêm a ter essas coisas em comum (2009, p. 9, tradução nossa).

A partir da fala de Dewey, entendemos comunidade como um grupo de pessoas que têm interesses em comum e que se ligam umas às outras pela comunicação. Porém, para atingir o significado de rede que os cientistas atuais vêm apontando, temos que entender essa comunicação como interação.

Cada elemento da rede interage com os demais. Franco (2011) afirma que as redes sociais são ambientes de interação, e não de simples participação (p. 3). No conceito do autor, participação existe em redes centralizadas, em que há um comandante que oferece partes aos outros, enquanto numa rede social real, as pessoas interagem sem controle de outra.

As interações são, na verdade, os *links* da rede social. Segundo Morin (2011), a complexidade pode ser entendida como um tecido de interações, e a rede formada pelas pessoas tem precisamente este aspecto. A respeito da forma como os componentes da rede se conectam Watts diz:

O que torna o problema difícil, e o que torna os sistemas complexos tão complexos, é que as partes que compõem o todo não se somam de forma simples. Ao invés disso elas interagem umas com as outras e, ao interagir, até componentes bastante simples podem gerar comportamentos estupefacentes (2009, p.9).

Através de interações, comportamentos individuais se combinam e geram comportamentos coletivos, que, por sua vez, afetam comportamentos individuais. “A estrutura das relações entre os componentes de uma rede é

importante, principalmente porque afeta o comportamento individual de cada componente, ou o comportamento do sistema como um todo” (WATTS, 2009, p. 11). Estes comportamentos combinados e gerados em grupo trouxeram aos pesquisadores a percepção de quatro fenômenos sociais. São os chamados *clustering*, *swarming*, *cloning* e *crunching* (FRANCO, 2011, p. 4). Para os interesses desta pesquisa será abordado apenas o conceito de *clustering*. O estudo dos três outros fenômenos será suprimido.

A palavra inglesa *clustering* significa “agrupamento”, “aglomeração”. Barabási (2009) exemplifica o fenômeno supondo uma festa onde os convidados não conheçam uns aos outros. Em princípio não haverá rede, pois não há interações. Porém, uma rede pode se formar com notável rapidez, porque “estar conectado requer muito pouco, apenas mais de um *link* social por pessoa” (BARABÁSI, 2009, p. 27). Em dado momento, os convidados iniciarão os contatos e conforme o tempo transcorrer, grupos se formarão de acordo com os interesses comuns entre as pessoas. Os convidados começam a se conhecer e, portanto, a interagir, criando *links* entre eles. Ao fim da festa, teremos o *cluster* social, pessoas agrupadas, pois, como afirma Franco (2011, p.4), tudo que interage “clusteriza”.

A figura 3 ilustra uma rede de amizade, em que Ego, ao centro, tem seis amigos e cada um deles tem em sua rede um determinado número de *links* dos quais, pelo menos um, é feito com um dos outros cinco amigos restantes. Essas conexões mútuas fazem aparecer no grafo um aglomerado, que se repete na medida em que pessoas da rede têm amigos em comum.

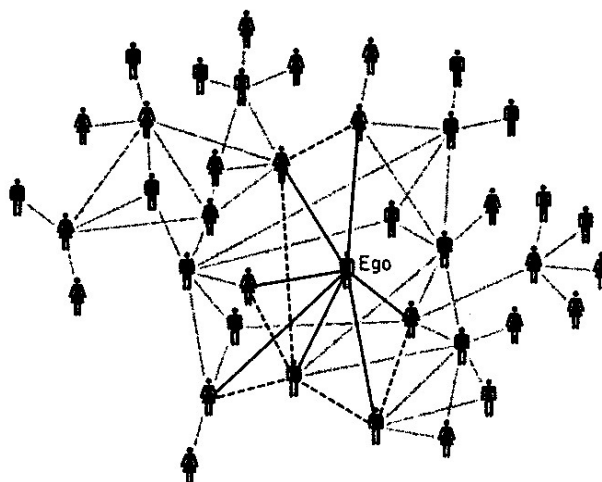


FIGURA 3. Clustering. O sujeito Ego tem seis amigos. Cada um destes tem sua própria rede onde pelo menos um dos cinco demais amigos de Ego está incluso. (WATTS, 2009, p. 21).

Numa grande sociedade, diversos *clusters* podem se formar, de acordo com interesses comuns, áreas de trabalho, religiões, vizinhanças, ramos de atividade diversos e uma pessoa pode fazer parte de mais de um grupo, estabelecendo conexões entre grupos, como explica Watts:

Tendemos mais a ter grupos de amigos do que amigos, e cada grupo é um pequeno aglomerado (cluster) baseado em experiências, localização ou interesses compartilhados, ligado a outros aglomerados pelas intersecções criadas quando indivíduos de um grupo também pertencem a outros grupos (2009, p. 20).

Os *clusters* podem existir em vários tipos de rede que interessam aos cientistas, mas os de rede social têm particular importância para esta pesquisa, pois por meio deles se busca compreender como a educação e os conhecimentos podem ser construídos coletivamente, numa rede como a banda escolar. “Os seres humanos possuem o desejo inato de construir rodas e grupos que lhes proporcionem familiaridade, segurança e intimidade”. (BARABÁSI, 2009, p.44).

2.2. Bandas como constituidoras de redes

Dentro de uma escola de ensino fundamental e médio, crianças e adolescentes de diferentes procedências se encontram, convivem, interagem, ficam amigas ou brigam entre si. Se perguntarmos a algumas delas o porquê de frequentarem as aulas, possivelmente ouviremos diferentes motivos, que tanto pode ser a imposição dos pais, como o desejo de formar-se e conseguir um diploma. Dessa forma, a escola, em si, não gera uma rede distribuída, porque nem todos os nós se encontram ligados por interações voluntárias. Todavia, é fato que a escola faz aquelas crianças todas ficarem fisicamente próximas e, pela proximidade, tomam contato, conversam, se comunicam e se agrupam.

É razoável presumirmos que um grafo que representa amizades numa determinada sala de aula vá se alterando no decorrer do ano letivo e formando alguns *clusters*, que podem se reconfigurar ao longo do tempo; isso se dá porque “redes são objetos dinâmicos não apenas porque coisas acontecem nelas, mas porque as próprias redes estão evoluindo e mudando no tempo,

impelidas pelas atividades ou decisões desses mesmos componentes” (WATTS, 2009, p. 12).

Em algumas escolas são oferecidas atividades extracurriculares, geralmente esportivas ou artísticas, e a participação em tais exercícios costuma ser facultativa. Desse modo, se não houver imposição, é pouco provável que um estudante que não aprecie esportes vá fazer parte do time de voleibol da escola, como não se espera que alguém que não goste de música decida integrar a banda marcial. Sendo assim, grupos de atividades extracurriculares tendem a concentrar pessoas com interesses comuns num mesmo espaço, gerando novas redes dentro da escola, como a rede da banda, a rede do teatro, a rede do basquetebol e assim por diante.

A banda escolar pode ter objetivos diversos, dependendo do plano pedagógico adotado pela escola. Ela pode ser somente uma atividade disciplinadora interna, ou pode realizar apresentações em datas festivas dentro da escola ou no bairro, ou ainda ser representante da escola em concursos e festivais⁴.

O estudo de redes aqui será utilizado para analisar a formação das bandas em dois aspectos: social e organizacional. O aspecto social se refere às conexões feitas por amizade e convivência e que afetam a rede social geral em que cada indivíduo da banda está inserido. O aspecto organizacional diz respeito à instituição, com caráter hierárquico, e às relações entre pessoas ocupantes de uma posição oficial no organismo da banda.

Diferentes bandas podem enquadrar-se em diferentes tipos de rede (dentre os citados: centralizado, descentralizado e distribuído). Como já foi dito, redes são dinâmicas, portanto diferentes redes têm diferentes movimentos. Para termos duas amostras distintas de estudo, sirvo-me agora da minha experiência profissional como professor de banda na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Mermoz, na cidade de São Paulo, onde realizo atividades musicais há dez anos, e do meu estudo anterior de redes, que contemplou a Banda Marcial Municipal de Itanhaém⁵.

⁴ Segundo Lima (2007), o primeiro concurso organizado com vários critérios de julgamento foi o Campeonato de Bandas da Rádio Record, por volta da década de cinquenta.

⁵ MARCONATO, A. R. **As redes sociais nas bandas estudantis**. 2012. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

O grupo da EMEF Jean Mermoz é, segundo a classificação de Lima, uma banda estudantil, porém derivada de banda escolar e, por isso, ainda mantém parte de suas características originais. É sediado na escola e dá preferência aos alunos da casa, porém aceita matrículas de externos.

A rede social formada pelos integrantes da banda da EMEF Jean Mermoz é do tipo distribuído. Cada pessoa tem ligação direta com todas as outras, porém não de maneira uniforme: existem *hubs* e *clusters*. Há um grupo de doze músicos jovens, situados entre quinze e vinte anos de idade, e cerca de vinte crianças com idades entre sete e dez anos. Alguns dos músicos jovens são monitores de ensaio e instrutores para as crianças que estão iniciando e, possuindo mais *links* que os demais, esses instrutores tornam-se *hubs* que conectam os grupos iniciantes ao resto da banda. Atualmente, todos os músicos jovens são amigos pessoais, formando um *cluster*. As crianças apresentam-se, primeiramente, num *cluster* próprio, porém, à medida que crescem e se desenvolvem musicalmente, realizam maior interação na banda e ligam-se ao restante do grupo. Este movimento traz a tendência de unificar os *clusters*, transformando-os num único grande grupo, porém, surgem novos alunos e o ciclo recomeça. Em outras palavras, há uma espécie de *cluster* de entrada na banda, que faz a rede transitar continuamente de descentralizada a distribuída.

No aspecto organizacional, a banda da EMEF Jean Mermoz é do tipo descentralizado. Limitando a análise ao âmbito escolar temos, na posição do nó central, a diretoria da escola, que é composta por uma diretora e uma vice-diretora, que tem poder de decisão quase comparável ao da diretora. Neste nó central são tomadas decisões quanto à determinação do espaço e do tempo disponíveis a aulas e ensaios e destinação de recursos à compra de bens para o patrimônio da banda. Este nó liga-se ao regente que, além de reger a banda, tem a função de coordenar o trabalho dos monitores, presidindo reuniões de planejamento, nas quais se decide em conjunto o conteúdo programático das aulas para os iniciantes, metodologia de ensino, agenda anual de concertos, repertório para cada ocasião, e divisão de tarefas gerais, como limpeza, confecção de arranjos, etc. Os monitores são responsáveis por estabelecer o primeiro *link* com a criança ingressante. São eles que ajudam os novatos a se

decidirem por um instrumento, ensinam música e realizam ensaios de naipe e grupos de estudo.

A Banda Marcial Municipal de Itanhaém (BMMI) é tipicamente estudantil. Não tem vínculo direto com escolas e está subordinada à Secretaria Municipal de Cultura, com todos os recursos providos pela mesma, e, por ser uma corporação antiga, a BMMI conta com músicos experientes e em idade adulta, além de crianças e jovens, categorizando-se como banda marcial sênior.

Em comparação com a banda da EMEF Jean Mermoz, a BMMI é uma banda grande e, em seu aspecto social, apresenta uma ampla rede distribuída, porém “clusterizada”, com muitos *hubs*, que são, em geral, os músicos mais velhos. Estes comumente interagem com muitos outros membros da banda, fazendo dezenas de *links*.

Como na banda da EMEF Jean Mermoz, os iniciantes da BMMI conectam-se primeiramente com um *hub*, que pode ser um professor de instrumento ou monitor de naipe, e em seguida começam a interagir com os demais. O ciclo de formação de *clusters* de iniciantes e de incorporação desse cluster ao grupo maior é similar nas duas bandas.

No aspecto organizacional, a BMMI constitui uma rede centralizada. O regente da banda tem total poder de decisão sobre todos os assuntos. É ele quem elabora os arranjos e decide quanto a repertório, agenda, compra de materiais, metodologia, organização dos ensaios, contratações, entre outros. Existem funcionários contratados para cargos específicos, como arquivista, montador, organizador de guarda-roupa, preparador de baliza, coreógrafo e professor de instrumento, mas seu campo de atuação restringe-se a sua função.

Nos aspectos sociais, ambas as bandas se assemelham. Os músicos mais experientes ajudam os mais novos em suas dificuldades, vários alunos unem-se voluntariamente para estudar, formando grupos de aprendizado mútuo, pessoas agem em rede para obter sucesso nos concertos e concursos.

Surgem voluntários que interagem de alguma forma, podendo ser professores ou funcionários da escola, amigos ou familiares dos músicos. É característica das bandas em geral, que, por ocasião de um concurso, amigos e membros das famílias dos alunos disponham-se a realizar o apoio técnico, organizando acomodações nos ônibus, realizando entrega dos lanches, e

fazendo reparos emergenciais nos uniformes, como relata Lima: “é fácil identificar a movimentação dos voluntários. São mães que portam garrafas com água, pessoas que correm com estantes para partituras, enquanto outros costuram botões que caem de uniformes, lustram ornamentos, etc.” (2007, p. 72).

Desta forma, nas atividades cotidianas das bandas, à medida que surgem as necessidades, a rede se expande, englobando pessoas da comunidade que, de alguma forma, assumem papéis na corporação. Uma banda escolar pode manter-se limitada, com atividades que envolvem apenas alunos e instrutor, mas, em geral, atinge um largo conjunto social, que diferencia as relações comumente estabelecidas em sala de aula.

O estudo de redes é importante por permitir verificar as bandas como organismos de educação comunitária, com membros ativos no processo de aprendizagem coletiva. Numa rede centralizada de educação, todo o conhecimento parte de um único nó para os demais, enquanto a rede distribuída tem desenvolvimento e trocas de conhecimento nas interações entre todos os nós. Como Paul Baran explicou, redes distribuídas são mais fortes, de modo que, também, a rede educativa criada pela banda será mais forte quando for distribuída e não centralizada.

Capítulo 3 - Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)

Vimos até este momento o aspecto social das bandas escolares, consideradas, neste trabalho, por seu aspecto de formadoras de redes de pessoas, ligadas por um estado de interação. Neste capítulo, nossa atenção se volta a um dos nós que compõem esta rede educativa, o ponto mais essencial de qualquer forma de sociedade humana: a pessoa.

Dentre muitas possíveis correntes de pensamento acerca do desenvolvimento do ser humano, optou-se, aqui, pelo do psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers. Trata-se de uma abordagem humanista, originada na área da psicologia clínica, denominada por Rogers Abordagem Centrada na Pessoa (GOBBI, 2005, p.15).

Esta abordagem não nasceu com este nome. Rogers começou sua trajetória como psicólogo e, a partir de sua experiência, começou a desenvolver uma ideia que, em princípio, chamou de *terapia centrada no cliente*, que segundo Wood, “consistiu na facilitação do crescimento pessoal e saúde psicológica de indivíduos numa psicoterapia pessoa-a-pessoa” (1994, p. III).

Após algum tempo, as ideias da terapia centrada no cliente começaram a ser aplicadas em outras áreas de atividade, tais como educação ou relações empresariais, e por isso Rogers preferiu empregar um nome que pudesse ser utilizado indistintamente por todas as áreas. Surgiu assim o termo Abordagem Centrada na Pessoa (O'HARA, 1984).

Os profissionais desta vertente, sejam psicólogos ou educadores, acreditam que o cliente (ou estudante) é o único capaz de promover seu próprio desenvolvimento, e que o trabalho a ser empregado é o da facilitação, adquirindo, portanto, a característica de não diretivo. "A Abordagem Centrada na Pessoa se baseia fundamentalmente numa crença na potencialidade interna dos organismos e num respeito pela individualidade e singularidade humanas" (GOBBI et al, 2005, p.16).

Dessa forma, o psicólogo torna-se um facilitador⁶ de desenvolvimento pessoal e o professor é chamado de facilitador de aprendizagem. Aprofundaremos neste assunto adiante.

Com a expansão desta corrente a áreas além da psicologia clínica, o conceito da Abordagem Centrada na Pessoa provoca dúvidas quanto à sua natureza. É esta uma abordagem de terapia, como a psicanálise? Preocupado em responder às perguntas a respeito de como deve ser a ACP, no prefácio de um de seus livros, John Wood esclarece:

A Abordagem Centrada na Pessoa não é uma teoria, uma terapia, uma psicologia, uma tradição. Não é uma linha, como por exemplo, a linha Behaviorista. Embora muitos tenham notado um posicionamento existencial em suas atitudes, e outros tenham se referido a uma perspectiva fenomenológica em suas intenções, não é uma filosofia. Acima de tudo não é um movimento, como por exemplo, o movimento trabalhista. É meramente uma abordagem; nada mais, nada menos (WOOD, 1994, p. III).

Em sequência a esta elucidação, Wood finaliza a definição de ACP acrescentando as palavras do próprio Rogers: “é um jeito de ser” (ROGERS apud WOOD, 1994). A ACP constitui, portanto, uma abordagem aplicável a diversos aspectos da relação humana, especialmente nas relações de ajuda. Parece-nos possível interpretar, nas palavras de Wood, a alusão à capacidade da ACP de ser simultaneamente tudo o que ele diz não ser, pois a ela não se aplica uma definição isolada, por ser um conceito que abrange um grande número de situações.

Para este trabalho, entende-se “pessoa” pela definição de Martin Buber, que diz:

[...] uma pessoa é um indivíduo que vive realmente com o mundo. E com o mundo, não pretendo significar no mundo – senão em contato real, em reciprocidade real com o mundo, em todos os aspectos que ele pode sair de encontro com o homem (1988 apud GOBBI et al, 2005, p. 120).

Nestas palavras, pode-se entender que a condição para que um ser humano seja uma pessoa está na sua interação com elementos de um ambiente, que aqui é chamado de “mundo”. Não basta estar no mundo, mas faz-se necessário interagir com ele. Em outras palavras, para ser pessoa, o

⁶ Para Gobbi et al (2005), facilitador é a pessoa que desenvolve um trabalho com ênfase na Abordagem Centrada na Pessoa. Este termo é aplicável a professores, terapeutas e coordenadores de grupos terapêuticos ou de aprendizagem em geral.

indivíduo precisa estar conectado a uma rede, já que entendemos anteriormente que redes são tecidos de interações. O “mundo”, nesse caso, parece representar uma rede ampla, que tem, além de pessoas, situações, experiências, sentimentos, dificuldades e tudo o que possa estar no caminho de um indivíduo vivo. Dessa forma, percebe-se uma ideia de atividade, de movimento. Ou seja, uma pessoa é um ser em movimento interagindo com coisas em movimento. Esta movimentação dos seres vivos, no entanto, não é aleatória, ela tem uma razão que a guia. A esta razão, Rogers dá o nome de *tendência à atualização*, ou *tendência atualizante*.

“As pessoas têm fundamentalmente uma orientação positiva” (ROGERS, 1977, p. 38). Por este conceito sustenta-se que uma pessoa tende a buscar sempre uma situação melhor para si, e que todas as suas atitudes, quando tomadas sem pressão externa, ainda que sejam autodepreciativas ou prejudiciais, têm em sua essência uma intenção construtiva.

A tendência atualizante constitui a motivação polimorfa da teoria rogeriana. É a única motivação reconhecida por ela. Qualquer reação da pessoa é, em última análise, ditada pela necessidade ou o interesse em manter ou aumentar a riqueza do próprio organismo: roupa nova, visita a um amigo, trabalho bem feito, conquista de um certificado ou diploma (JUSTO, 1973, p. 18).

O psicólogo Marcos Alberto da Silva Pinto estende essa compreensão a todos os seres vivos: “Existe em todo organismo uma tendência natural de evolução e de atualização em todo momento” (PINTO, 2010, p. 62). Em seguida, menciona uma planta que mantém em seu consultório, que sempre volta suas folhas em direção à janela, não importando a posição na qual seja colocada, e cita a observação de Rogers sobre um armazenamento de batatas num porão na fazenda onde vivia na infância: “elas criavam brotos porque havia uma janelinha no quarto. Era uma tentativa inútil, mas parte da tentativa do organismo de se satisfazer” (ROGERS, 1977, apud PINTO, 2010, p.63).

Atitudes consideradas negativas pela sociedade, como o uso de drogas, a prática de assaltos ou qualquer forma de agressão, são também provenientes da tendência à atualização. Segundo Pinto (2010), a tendência atualizante não está ligada a conceitos de bondade ou maldade, mas significa a busca pessoal por algo melhor, e se as condições do ambiente não são favoráveis, a pessoa

se atualiza com o que tiver à disposição no momento, o que pode levá-la a fazer algo, de algum modo, prejudicial.

Ao afirmar que as pessoas tendem a buscar o melhor pra si, Rogers previu as discordâncias que surgiriam em decorrência das ideias sobre o bem e o mal, e esclareceu:

Eu não gostaria de ser mal compreendido. Não tenho uma visão ingenuamente otimista da natureza humana. Tenho perfeita consciência do fato de que, pela necessidade de se defender dos seus terrores íntimos, o indivíduo pode vir a comportar-se de uma maneira incrivelmente feroz, horrorosamente destrutiva, imatura, regressiva, antissocial, prejudicial (ROGERS, 1977. p. 38).

Àquele que se dispõe ao envolvimento com o outro numa relação de ajuda, é fundamental entender que “quando são proporcionadas as condições facilitadoras para que a pessoa se autodirija, ela tende a buscar uma harmonia interna e, em consequência, buscar uma maior harmonia com o seu meio” (PINTO, 2010, p. 63), ou seja, tende a integrar-se melhor na rede da qual faz parte.

Vejamos agora quais são as bases da ACP para favorecer a constituição de ambiente facilitador para uma atualização saudável.

3.1. Princípios da Abordagem Centrada na Pessoa

Compreendendo que o movimento das pessoas se dá por sua tendência à atualização, o profissional da ACP, ao estabelecer relações de ajuda⁷, baseia-se em três princípios para propiciar ambiente favorável ao desenvolvimento. São estes: compreensão empática, autenticidade ou congruência e aceitação incondicional positiva. Na verdade, essa divisão é colocada de forma apenas didática, pois estes princípios são interligados.

A palavra “empatia” refere-se à “capacidade de se colocar no lugar do outro e perceber do ponto de vista dele, [...] consiste na imersão do mundo privado do outro, como se fosse esse outro” (GOBBI et al, 2005, p. 62), e **compreensão empática**, portanto, significa compreender por meio da empatia.

⁷ Pinto (2010) utiliza o termo “relação de ajuda” sempre que se refere a profissionais que trabalham pelo desenvolvimento de uma pessoa ou um grupo de pessoas, tais como psicólogos, educadores, médicos, etc.

Para Rogers e Rosenberg (1977) a compreensão empática significa, no momento da facilitação, deixar de lado os próprios pontos de vista e entrar no mundo do outro sem preconceitos. Em outras palavras, compreender uma pessoa servindo-se do ponto de vista dela. Desta forma, entende-se que o facilitador precisa estar apto a abandonar temporariamente seus conceitos em relação às situações em que a pessoa se encontra, tornando-se assim um companheiro da pessoa. Este papel do “companheiro” é colocado com certa importância por Rogers, quando diz “quero me tornar companheiro do meu cliente, para que ele não se sinta só e saiba que não é apavorante estar desesperado” (O’HARA, 1984).

Para tal compreensão é necessário desenvolver uma escuta sensível (GARCIA, 2006). Nessa atitude, o profissional coloca-se numa posição igual à do cliente, ou seja, ele não cuida diretamente, mas auxilia o outro a se cuidar. Isso torna-se claro quando Rogers diz que chama as pessoas que atende de clientes e não de pacientes, pois “não se trata de um doente, mas de uma pessoa responsável procurando ajuda” (O’HARA, 1984). Entende-se, portanto, que a compreensão empática é uma condição necessária para que o terapeuta ou o professor perceba como ajudar a criar o clima facilitador do desenvolvimento, além de contribuir para que a pessoa ajudada encontre tranquilidade para realizar seu progresso.

Como vimos anteriormente, pessoa é um indivíduo em movimento, em atualização constante, e a compreensão empática tampouco é estática, porque o facilitador precisa caminhar junto com o cliente ou estudante em sua atualização, como confirmam Rogers e Rosenberg:

[A compreensão empática] requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ela esteja vivenciando (1977, p. 73).

Existe o risco, todavia, de que o facilitador, ao deixar de lado sua própria posição para entrar no mundo do outro, se perca dentro dele, e atrapalhe a si próprio, ao invés de ajudar o outro. Por isso, ao discorrer a respeito da compreensão empática, Rogers e Rosenberg alertam:

[...] pode ser feito apenas por uma pessoa que esteja suficientemente segura de que não se perderá no mundo possivelmente estranho ou

bizarro do outro e de que poderá voltar sem dificuldades ao seu próprio mundo quando assim o desejar (1977, p. 73).

Foi a percepção deste risco que levou Carl Rogers a refletir a respeito do próximo princípio que veremos: a **autenticidade** do facilitador.

“Autenticidade é a qualidade daquele que é verdadeiro, genuíno. Assim, autenticidade mostra um resultado, consistindo no indivíduo ser realmente aquilo que é em profundidade” (GOBBI, 2005, p. 32). Em outras palavras, a autenticidade, também chamada de congruência, é a capacidade do facilitador de assumir-se a si mesmo antes de envolver-se em uma relação empática. Também é entendida como uma atitude de transparência do facilitador em relação ao cliente ou aprendiz, de modo que “não haja ocultamento de sentimentos ou vivências que digam respeito ao momento da relação” (GOBBI et al, 2005, p. 32).

Para Rogers, o facilitador deve despojar-se de qualquer fachada⁸ ao entrar numa relação de ajuda, de modo que ele possa ser, ao mesmo tempo, empático e autêntico. Ele explica isso com base em sua própria experiência:

Nas minhas relações com as pessoas descobri que não ajuda, a longo prazo, agir como se eu fosse alguma coisa que não sou. Não serve de nada agir calmamente e com delicadeza num momento em que estou irritado e disposto a criticar. Não serve de nada agir como se soubesse as respostas dos problemas quando as ignoro. Não serve de nada agir como se sentisse afeição por uma pessoa quando nesse determinado momento sinto hostilidade para com ela. Não serve de nada agir como se estivesse cheio de segurança quando me sinto receoso e hesitante. Mesmo a um nível muito primário estas observações continuam válidas. Não me serve de nada agir como se estivesse bem quando me sinto doente” (ROGERS, 1977, p. 28).

Estando seguro de sua própria situação e interessado em compreender o outro, o facilitador precisa se dispor a aceitá-lo positiva e incondicionalmente.

O terceiro princípio, a **aceitação incondicional positiva** “consiste em aceitar (não implicando, necessariamente, em aprovação) o que o próprio indivíduo oferece de si mesmo, tal como ele percebe e/ou se manifesta” (GOBBI et al, 2005, p. 51). É a aceitação do outro em seus pontos de vista, opiniões, sentimentos e ações, ainda que contrários aos do facilitador, e o seu acolhimento, de forma positiva. Como disse Garcia (2006), “aceitar não é

⁸ Este termo é empregado pelo tradutor do livro *On Becoming a Person* (Tornar-se Pessoa), de 1977, significando “máscara”, “atuação” ou “cinismo”. Enfim, demonstrar um sentimento que não é o sentido pelo facilitador naquele momento.

concordar”, ou seja, o facilitador aceita a pessoa a quem ajuda de maneira incondicional e positiva, mas, por ser autêntico, consegue manter-se firme em suas próprias opiniões.

Gobbi et al. continuam sua explicação dizendo: “Consiste num interesse genuíno e não possessivo pelo cliente” (2005, p. 51). O interesse não possessivo explica a possibilidade de aceitar sem concordar, pois em relações em que há o mínimo desejo de posse – o que pode passar despercebido em relações entre professores e alunos, médicos e pacientes, patrões e empregados, etc. – há também o desejo de exercer controle sobre o outro.

Dissemos há pouco que, por sua tendência à atualização, uma pessoa pode tomar atitudes prejudiciais, se não lhe forem dadas condições mínimas para seu desenvolvimento saudável. A aceitação é, possivelmente, o primeiro fator a favorecer tal desenvolvimento. “Quanto mais um indivíduo é compreendido e aceito, maior tendência tem para abandonar as falsas defesas que empregou para enfrentar a vida, e para progredir num caminho construtivo” (ROGERS, 1977, p. 38).

Com tudo isso, entendemos que Rogers aponta que a verdadeira ajuda é dada por este caminho, uma vez que a ACP entende ajuda como apoio a um processo auto diretivo, ou seja, não se pode realmente ajudar dando receitas, formas prontas ou encaminhando uma pessoa a uma solução criada fora dela. Falando a psicólogos Rogers disse:

Se o terapeuta tem uma simpatia incondicional pelo cliente, se o terapeuta compreende os sentimentos essenciais do cliente como eles surgem ao próprio cliente, então há uma forte probabilidade de que essa relação de ajuda seja eficaz (ROGERS, 1977, p. 53).

Em suma, destaco que não se dá, após estas considerações, uma avaliação externa ao cliente ou aprendiz, mas facilita-se a auto avaliação. “A verdadeira empatia jamais abrange qualquer característica avaliativa ou diagnóstica” (ROGERS & ROSENBERG, 1977, p. 82).

3.2. Educação centrada no aprendiz

Para encontrar referência em filosofias mais antigas, pode-se comparar a Educação Centrada no Aprendiz com o pensamento de Jean Jacques Rousseau que, segundo Severino (2009a), propunha uma pedagogia centrada

na criança, e não no modelo do adulto. É importante lembrar que, antes de Rousseau, as crianças não eram vistas com grande seriedade pelos adultos (Ibid.), o que nos leva a considerar seu pensamento como um possível precursor da ACP.

Segundo Rogers, não se pode ensinar algo a uma pessoa, mas sim facilitar-lhe a aprendizagem (ROGERS, 1951 apud JUSTO, 1973, p. 109), e por isso assumimos que o professor, neste contexto, é chamado de facilitador de aprendizagem, como já dito.

Educação Centrada no Aprendiz é a aplicação da ACP na área de educação. Pode, também, ser chamada de Aprendizagem Centrada no Estudante. Trata-se de aprender, principalmente, pela experiência, de modo que esta tenha significado para o aprendiz (GOBBI et al, 2005). Como neste trabalho trata-se da aprendizagem de música, ressalta-se a importância da experiência, por meio das palavras de Glaser:

Em se tratando da pedagogia de um instrumento musical, a experiência proporcionada pela prática é de suma importância; por isso, é inquestionável que o conhecimento teórico não é suficiente para sustentar uma pedagogia do instrumento, se estiver dissociado da vivência em sala de aula (2011, p. 28).

Levemos em conta os princípios da ACP que vimos anteriormente. Pelo princípio da **compreensão empática**, entende-se que o facilitador precisa estar apto a abandonar temporariamente seus conceitos em relação às situações em que o estudante se encontra, tornando-se assim um companheiro dele. A compreensão empática, em educação, ocorre “quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de aprendizagem significativa” (ROGERS, 1978, p. 117).

Esta atitude do facilitador em relação ao aluno possibilita gerar ambiente adequado para a aprendizagem, como afirmam Rogers e Rosenberg (1977):

Assim como na psicoterapia o cliente descobre que a empatia provê um clima para a aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra num clima propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende (p.83).

A compreensão empática sugere não haver juízo de valor do facilitador para com o estudante, pois esta se encontra aliada à aceitação incondicional

positiva, de modo que quaisquer que sejam as necessidades demonstradas pelo aluno, o facilitador empático despoja-se de seu julgamento e as entende como relevantes.

Constata Rogers (1978) que os alunos ficam profundamente reconhecidos ao serem compreendidos. Não avaliados, nem julgados, mas compreendidos simplesmente do seu, não do ponto de vista do professor (p. 117).

Direcionando seu foco sobre o povo, Freire (2011) concorda com o princípio da **aceitação incondicional positiva** a ser adotada pelo facilitador:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo (...) reflete a sua situação no mundo, em que se constitui (p. 120).

Por esta afirmação pode-se entender que a visão de mundo do aprendiz revela suas condições de se relacionar com um novo saber e traz ao facilitador informações importantes a respeito de seu jeito de aprender.

A respeito da **autenticidade**, quando se diz que não deve haver imposição de uma determinada visão de uma pessoa a outra, mas, sim, o diálogo acerca da visão de cada um, percebe-se a necessidade de postura autêntica do facilitador, pela qual, ao mesmo tempo que não se impõe ao estudante, também não deixa que este se imponha a ele. Diz Rogers (1978) que “quando o facilitador é uma pessoa real, (se) apresenta-se tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente” (p. 112). Possivelmente isto se deve ao fato de que o professor, sendo autêntico, não se encontra em débito consigo mesmo e não deixa de perceber qualquer questão não resolvida em si e que possa recair sobre os alunos, no seu jeito de se comunicar.

O professor pode ser uma pessoa real nos contatos com seus alunos. Será entusiasta ou entediado, interessado nos alunos ou irritado, será receptivo e simpático. Se aceita tais sentimentos como seus, não precisa impô-los aos alunos. Pode gostar ou não do trabalho do estudante, sem que isso implique ser objetivamente, bom ou mau professor, ou que o estudante seja bom ou mau. Simplesmente diz o que pensa do seu trabalho, sentimento que existe no seu interior. É, assim, para seus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem feições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra (ROGERS, 1978, p. 112).

Sendo o facilitador empático, autêntico e estando disposto a aceitar o aprendiz, está capacitado a perceber e entender o movimento que o aluno faz na direção de sua necessidade, ou seja, sua tendência à atualização.

Segundo Rogers, “os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. São curiosos a respeito do mundo em que vivem, até que, e a menos que, tal curiosidade seja entorpecida por nosso sistema educacional” (1978, p. 159).

O “nosso sistema educacional” de que fala Rogers representa os conteúdos e métodos planejados sem a participação do estudante e, portanto, baseados, não em sua visão de mundo, mas na do educador, que oferece seus conhecimentos à classe e os cobra depois em forma de avaliações escritas. Esta é a concepção “bancária” da educação de que nos fala Freire:

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica (...) os transforma em recipientes a serem encheidos pelo educador (...). Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (2011, p. 80).

Rogers demonstra que um determinado objeto de estudo ou conteúdo de aula só será compreendido e assimilado pelo estudante se for de alguma forma rico em significado para sua vida pessoal. Assim a aprendizagem é garantida se for significativa: “Aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos.” (JUSTO, 1973, p. 110).

Entende-se que esta educação criticada por Rogers e Freire apresenta-se aqui com uma característica formatadora, e não desenvolvedora. Ela propõe um modelo pronto de ensino, que, por mais bem preparado que seja, é um formato único aplicado a muitas pessoas diferentes, podendo não beneficiar a todas.

É notável que a ACP não use modelos. Por basear-se na confiança de que cada pessoa é capaz de se entender e procurar sua melhor forma de desenvolvimento, a disposição do facilitador a desdobrar-se para atender a uma sala toda e a dar atenção a cada estudante é indispensável.

Severino (2009b) lembra que Nicolau Maquiavel propunha alcançar a harmonia social por meio de modelos a serem seguidos por todos os cidadãos.

Neste raciocínio, podemos concluir que Rogers e Freire se referiam a uma escola maquiavélica quando citavam o sistema de ensino corrente, pois este tinha um caráter modelador.

Falando de modelos e pensando em aprendizagem de música, Glaser diz que os professores de instrumento musical tendem a aplicar aos seus alunos os modelos de ensino que vivenciaram em sua formação, ainda que de maneira inconsciente (2011, p. 26), e a seguir explica: “O problema existe no momento em que o modelo aprendido é reproduzido sem reflexão, quase automaticamente, em uma situação com a qual não é condizente” (GLASER, 2011, p. 26).

Ao dissertar a respeito do ensino tradicional de piano, Glaser (2011) salienta que este se baseia num programa pré-estabelecido, que contém peças e métodos a serem executados ao longo do curso, e que o ensino pode ser centrado no programa - quando estudante e professor se submetem invariavelmente à sequência de estudos definida - ou no professor - quando o programa é eventualmente modificado conforme este entende ser necessário ao estudante. Esta segunda possibilidade aproxima-se, mas não se iguala, à ACP, pois, embora leve em consideração o estudante e suas preferências, capacidades e dificuldades, ainda não lhe permite participar do planejamento de seu programa de estudo.

Nas bandas escolares pode ocorrer o ensino baseado em modelos, pois vimos que os militares ensinavam nas escolas, possivelmente, trazendo uma forma pronta. Além disso, o desfile marcial é baseado na uniformidade e, para tanto, todos os integrantes da banda devem respeitar uma única forma de apresentação. No entanto, é comum os instrutores de banda, por necessidade de facilitar seu trabalho e obter resultados rápidos, entrarem em contato com cada músico aprendiz, entendendo suas limitações técnicas e preparando arranjos musicais com partes personalizadas, escritas de acordo com a possibilidade de cada músico aprendiz. Ou seja, por pura necessidade, a aprendizagem de música na banda escolar tende a ser centrada no estudante, pois, em geral, ele participa voluntariamente e pode desistir das aulas de música, se não se sentir capaz de seguir um modelo. Por esse motivo, o instrutor precisa fazer o que for necessário para mantê-lo motivado na banda. Se o facilitador é congruente e aprecia esta necessidade de entender o

estudante e saber o que o motiva, voltando-se a ele no processo de facilitação de aprendizagem, evidenciamos, neste caso, a prática da abordagem centrada na pessoa.

No decorrer desta pesquisa, ao procurar entender como a banda de escola pode contribuir para o desenvolvimento geral dos aprendizes, tomaremos a ACP e seus conceitos em educação como base, assim como o estudo das redes, no intuito de esclarecer qual a importância dessa atividade.

Capítulo 4 – Apresentação e análise de dados

O principal foco deste capítulo é a pesquisa a respeito do trabalho de bandas, em escolas públicas da cidade de Guarulhos. Para dar amparo a esse processo, apresentaremos dados documentais, obtidos por observação e entrevista. O conjunto de dados dará suporte à análise desse processo. No primeiro subitem – 4.1 – veremos algumas diretrizes de educação determinadas por publicações governamentais oficiais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Quadro de Saberes Necessários, elaborado pela Secretaria de Educação de Guarulhos, especificamente no que se refere à educação musical. A seguir, no subitem 4.2, será mostrada a situação atual das escolas municipais guarulhenses em relação ao ensino de música. No subitem 4.3, será apresentada análise dos trabalhos realizados com bandas em duas escolas da rede municipal de ensino de Guarulhos: EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes e EPG Castro Alves, que tem por objetivo mostrar a sua situação no universo das escolas municipais, em Guarulhos.

4.1. Diretrizes acerca do ensino de música na educação básica

Nesta seção destacaremos diretrizes e determinações legais referentes ao ensino de música nas escolas de educação básica, assim como orientações pertinentes à prática de bandas, com a intenção de esclarecer o seu significado em geral e, especificamente, nas escolas aqui estudadas.

Além de documentos federais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Secretaria de Educação de Guarulhos conta com suas próprias publicações para orientar os educadores. Destas, escolhemos o QSN (Quadro de Saberes Necessários) para constar deste trabalho, pois seu conteúdo pode nos ajudar a compreender de que modo a SE Guarulhos vê a educação e, especificamente, a Educação Musical. Este documento é apresentado em forma de livro e contém uma lista de itens que, segundo a concepção de seus autores, da citada Secretaria de Educação, devem compor o conteúdo programático de cada área.

Tomando contato com as informações oferecidas, pretendemos saber se as bandas escolares são, potencialmente, úteis para o alcance das prerrogativas determinadas pelos textos desses documentos, ou ainda, se contribuem de alguma forma não prevista por eles, para o avanço dos estudos em educação musical.

4.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCN, constituem uma coleção de livros publicada pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1997, com diretrizes não obrigatórias para a educação no Brasil. Dentre as muitas unidades da coleção estão os dez volumes dedicados ao ensino fundamental 1, que, à época da publicação, cobria o ensino de 1^a a 4^a série⁹, e foram escritos com a colaboração de diversos especialistas. O volume seis dos PCN, sobre artes, apresenta algumas considerações referentes à educação musical, que aqui são colocadas como dados para análise.

Em primeiro lugar, os autores¹⁰ postulam que se deve considerar toda forma de música que chega aos estudantes pelos diversos meios – rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, publicidade, etc. – e permitir a eles trazer para a escola as músicas que gostam de ouvir.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p. 53).

Em outras palavras, segundo o citado documento, o professor propõe uma troca, pela qual recebe em classe tanto o estudante, como as músicas de que gosta. Com essa atitude, este se sente aceito pelo professor que, após

⁹ Após o ano de 2001, entra em vigor a Lei 10.172, que estabelece o ensino fundamental 1 compreendendo do 1^o ao 5^o ano.

¹⁰ Não há menção de nomes de autores do capítulo de música dos PCN, no entanto, a ficha técnica ao final do volume apresenta uma lista de assessores, da qual constam os nomes dos educadores musicais Hermelino Mantovani Neder e Iveta M. B. Ávila Fernandes.

promover a aceitação, oferece outras opções para o enriquecimento do repertório de sua apreciação.

Entendemos esta atitude de aceitação como favorável ao desenvolvimento do estudante, especialmente se o facilitador demonstrar respeito real ao gosto de cada pessoa. Em geral, ela é possível de ser realizada no contexto da sala de aula, quando os alunos têm oportunidade de trocar experiências e executar em aula algumas das obras escolhidas pelos próprios alunos sob orientação do professor. Todavia, as bandas – objeto deste estudo em particular - são grupos de interpretação nos quais se executam arranjos escritos para determinados instrumentos, o que exige conhecimento técnico especializado. Nesse contexto, mesmo que o instrutor seja também arranjador, é pouco provável, pelo que temos observado, instruir e tocar todas as músicas que os estudantes trouxeram, de modo que estas, provavelmente, serão apreciadas apenas na sala de aula, e não no momento do ensaio.

A seguir, o mesmo documento propõe uma sequência de ações destinadas a promover a construção do conhecimento em música, que são divididas, primariamente, em três segmentos: composição, interpretação e improvisação. Dentro desses segmentos, organizam-se os conteúdos comuns à didática musical. .

Visconti e Biagioni (2002, p. 12) recomendam ao professor que, antes de entrar em conteúdos específicos de música, realize com seus estudantes atividades próprias para desenvolver a percepção das propriedades do som: altura, intensidade, duração e timbre, assim como elementos básicos do ritmo - pulso, andamento, acento e desenho rítmico. O texto dos PCN enquadra estes aspectos na etapa da composição, na qual sugere a exploração de timbres produzidos com instrumentos, voz, sons do ambiente ou sons eletrônicos, estimulando, entre os alunos, a criação de diversas combinações e utilizando-se o recurso da variação, para trabalhar os conceitos de intensidade, altura e duração. Até este ponto, os PCN consideram que a música seja apenas pensada, existindo só na mente do compositor. Esse modo de entender a música causa certo estranhamento, pois esta não pode existir separada dos sons e da imersão da pessoa na experiência musical.

De acordo com o mesmo documento, a interpretação é a etapa em que a música, antes pensada e/ou planejada, passa a ser audível e possibilita ao

estudante experimentar as possibilidades na prática, o que o ajuda a aprender significativamente, como se entende no seguinte trecho:

As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado (BRASIL, 1997, p. 53).

Entende-se, portanto, que, de acordo com o PCN, a música é primeiramente criada num papel ou na imaginação do compositor e, depois, executada, sendo que estes dois momentos, criação e execução, não se misturam. O conceito de improvisação é o que une os demais numa mesma etapa, pois se trata de criar a música durante a execução.

Recorro agora à minha experiência como educador musical e facilitador de aprendizagem em banda escolar para entender como essas idéias tomam forma na prática. É possível que os autores do PCN/artes/música tenham usado a separação em etapas apenas com intenção de organizar os elementos da música para facilitar a compreensão, porém, esta concepção acaba por criar um raciocínio que nos parece linear. Tanto em banda como em sala de aula, tenho constatado que o conhecimento acerca do assunto se constrói globalmente, e que todos estes aspectos teóricos (propriedades do som e elementos do ritmo) são, em geral, compreendidos primeiramente na prática, de modo que a teoria nada mais é que uma discussão acerca do que foi realizado. Nesse momento é que se aplicam definições, para uma melhor comunicação a respeito da música, e para que a competência instalada pela prática se instale, também, na consciência do aluno. Entendemos que improvisar significa criar, já se apresentando a música como pronta, no decorrer da execução. Pode-se, no entanto, compor ao interpretar, sem estar necessariamente improvisando, mas, sim, tocando, experimentando e parando para anotar ou gravar o que foi testado e apreciado.

Voltando ao texto dos PCN, lê-se, após estas definições primeiramente estabelecidas, que a escola deve oferecer a todos os alunos a oportunidade de experimentar os três segmentos, interagir com grupos musicais e participar de diversos eventos, como concertos e festivais. Dessa forma, “a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais” (p. 54).

Após tecer essa série de considerações a respeito do que se espera que haja na aula de música, é dada uma lista de orientações e ações a serem tomadas pelo aprendiz para a construção de seu conhecimento. Essas orientações propõem práticas diversas, a serem trabalhadas nas aulas; interpretação de músicas de épocas e estilos variados, dentro e fora da escola, leitura musical em notação tradicional, brincadeiras e jogos, apreciação musical com atenção aos elementos da linguagem musical, exploração de timbres de materiais diversos e do corpo; além disso, estudo da história das músicas e de tradições a ela relacionadas, além de exercícios de reconhecimento de instrumentos diversos pelo timbre e pela aparência, e estudos relacionados aos aspectos sociais que podem ser apreendidos das músicas.

Destacamos dessa lista quatro itens que requerem análise específica, pois quanto a eles, a banda escolar encontra algumas limitações:

1. Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
2. Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.
3. Seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às ideias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.
4. Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes.

Quanto ao primeiro item, o estudante pode explorar as possibilidades dos instrumentos da banda, como dinâmicas e articulações, pois estas são técnicas úteis ao exercício da composição, improvisação e interpretação. No entanto, os elementos da composição, embora compreendidos, não são, em geral, usados para se compor músicas no ensaio da banda. Essa prática não é usual entre os praticantes de bandas escolares, embora não se descarte essa possibilidade num trabalho de cunho experimental.

A atividade da banda, espontaneamente, utiliza instrumentos que podem ser experimentados e selecionados pelos aprendizes em arranjos e composições. Estes, porém, não costumam ser feitos pelos estudantes, como parece propor o segundo item do documento estudado, pois arranjo e composição para banda e fanfarra exigem conhecimento musical mais

avançado do que usualmente se encontra numa banda de escola. A improvisação é possível, mas não é comum ocorrer, pois as bandas, pelo que estive observando, e das quais participei, têm o objetivo de preparar com certa rapidez as peças escritas. O trabalho realizado com bandas escolares atém-se a uma concepção tradicional de ensino de música e não adere às formulações encontradas no repertório específico da educação musical proposto a partir das décadas de 1960 e 70, em que há nítida preponderância de propostas de cunho criativo, levadas a efeito pelos próprios alunos (Schafer, 1991, Paynter, 1972, 1992).

É possível dividir com os estudantes a tarefa de preparar a interpretação de cada música, de modo que, ao terceiro item da lista elaborada nos PCN, a banda pode atender parcialmente, pois ela é um grupo de interpretação e, sendo assim, potencialmente apta a exercer tal tarefa.

No caso da prática de banda, os sistemas modal, tonal e, também, atonal são utilizados em composições para várias vozes, porém, unicamente, no que se refere à prática instrumental, portanto, não atende completamente ao determinado pelo quarto item da lista apresentada, que se refere à música vocal. Seria importante, no contexto de um programa de musicalização, que a prática vocal não fosse negligenciada, porém, como já se afirmou anteriormente, a prática da banda escolar, em geral, pauta-se por critérios tradicionais e não vê como necessário o exercício da voz durante as aulas, embora essa prática pudesse ser adotada com vantagem, se fosse introduzida no trabalho.

Colocadas estas ressalvas, verifica-se que, para todos os demais itens, os PCN parecem encontrar na banda escolar estratégia didática favorável. A banda escolar interpreta músicas dentro e fora da escola, em grupo, e eventualmente, alterna músicas tocadas coletivamente com trechos em solo e melodias tocadas individualmente, proporciona atividades corporais em sincronia com a música em suas marchas e coreografias, utiliza-se de notação musical tradicional e explora os referidos elementos da linguagem musical, como apontam os PCN. Além disso, utiliza instrumentação variada, especialmente nas categorias técnicas dadas no primeiro capítulo pelo nome de “banda” (marcial, musical e sinfônica), proporciona o entendimento da

linguagem musical codificada pela escrita e a apreciação de obras diversas, de diferentes épocas e lugares.

Desse modo, ainda que alguns dos itens apresentados nesse documento sejam pouco aplicáveis à banda escolar, ressalte-se que a maior parte deles pode ser adaptada para o contexto da banda.

4.1.2. Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a Lei que ampara o desenvolvimento do menor brasileiro. De acordo com ele, considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade, e adolescente, a pessoa entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 2010, Art. 2º, p. 11).

Destaco aqui alguns artigos desta Lei (BRASIL, 2010) que entendo serem pertinentes ao assunto desta pesquisa:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (p. 12).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (p. 40 – 41, grifo nosso).

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (p. 42).

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (p. 42).

Convencionou-se incluir o artigo quatro por ser este o que determina o direito à educação e à cultura, entre outros, como sendo responsabilidade do

governo, da família e da comunidade, visto que, neste trabalho, adotamos o pensamento de redes, detalhado no capítulo 2. Por tal pensamento, consideramos família e comunidade como “*clusteres*” sociais, e governo (representante do poder público) como um nó central de uma rede descentralizada¹¹.

O artigo 53 é citado aqui com dois grifos nossos: o item II, por estar relacionado à aceitação incondicional positiva, tal como explicada no capítulo 3, e o item IV, por garantir formação de grupos por estudantes dentro da escola, característica na qual se pode incluir a banda de música e associações de estudantes que apoiam e dão suporte a esta modalidade de prática musical.

O artigo 58 também ampara o conceito de aceitação incondicional positiva, no que diz respeito ao conhecimento prévio do aprendiz, e o artigo 59 afirma o dever do governo, em seus diversos setores, de prover o material para o desenvolvimento de trabalhos culturais, como, certamente, são as bandas escolares.

A banda de escola, com o aspecto de rede de pessoas em interação, tem a possibilidade de unir pessoas da escola, família e comunidade, como dissemos no capítulo 2. Esta característica evidencia que a existência da banda pode ajudar no cumprimento do estabelecido pelo artigo quatro do documento agora apresentado.

O direito de ser respeitado pelos educadores, expresso no artigo 53, item II, é esperado naturalmente, mas existem professores com diferentes abordagens de educação. Conheci, na profissão de mestre de banda, músicos que desistiram de suas escolas por não se sentirem respeitados por seus maestros. Mas também observei ao longo desta pesquisa, tal como diz Lima (2007), a instalação de ambiente acolhedor e facilitador em muitas bandas. Tal ambiente também proporciona a possibilidade de ação em grupo de estudantes, como prevê o item IV do artigo 53, pois é comum a estes se unirem para trabalhar pela banda, limpando instrumentos, consertando uniformes, organizando eventos para arrecadação de dinheiro, etc.

¹¹ A despeito da aparente incoerência gerada pelo uso das palavras “central” e “descentralizada”, a afirmação é justa. É importante lembrar que a rede descentralizada é também chamada por Franco (2014b) de multicentralizada, por haver, na verdade, vários nós centrais atuantes em diferentes grupos dentro de uma mesma rede.

4.1.3. Quadro de Saberes Necessários

O livro intitulado **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários** (QSN) é uma publicação da Secretaria da Educação de Guarulhos destinada a orientar os educadores do município na preparação de seus planos de trabalho. O livro tem uma seção para ensino infantil e outra para ensino fundamental e, para estes, a cada área de conhecimento, é dado o nome de “eixo”. Para cada um desses eixos é dada uma explicação de forma reflexiva e uma lista de objetivos ou conteúdos para instrução, que são denominados “saberes do eixo”¹².

Na introdução do livro, são colocados ideais e reflexões referentes à escola desejada pelo município¹³, dos quais destacamos algo que importa ao trabalho do professor de bandas:

A educação é um direito social fundamental e tem como desafio construir uma prática pedagógica que ultrapasse preconceitos e barreiras sociais. Para tanto, faz-se necessária a construção de uma escola criativa e de qualidade social, na qual a sala de aula possa se concretizar em múltiplos espaços, como no palco, no teatro, junto a instrumentos musicais, processos artísticos, estudos do meio ambiente, da história do bairro, aprendizado de novos idiomas, vivências e experiências, em um movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão. A educação, nesse sentido, é concebida como espaço de desenvolvimento humano, de sistematização, descoberta e criação de saberes e de afirmação de valores democráticos e solidários. (GUARULHOS, 2010, p. 15)

Por “uma prática pedagógica que ultrapasse preconceitos e barreiras sociais” entende-se que os processos pedagógicos visam à promoção da aceitação coletiva das diversas situações trazidas pelos estudantes. Temos visto, nas bandas, pessoas de diferentes realidades convivendo e interagindo. Entretanto, o estudo dedicado à Banda Marcial Municipal de Itanhaém (MARCONATO, 2012), confirmou o que disse Lima: “as bandas estudantis contam, geralmente, com a participação de jovens de família de baixa renda” (2007, p. 39), ou seja, mesmo contando com pessoas provenientes de várias

¹² Os ditos “saberes” parecem ser, na verdade, os objetivos do ensino, pois iniciam com verbos em infinitivo, indicando metas a serem atingidas.

¹³ Entende-se essa “voz” do município por uma opinião coletiva. O QSN não tem um autor. Ele se constitui da coleção de textos escritos por todos os educadores da rede municipal de ensino guarulhense presentes na época.

realidades numa mesma banda, é difícil encontrarmos grandes diferenças de níveis sociais entre os aprendizes.

Temos na banda escolar uma realização imediata, quando o documento estudado neste segmento expressa o desejo de que a “sala de aula possa se concretizar em múltiplos espaços, [...] junto a instrumentos musicais [...]”, discutível apenas pelo fato de que os músicos aprendizes ensaiam fora do horário escolar. A banda é uma atividade da escola, mas raramente ocorre como aula regular, para todos os alunos matriculados.

Na introdução à seção Ensino Fundamental há uma lista intitulada “Finalidades da educação fundamental”, da qual destaco itens que possam dar suporte à atividade de banda:

- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, artística e corporal – como meio para expressar e comunicar suas ideias, entender, interpretar e usufruir das produções da cultura;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e mundial, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao País (GUARULHOS, 2010, p. 55).

Quanto às diferentes linguagens que se pretende utilizar, ditas no primeiro item, a banda escolar contribui com a artística, por sua música, e com a corporal, que no caso da banda, restringe-se especificamente à marcha e evoluções típicas do movimento de bandas. A pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e mundial pode estar presente no repertório da banda, e a convivência entre exemplares de diferentes culturas, etnias e outras características citadas no segundo item costuma ser comum na banda.

Para o terceiro item, a banda traz a marca do patriotismo contida em suas origens – um grupo de músicos exaltando a nação, simbolizada pela bandeira. Tradicionalmente, a banda é uma colaboradora para o referido “sentimento de pertencimento ao país”.

Na seção de ensino fundamental, o QSN se divide em seis eixos e a esta pesquisa importam alguns itens presentes no eixo 4 – O educando e as artes, e no eixo 5 – O educando e o movimento/cultura corporal.

Nos saberes do eixo 4 - O educando e as artes, dentre outros, temos:

- Interagir com diferentes técnicas e materiais de produção artística (instrumentos musicais, construção de cenário, figurinos, bonecos, fantoches, etc.);
- Experimentar, na movimentação, as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço;
- Reconhecer e explorar o espaço em duplas ou em outros tipos de formação grupal;
- Interpretar músicas, vivenciando um processo de expressão individual e/ou grupal, dentro e fora da escola;
- Perceber e identificar os elementos da linguagem musical (gênero, forma, estilos e sonoridades);
- Reconhecer e utilizar, em contextos musicais, as diferentes características geradas pelo silêncio e pelo som: altura (graves e agudos), duração (curtos e longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (características que distinguem e personalizam cada som);
- Ouvir, conhecer e saber apreciar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção musical de outras regiões e de outros países;
- Articular, com os elementos da linguagem musical, brincadeiras, jogos, danças e atividades diversas de movimento (GUARULHOS, 2012, p. 76 – 79).

A atividade de banda permite aos estudantes utilizar instrumentos musicais e aplicar técnicas, executar marcação de pulsação nos passos da marcha enquanto se tocam ritmos variados, e, a depender da música, experimentando andamentos diferentes. Nas evoluções da marcha, exploram o espaço em formações grupais, como sugere o terceiro item. Interpretam músicas dentro e fora da escola, em ocasiões diversas como festivais, eventos do bairro ou da escola (neste ponto, o texto coincide com um dos itens dos PCN). Os chamados elementos da linguagem musical podem estar presentes se o repertório da banda for variado, o que depende da limitação dos instrumentos e do nível técnico em que os estudantes se encontram. As propriedades do som estão presentes nas músicas de banda e fanfarra e podem ser estudados nas cornetas e instrumentos de percussão desde as primeiras aulas, salvo apenas pelas variações de altura, que por dependerem do nível técnico dos cornetistas, demoram um pouco a ser exploradas. Paralelamente aos ensaios, o facilitador pode oferecer momentos de apreciação musical para os alunos conhecerem obras de diversos estilos e épocas, o que ajuda no desenvolvimento dos músicos da banda. O último item listado, mais uma vez, é atendido pela marcha, na qual se unem música e movimento sincronizados.

Nos saberes do eixo 5 - O educando e o movimento / cultura corporal, dentre outros, temos:

- Externar sentimentos e emoções por meio do movimento corporal;
- Perceber as estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente (por meio de danças, brincadeiras e outros movimentos);
- Reconhecer e realizar movimentos coordenados em diferentes ritmos por meio de diversos estímulos;
- Respeitar regras durante as atividades que envolvam jogos e brincadeiras, considerando valores de ética, cidadania e cooperação em equipe (GUARULHOS, 2010, p. 81 – 83).

A marcha pode ser entendida como a expressão de um determinado sentimento por meio do movimento corporal. Existem marchas festivas, imponentes ou fúnebres, que são interpretadas no movimento do corpo. Perceber as estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente é fundamental para a atividade marcial das bandas, deste modo, por necessidade cumpre-se o sugerido pelo segundo item desta lista. O terceiro e o quarto item também se referem a um ponto vital das bandas, pois além da marcha, os integrantes realizam evoluções com giros, paradas, saídas, curvas em L, infiltrações (curva de 180º pra dentro da própria formação) e formação de concha de apresentação, sempre orientado por um mór¹⁴, por uma voz de comando, ou toque de corneta.

Até este momento examinamos o que os textos oficiais dizem a respeito de educação musical e destacamos aspectos importantes para as bandas de escola. Em geral, as Leis propõem ações ou metas que, no tocante à educação musical, encontram na banda uma aliada.

Nas escolas municipais de Guarulhos o ensino de música é, hoje em dia, restrito a poucas escolas, e a prática de bandas é quase inexistente, como veremos a seguir.

4.2. Situação das escolas do município de Guarulhos

Após termos examinado o que é dito em alguns documentos federais e do município de Guarulhos no que se refere à presença da música na escola, é hora de se conhecer a situação atual das escolas municipais de Guarulhos em

¹⁴ O mór é uma pessoa que marcha junto com a banda coordenando suas marchas e evoluções através de indicações feitas por movimentos específicos de um bastão ou espada.

relação ao ensino de música e, sobretudo, à prática de banda como instrumento pedagógico.

Para recolher as informações que aqui são apresentadas, estivemos, durante o segundo semestre do ano de 2013, trabalhando diretamente na divisão de arte do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) da Secretaria de Educação do município. No decorrer deste período, conversamos com professores de música e membros das equipes gestoras, visitamos escolas e verificamos a situação dos instrumentos e dos espaços de armazenamento, bem como o uso que está sendo feito do material de banda distribuído pela Prefeitura. Foi também no DOEP que obtivemos, além de outros dados, a lista dos professores de música e suas unidades de trabalho.

No momento, a rede municipal de ensino de Guarulhos oferece os cursos Ensino Infantil, correspondente à educação pré-escolar, Ensino Fundamental 1, que compreende do primeiro ao quinto ano da educação básica para estudantes de 6 a 10 anos de idade, e Ensino de Jovens e Adultos, que disponibiliza instrução nos níveis fundamental 1 e 2, para alunos de idade avançada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96, em seus parágrafos 2º e 6º, estipula que o ensino de música é obrigatório nas escolas em diversos níveis da educação básica. Porém, a cidade de Guarulhos não tem professores suficientes para cobrir toda a demanda, de modo que apenas algumas escolas têm aulas de música e, ainda assim, não atende a todos os níveis de educação mencionados pela Lei.

Segundo informação dada pelo site da prefeitura de Guarulhos¹⁵, o município conta, no momento, com 137 escolas, 4403 professores e 101095 estudantes - 42691 no ensino infantil, 53659 no ensino fundamental e 4623 no ensino de jovens e adultos.

Destas escolas, 32 têm aulas de música, que são oferecidas por 14 professores, e destas, apenas três têm aulas com fanfarra, oferecidas por dois professores. Tais profissionais ingressaram na Prefeitura por meio de concurso público com contrato por tempo indeterminado, regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Segundo a Coordenadora de Programas Educacionais

¹⁵ <http://educacao.guarulhos.sp.gov.br/dados_escolasv2/>, acesso em 15 mai. 2014.

da Divisão Técnica de Arte-Educação, o município contava, além dos concursados, com dois professores de música contratados por empresa parceira, que atendiam a quatro escolas, duas delas com fanfarras ativas. Porém, estes profissionais foram desligados por ocasião do término do contrato, que vigorou de maio de 2011 a 23 de abril de 2014 (LORETO, 2014).

4.3. Escolas do município que contam com a prática de banda

Das escolas guarulhenses que contam com atividade de banda, optou-se por duas, para realizar o estudo: a EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes, que se localiza no bairro Jardim Santa Inês, e a EPG Castro Alves, localizada no bairro Jardim Ponte Alta II. As fanfarras de ambas as escolas foram analisadas por meio de gravações em vídeo, nas quais se buscou saber se estas favorecem a aprendizagem significativa, se a aprendizagem acontece em processo de rede, se há interação entre os estudantes, se ocorre aceitação dos estudantes, se a fanfarra oferece ambiente favorável à atualização, se o professor é autêntico e age com empatia¹⁶, e como os estudantes reagem a esta abordagem (entusiasmo, motivação, apatia, etc.). Também foram observadas as potencialidades pedagógicas de cada fanfarra, e que conteúdos de ensino podem, eventualmente, ter sido apreendidos nessas aulas.

Na EPG Castro Alves, o trabalho de banda é inicial e os estudantes estão ainda nos primeiros ensaios. Foram analisadas três gravações em vídeo, feitas e cedidas pelo professor, referentes a uma única aula, ocorrida na quadra esportiva da escola, cujo enfoque era o treino de marcha.

Na observação desses registros, verificou-se o treinamento de alinhamento lateral em marcha, para o qual o professor, de início, dispôs os estudantes em duplas, nas quais um integrante marcava o passo forte (pé direito) tocando no bumbo, e o outro tocava um contraponto no surdo, formando um ostinato rítmico em dois compassos binários. A seguir, o professor dispôs os alunos em trios, acrescentando à dupla uma estudante,

¹⁶ Esta análise procura evidências dos aspectos estudados nos capítulos anteriores, de modo que não visa a avaliar o professor e leva em conta que este, possivelmente, não seja conhecedor da ACP.

que tocava um par de pratos, com um ataque a cada dois compassos, formando o seguinte padrão rítmico:

The image shows a musical score for three percussion instruments: Pratos (Cymbals), Surdo (Bass Drum), and Bumbo (Snare Drum). The time signature is 2/4. The Pratos part consists of a single note on the first beat of the first measure, followed by a whole rest in the second measure. The Surdo part has notes on the first and second beats of both measures. The Bumbo part has notes on the first and second beats of both measures, with a 'z' symbol above the notes in the second measure, indicating a specific sound or technique.

Nestas duas formas (dupla e trio), os estudantes tocaram marchando pela quadra em toda sua extensão, sem aplicar técnicas de curva ou voz de comando, apenas a marcha, enquanto o professor observava a pulsação musical, a execução dos padrões rítmicos, o alinhamento lateral e a marcialidade (uniformidade nos passos da marcha), eventualmente fazendo correções e atendendo a cada estudante individualmente, quando necessário.

Os estudantes experimentam, tocam a linha rítmica e marcham, errando e se corrigindo, com poucas intervenções e explicações do professor, que concentra suas atividades na prática musical. Nesta atitude do professor, de privilegiar a tentativa e a experiência prática dos aprendizes, destaca-se uma ação facilitadora da aprendizagem, que é significativa na medida em que é estimulante e faz sentido para o aprendiz. Também foram observados alguns estudantes que não demonstraram grande interesse pelas atividades, apenas reproduzindo as ações do professor, e pouco suscetíveis a tentativas ou atitudes de aperfeiçoamento, o que demonstra que uma aula baseada em facilitação depende também da vontade do estudante para gerar a aprendizagem, que neste caso, para alguns, não foi significativa.

Observou-se que o professor instrui sem tentar controlar os estudantes, oferecendo explicações a respeito das atividades e solicitando a eles que as realizem, demonstrando sua confiança nas crianças e em sua capacidade de aprender. Essa postura de confiança no outro é uma das principais características da Abordagem Centrada na Pessoa.

Foi constatada aprendizagem em rede, pois, no vídeo, ao longo da aula, pode-se observar os estudantes ajudando uns aos outros. Enquanto um trio tocava, os demais integrantes observavam, ajudavam a corrigir o alinhamento, a velocidade da marcha, e a regularidade no tempo da execução. Formaram-se aleatoriamente grupos que se espalharam pelas laterais da quadra, com alguma natural dispersão, mas, em geral, participativos, agindo continuamente, preparando seus instrumentos, treinando passos ou assistindo à aula e esperando sua vez de marchar, enquanto um estudante segurava a câmera, que lhe foi confiada pelo professor.

Por estar em fase inicial, verificou-se que a instalação de ambiente facilitador anda está em progresso na fanfarra da EPG Castro Alves. O professor se concentra na marcha, e a marcialidade requer precisão, demandando disciplina, atenção, concentração nos movimentos do corpo em acordo com o som tocado e observação ao alinhamento e velocidade do passo, o que confere à aula certa rigidez. Tal atividade é importante para a pessoa que precisa desse exercício para enriquecer suas possibilidades de atualização, mas, pode não ser favorável, na hipótese de haver alguém que seja constantemente preso e submetido a regras excessivas (em casa, na sala de aula, na prática religiosa, etc.).

A EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes é uma das escolas que deixaram de ter aula de música após o desligamento dos professores com contrato findo em maio de 2014. Após essa data, a banda foi também desativada. Foram analisados dois vídeos gravados em apresentações, uma dentro da própria escola, em vídeo publicado na Internet, em uma página de mídia social, no dia 19 de abril de 2014, e outra no Encontro das Artes de 2013, evento promovido pela Secretaria de Educação, cuja gravação em vídeo foi cedida pela Divisão de Artes do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP).

Observou-se que os integrantes da fanfarra da EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes estão em atividade há mais tempo do que os da EPG Castro Alves, pois realizaram um número musical com maior grau de dificuldade.

Nos vídeos analisados os estudantes apresentaram-se de pé e parados, em formação de semicírculo, em três fileiras. Não houve marcha.

A apresentação na escola se inicia com um exercício de preparo ou aquecimento, com um jogo de perguntas e respostas no qual o professor diz pequenos versos ritmados e as crianças respondem em coro, constituindo uma espécie de jogral. Após este exercício o professor utiliza as vozes de comando “descansar” e “sentido”, e inicia a peça musical com um rulo¹⁷ simples *ad libitum*, sem contagem de tempo, encerrada após alguns segundos com um gesto do professor.

A fanfarra começa a tocar a partir da percussão, primeiramente com os tambores graves (surdo e bumbo), a linha abaixo transcrita, parando a cada três compassos, seguida por um grito de todos os estudantes. A seguir tocam-se os pratos e por fim as cornetas, compondo o seguinte arranjo:

The musical score is written in 4/4 time and consists of three 4-measure phrases, each repeated four times (4x). The parts are as follows:

- Corneta si>**: Treble clef, key of D major. Phrase 1: quarter rest, quarter rest, quarter rest, quarter rest. Phrase 2: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest. Phrase 3: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Cornetas fa**: Treble clef, key of D major. Phrase 1: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest. Phrase 2: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest. Phrase 3: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Corneta mi>**: Treble clef, key of D major. Phrase 1: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest. Phrase 2: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest. Phrase 3: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Cornetões si> e fa**: Bass clef, key of D major. Phrase 1: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest. Phrase 2: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest. Phrase 3: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pratos**: Percussion part with a double bar line. Phrase 1: quarter rest, quarter rest, quarter rest, quarter rest. Phrase 2: quarter rest, quarter rest, quarter rest, quarter rest. Phrase 3: quarter rest, quarter rest, quarter rest, quarter rest.
- Caixa**: Percussion part with a double bar line. Phrase 1: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Phrase 2: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Phrase 3: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Surdo**: Percussion part with a double bar line. Phrase 1: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Phrase 2: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Phrase 3: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Bumbo**: Percussion part with a double bar line. Phrase 1: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter note. Phrase 2: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter note. Phrase 3: quarter note, quarter rest, quarter note, quarter note.

Após cerca de um minuto cessam as cornetas, continuando apenas a percussão, voltando a intercalar gritos a cada três compassos, em um dos quais é dito o nome da escola. Neste momento o professor convida a plateia a gritar junto. A peça termina com um novo rulo e um ataque final.

¹⁷ Rulo é um termo usado popularmente por percussionistas para designar um toque de tambor rápido e contínuo, chamado de “simples” quando executado com mãos alternadas.

O estilo popular e festivo da peça deixa os estudantes à vontade e os permite tocar com naturalidade. Por não haver a rigidez da marcha, as crianças não necessitam ter toda sua atenção voltada à coordenação do movimento do corpo com a música, podendo concentrar-se no que está sendo tocado. Além disso, por tocarem ritmos mais próximos de seu cotidiano, é possível que encontrem maior significado para sua aprendizagem.

Por tratar-se de uma apresentação, não foi possível verificar a interação social dos participantes, exceto pelo momento da performance, quando a interação acontece ao tocar a música em conjunto, nas frases de pergunta e resposta dos instrumentos e na réplica dos jograis, pois nesses momentos se nota mutualidade entre as crianças através de seu compromisso com a execução da peça, a qual demonstram grande satisfação em realizar.

Os docentes das duas escolas analisadas apresentam personalidades distintas. O professor da EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes é jovem e espirituoso. Fala em voz alta, gesticula e dirige-se com vivacidade aos aprendizes, conferindo à atividade da banda uma característica festiva. O professor da EPG Castro Alves é um homem de meia idade com temperamento calmo e tranquilo ao conversar com as crianças, procurando falar individualmente e próximo a elas, em voz baixa. O primeiro utiliza-se de alegria e incitação para facilitar e estimular a aprendizagem e aperfeiçoamento, enquanto o segundo busca concentração e atenção aos detalhes do pulso, do ritmo e da marcha, levando os estudantes a esforçarem-se para conseguir tocar. Embora diferentes em suas abordagens, ambos alcançam seus objetivos. É nessa distinção bem sucedida que se pode verificar a autenticidade de ambos os professores, pois se o homem calmo e sério agisse contra seu jeito pessoal, forçando-se a ser animado e vivaz, ou se o rapaz cheio de vitalidade forjasse a ternura em sua voz tentando conter-se, estariam reprimindo sua natureza e poderiam cansar-se sem conseguir progresso com os estudantes.

Do ponto de vista da pedagogia musical, ambas as escolas demonstram facilitar o aprendizado de pulso, acento rítmico, duração dos sons, andamento e diferenciação de timbres. O professor da EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes facilita o aprendizado de pulso musical através da memorização de padrões

rítmicos e récita de jograis, enquanto o professor da EPG Castro Alves utiliza os passos da marcha como referência.

A altura dos sons é aprendida através das cornetas que, nos registros coletados, foram utilizadas apenas por uma das escolas. As aulas da EPG Castro Alves registradas em vídeo foram específicas de marcialidade e marcação com três instrumentos de percussão, visto que o professor costuma introduzir um instrumento de cada vez, e nesta ocasião, as caixas de guerra e as cornetas ainda não haviam sido utilizadas.

Vejamos agora em que pontos as bandas analisadas atendem às diretrizes dadas pelos documentos oficiais estudados no item 4.1. Já foi dito que é mais provável que se acolham as músicas trazidas pelos estudantes na sala de aula do que na banda, mas aqui há algo há ser observado. Na fanfarra da EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes pode-se dizer que há uma tentativa de acolhimento da música apreciada pelos estudantes fora da escola. A peça tocada é mais um exercício coletivo do que uma composição musical, e não sabemos se foi criada unicamente pelo professor ou em conjunto com as crianças. Assumindo que foi criada pelo professor, não podemos afirmar que ela atende o gosto de todas as crianças presentes, porque é uma peça de um único estilo, sem variações, e é pouco provável que todos os integrantes da fanfarra tenham exatamente o mesmo repertório de apreciação. Porém, a maioria das crianças, como dito anteriormente, parece estar à vontade com os instrumentos e com a peça tocada. Na fanfarra da EPG Castro Alves não foram encontrados indícios de que se consideraram as músicas que os estudantes ouvem fora da escola.

A familiaridade com as propriedades do som (intensidade, altura, duração e timbre), é mencionada pelos PCN e pelo QSN com certa importância nos objetivos da educação musical. Nas fanfarras analisadas observa-se certa preocupação dos professores quanto às variações de timbre e duração, porém, não se constatou em momento algum que tenha havido atenção à variação de intensidade e altura, mesmo na EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes, que utiliza as cornetas, pois estas foram tocadas apenas como aparatos rítmicos. As cornetas são instrumentos que exigem técnica e flexibilidade labial para variar alturas, e percepção auditiva suficiente para saber que nota está soando. Tal nível técnico demanda tempo e prática para ser alcançado, e nem todas as

escolas permitem aos estudantes levar os instrumentos para casa para poder estudar por mais tempo. Essa, talvez, seja a razão pela qual não se pode observar seu uso no trabalho do conceito “altura”.

A variação de intensidade poderia facilmente ter sido explorada nos instrumentos utilizados por ambas as fanfarras, mesmo com as crianças em fase de iniciação. No entanto, os professores das escolas analisadas não se ativeram a esse aspecto.

Ainda sobre estas escolas e suas fanfarras, em relação aos apontamentos do QSN, há observações a serem feitas. Quanto às “finalidades da educação”, pode-se dizer que a EPG Castro Alves trabalha com as linguagens artística e corporal, dentro das possibilidades dadas pela marcha. Uma parte das crianças da EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes aparece no vídeo mexendo o corpo todo enquanto toca, não dançando, nem saindo do lugar, mas expressando-se voluntariamente com movimentos corporais, mas a promoção de identificação e sentimento de pertencimento ao país de que fala o QSN não pareceu estar nos objetivos do professor desta escola, já que suas frases rítmicas têm notável origem nos ritmos populares internacionais.

Aos saberes do eixo 4 do QSN, as duas fanfarras analisadas atendem parcialmente. Por estarem no começo do trabalho com banda, os estudantes ainda não tiveram tempo de desenvolver técnicas de execução em seus instrumentos. Os “elementos da linguagem musical”, como dissemos, podem ser vivenciados quando a banda tem um repertório amplo e variado, porém as bandas analisadas tocam apenas exercícios rítmicos.

Sobre os saberes do eixo 5, pode-se dizer que a os aprendizes da EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes, por não estarem em exercício de marcha, puderam expressar sentimentos com o corpo com mais liberdade que os da outra escola, mas estes, pela marcha, o fazem de modo diferente. A diferença é que ao marchar, o estudante usa o corpo para expressar um sentimento pré-estabelecido, interpretando-o com atuação, enquanto ao tocar livremente, ele expressa o que estiver de fato sentindo, ou mantém-se parado se preferir. Nesse aspecto, a marcha pode parecer limitadora, porém, ao segundo item deste eixo, sobre a expressão corporal mediante entendimento de estruturas rítmicas, a marcha é mais favorável, por colocar todos os integrantes em movimento sincronizado com o pulso musical. O terceiro item é contemplado

pela marcha, mas será apreciado com maior abrangência quando os alunos estiverem no estágio das evoluções de marcha (curvas, paradas, etc). O quarto e último item, sobre regras em jogos, é tranquilamente atendido por ambas as escolas estudadas.

Em resumo, observamos que importantes aspectos de educação geral e musical apontados pelos documentos oficiais são atendidos pelas duas bandas escolares analisadas. Uma destas fanfarras, em decorrência da demissão do professor, não continua ativa, mas a outra escola analisada, se na continuidade de seus ensaios incluir as cornetas e desenvolver as suas potencialidades, tornar-se-á um importante recurso para a educação musical pretendida pelo município. Faz-se a ressalva, entretanto, que a fanfarra simples é limitada em termos de instrumentos. As categorias de banda marcial e banda musical oferecem maiores possibilidades, porém, com custos mais altos, não apenas pelos preços dos instrumentos, mas também por sua delicada condição que exige cuidados, armazenamento adequado e manutenção. Pensando em custo e aplicabilidade, embora sejam corpos de atividade muito específica, as fanfarras são recomendadas por esta pesquisa a compor os quadros de atividade extracurriculares das escolas de ensino fundamental, desde que haja também a contratação de professores experientes, ou a criação de curso preparatório para os professores interessados.

Conclusão

Esclareceu-se no primeiro capítulo que as bandas têm origem militar, que eram tidas como meios de educação cívica e manifestação de patriotismo, e que os partidários do canto orfeônico e, sobretudo, Villa-Lobos também declararam sua preocupação com a educação cívica e patriótica.

Houve uma tímida presença da Igreja na história das bandas educativas, quando comparada à influência dos corpos militares. Um sacerdote católico fundou a primeira banda de escola, mas os arsenais de guerra da época do Império mantiveram as Companhias de Menores, que eram verdadeiras escolas para crianças indigentes ou muito pobres, e o ensino de música com prática instrumental era presente.

Sem intenção de tecer comparações entre igreja e exército, é fato que os salesianos começaram uma banda numa escola particular enquanto militares instruíam crianças pobres. É importante lembrar que esta constatação refere-se a um momento posterior ao que sacerdotes jesuítas preocuparam-se em educar as pessoas, entre outras, desfavorecidas. Mas do chamado período jesuítico da educação brasileira pouco restou após o domínio do Marquês de Pombal (BELLO, 2001).

Há, atualmente, menor ocorrência de bandas nas grandes cidades, em comparação com as cidades menores. Lima (2007) diz que as bandas hoje dividem a cena musical popular com grupos de adolescentes de cidades grandes, e por isso têm a necessidade de se atualizar, muitas vezes adaptando melodias de músicas populares à forma da marcha (p. 39). Desta forma, também a adaptação e modificação de estruturas rítmicas, melódicas e características culturais que lhe são peculiares conferem à banda grande variação de estilos, de modo a alterar o conceito desta prática em conjunto. Para se discutir tal diversidade, foi necessário, antes, compreender o fenômeno da globalização e suas implicações.

Em princípio, o conceito de globalização era relativo à economia mundial e levou à aceleração do desenvolvimento tecnológico, sobretudo dos setores de informática e de comunicação¹⁸, nos permitindo contato fácil e rápido com

¹⁸ GLOBALIZAÇÃO. In: QUEIROZ, Tania Dias, **Dicionário Prático de Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

qualquer parte do mundo, por e-mail ou ferramentas de mídia social. Watts (2009) diz que conforme as redes aumentam de tamanho, aumentam também os *links*. E quanto mais *links* existirem numa rede, mais próximos os nós ficam uns dos outros, gerando um fenômeno conhecido como *small world* (mundo pequeno), descrito com clareza na música de Gilberto Gil:

Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena
Parabolicamará

Nota-se que, com a globalização cultural, o ideal patriótico não deixa de existir, mas muda de contexto. Especificamente no Brasil, o ideal de patriotismo como fomento de competição entre países dá lugar ao incentivo para valorizar culturas locais, não em caráter competitivo, mas como riquezas que podem ser compartilhadas, tal como demonstram os documentos pedagógicos estudados no capítulo 4 (PCN e QSN), que afirmam a importância de se compreender a cultura própria das regiões brasileiras, além das de outros países.

Com relação às bandas, a diversidade resultante deste compartilhamento promove a atualização e aprendizagem significativa dos estudantes, mas também pode permitir a perda de elementos que caracterizam a banda e que a ela conferem identidade cultural, como aconteceu no caso das *drum & brass corps*, citadas no capítulo 1.

Com isso verifica-se que, possivelmente, algumas bandas brasileiras, necessitando de mudança que acompanhasse as transformações culturais da sociedade, aderiram ao estilo “encomendado” dos Estados Unidos. Watts fala sobre o fenômeno da transmissão de costumes em rede, de modo que corrobora nossa análise sobre as imitações culturais:

O contágio social se mostra ainda mais contra intuitivo do que o contágio biológico porque, em modelos de limiar, o impacto da ação de uma pessoa sobre as ações de outras depende criticamente das influências às quais essas outras pessoas estiveram expostas (WATTS, 2009, p. 167).

Trazendo as palavras de Watts para a realidade das bandas, não há como prever o grau de transformação consequente de qualquer intervenção cultural, pois mesmo a criação de um elemento diferente para ganhar

notoriedade entre as bandas concorrentes pode vir a ser imitado e seguido por elas. Dessa forma, uma novidade pode virar tendência e se espalhar, como ocorreu com o estilo americano.

Analizamos no capítulo 4 deste estudo duas escolas com atividade de fanfarra que, embora com igualdade de condições, utilizaram estratégias distintas. Em uma escola manteve-se o estilo tradicional de fanfarras de marcha, enquanto, na outra, optou-se por apenas utilizar os instrumentos para fazer música em conjunto. Nesta segunda abordagem, alcançam-se objetivos de educação musical, talvez, mais abrangentes do que na primeira, porque inclui a utilização da voz nos gritos e nos jograis. Porém, tal atividade não depende da condição de ser “banda” ou “fanfarra” para acontecer. Em outras palavras, o professor da EPG Irmã Ofélia Echeverri Lopes poderia ter alcançado os mesmos objetivos utilizando outra formação que não fosse a banda, como, por exemplo, percussão corporal, banda de sucatas ou coro.

Podemos, então, dizer que as bandas escolares admitem flexibilidade e oferecem ao professor a possibilidade de trabalhar com o estilo que desejar. Dessa forma, o mesmo professor pode alternar abordagens, realizando desfiles no estilo militar e, em outro momento, concertos ou apresentações festivas. Assim como os PCN e o QSN, entendemos como positiva a disposição do professor em experimentar diversas formas de trabalhar com seus estudantes na banda, e permitir mudanças construtivas em seu cotidiano de aulas. Esta flexibilidade do facilitador se apoia nas palavras de Paulo Freire: “Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p. 50).

Segundo Severino (2009a), Rousseau privilegiava a aprendizagem, ao invés do ensino. Entende-se por essa diferenciação, que ensino é transmissão de conhecimento pessoa a pessoa, enquanto a aprendizagem é alcançada pela pessoa autônoma; a esse respeito, afirma Rogers: “Ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável [...]. Mas, se há uma verdade a respeito do homem moderno, é que ele vive num meio continuamente em mudança” (ROGERS, 1978, p. 110).

No capítulo 2 trabalhou-se o conceito de rede, pelo qual se compreende, quando aplicado ao tema deste trabalho, que diferentes bandas formam diferentes redes, e que redes distribuídas são mais fortes que redes

centralizadas. Na fanfarra da EPG Castro Alves, percebeu-se que, mesmo estando em processo de iniciação, os estudantes se agrupam em *clusters* para ajuda mútua, formando uma rede imediata que propicia o ambiente facilitador de aprendizagem. Foi dito, no item 4.3, que o professor desta EPG demonstra confiança nos estudantes, e não tenta exercer controle sobre eles. Conclui-se, pois, que esta atitude de confiança no estudante é que permite a formação da rede educativa entre os aprendizes, visto que o professor não interrompia o desenvolvimento que acontecia naturalmente entre as crianças. Em outras palavras, concluímos que é fundamental confiar na capacidade dos estudantes de construir seu conhecimento, possibilitando a geração da rede, que, por sua vez, gerará o clima facilitador de aprendizagem. O professor estará, assim, atento aos processos de busca de conhecimento de cada aprendiz, intervindo eventualmente, no intuito de ajudar o estudante a caminhar livre e a não perder o caminho da aprendizagem, como se entende na fala de Howard:

Só avançamos quando repetimos uma ação pelo puro prazer de fazê-lo. Em suma: fazer bem algo é desviar-se dos entraves. Não se pode ensinar nada a ninguém. [...] Tudo o que se pode fazer é manter os procedimentos autodidáticos da criança no bom caminho ou recolocá-los em caso de necessidade (HOWARD, 1984, p. 61).

A fragilidade da rede centralizada se deve ao fato de que nela todos os nós têm apenas um *link*, e este é feito com um nó central, que, se for retirado, causa o desmanche da rede. A educação em rede centralizada caracteriza-se pelo fluxo de informações numa única via: professor-aluno¹⁹, enquanto na rede distribuída o conhecimento nasce da ação em conjunto, vindo, pois, de múltiplas fontes. Professores que não confiam nos estudantes tendem a ser autoritários e, portanto, centralizadores, como explica Justo: “Quanto maior a desconfiança e a própria insegurança, tanto maior a autoridade. A liberdade será concedida na medida da confiança: auto confiança e confiança na capacidade dos escolares” (2002, p. 172).

Concluímos, pois, que se a disposição às mudanças é importante para os objetivos educativos das bandas, também é importante que haja aceitação e

¹⁹ Tem-se evitado, ao longo deste texto, utilizar a palavra “aluno” em razão de seu significado original, “sem luz”. Todavia, a educação centralizada a que se refere esta sentença entende o estudante como aluno, que depende do professor para obtenção de conhecimentos.

confiança do professor para com os aprendizes. Neste trabalho, dedicamo-nos, também, ao estudo da concepção rogeriana de aprendizagem centrada na pessoa. Nas palavras já citadas de Rogers (1978, p. 110), interpreta-se que, num meio em mudança, se ensinar não faz sentido, então o que faz sentido é facilitar a aprendizagem, e tal facilitação se dá em rede distribuída, que somente se forma quando o professor confia nos seus estudantes.

Atente-se para a observação de Brandani, que consta à p. 18, no capítulo 1 deste trabalho, segundo a qual, a autora acentua a importância das características socioeducativas em geral em relação às questões da educação musical propriamente dita. Entendemos, por este estudo, que educar musicalmente sempre foi objetivo secundário das bandas escolares, talvez com poucas exceções. A razão pela qual afirmo isto está no fato, que observo nas bandas, de que os professores e/ou regentes, em sua maior parte, procuram conseguir que os estudantes toquem as músicas, não importando o caminho para isso. É comum os diretores de escola cobrarem dos professores apresentações em pouco tempo, e o que se deseja é que a banda toque, que se forme a comunidade civicamente educativa e disciplinadora. A preocupação dos militares do Império era formar instrumentistas para o exército e a de Villa Lobos era educar as pessoas socialmente e conquistar “independência artística”. No capítulo 1, página 14, vimos que os professores de banda não são necessariamente advindos da área de música ou de educação musical. Muitos deles são profissionais de educação física, e esta área voltava-se, historicamente, não ao ensino artístico-musical, e nem mesmos à formação de atletas, mas sim à preparação de homens saudáveis e fortes para lutar pela pátria.

Foi por isso que, na década de 1970, a banda escolar resistiu à queda da educação musical como componente curricular. Ela não é, em princípio, um recurso de educação musical. Desta forma, discordamos que “as bandas e fanfarras [...] podem ser analisadas como derivações do ensino de música na escola” (CAMPOS, 2008, p. 103), ao menos no que se refere à prática de banda nas escolas, pois elas atendem a objetivos buscados pela educação musical, mas não são, diretamente, derivadas dela.

Constatamos por esta pesquisa que as bandas escolares brasileiras sobreviveram a todas as mudanças políticas e reformas educacionais do país.

Surgiram no período imperial e atravessaram as fases de república, Estado Novo, regime militar, e chegaram aos dias de hoje, mantendo muitas de suas características iniciais, sobretudo de civismo e patriotismo.

As escolas de Guarulhos, embora ainda sem estrutura e planejamento para a implantação de fanfarras nas escolas, têm a possibilidade de alcançar um ponto alto da potencialidade educativa das bandas, se os profissionais envolvidos se desenvolverem para isso. Constatamos que as bandas têm sobrevivido a diferentes épocas com a característica de educadoras cívicas, porém, se aliadas aos avanços da educação musical, hoje estudados em cursos de licenciatura, constituirão em importante meio para aprendizagem de música, por sua característica de multiplicação em rede. As escolas da cidade de Guarulhos têm educadores musicais licenciados e instrumentos para formação de fanfarras. Ainda falta ser realizada a capacitação destes professores, por meio de cursos para instrução a respeito do uso e possibilidades dos instrumentos, e experiências com bandas ativas e professores experientes. Além desta possível contribuição da prefeitura, é importante refletir acerca da criação de disciplina relativa a bandas escolares nos cursos superiores de licenciatura em educação musical, visto que a aqui constatada “banda como recurso de educação musical” ainda não se faz presente no meio acadêmico. Na proposta feita por Villa Lobos, apresentada no capítulo 1 deste texto a partir da página 13, há uma orientação para a organização de professores de banda, de modo que cada categoria de docência estipulada encontra reforço em outra, fazendo com que todos os docentes permaneçam em formação constante. Nas bandas escolares de hoje, muito pouco se oferece ao professor quanto à formação. Possivelmente, esta é uma das razões que contribuem para o desinteresse do músico docente em trabalhar com bandas escolares.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o reconhecimento da importância da banda na escola como veículo de educação musical, e da necessidade de promover a formação de instrutores de banda entre os licenciados egressos das faculdades de licenciatura em música.

Referências bibliográficas

A SAGA da estrada de ferro Paracatu (EFP). **Bom Despacho/MG**: cidade da senhora do sol, Bom Despacho. Disponível em: <<http://www.senhoradosol.com.br/paracatu.php>>. Acesso em 25 de janeiro de 2014.

ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE FANFARRAS E BANDAS. **Campeonato Estadual de fanfarras e bandas do Estado de São Paulo**: Regulamento geral 2012. São Paulo, 2012.

BARABÁSI, Albert-László. **Linked**: A nova ciência dos networks. S.L.:Leopardo, 2009.

BARAN, Paul. **On Distributed Communications**: I. Introduction to distributed communications networks. In Memorandum RM-3420-PR, Santa Mônica: The Rand Corporation, 1964; Disponível em <http://www.rand.org/pubs/research_memoranda/2006/RM3420.pdf>. Acesso em 21 out. 2012.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 2 de Novembro de 2013.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas Militares no Brasil**: difusão e organização entre 1808-1889. 2006. Dissertação (mestrado em música) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes, São Paulo: 2006.

BRANDANI, Neyde. **A banda Marcial como Núcleo de Educação Musical**. 1985. Dissertação (mestrado em artes) – Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes, São Paulo: 1985.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARNI, Mara Juttel. SCHNEIDER, Ernani José. **A Educação Física no Ensino Médio**: Relevante ou Irrelevante?. Instituto Catarinense de Pós-graduação. Blumenau: 2008.

CAMPOS, Nilceia Protásio. **O Aspecto Pedagógico das Bandas e Fanfarras Escolares**: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar. 2008.

CISLAGHI, Mauro César. **Concepções e Ações de Educação Musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC: três estudos de caso.** 2009. Dissertação (mestrado em música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: 2009.

DEWEY, John. **Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education.** Lightning Source, 2009.

FRANCO, Augusto de. Topologias de rede. **Carta Rede Social 168.** Augusto de Franco: 2008. Disponível em <http://augustodefranco.locaweb.com.br/cartas_comments.php?id=249_0_2_0_C>. Acesso em 12 dez. 2013.

_____. **É o Social, Estúpido!** Três confusões que dificultam o entendimento das redes sociais. Augusto de Franco: 2011. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/augustodefranco/o-social-estpido>>. Acesso em 13 jan. 2014.

_____. **Redes Sociais: Como funcionam as ligações entre as pessoas?** Video online, 16 min. 2009. Disponível em <<http://escoladeredes.net/video/redes-sociais-como-funcionam>>. Acesso em: 14 jan 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Ana Gracinda Queluz. **Carl Rogers.** Dirigido por Regis Horta. In: Coleção Grandes Educadores. 1DVD, 35 min. São Paulo: Paulus, 2006.

GLASER, Scheilla R. **O Ensino do Piano Erudito: um olhar rogeriano.** São Paulo: Biblioteca24horas, 2011.

GOBBI, Sérgio Leonardo et al. **Vocabulário e Noções Básicas da Abordagem Centrada na Pessoa.** São Paulo: Vetor, 2005.

GUARULHOS, **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários.** Secretaria de Educação. Guarulhos: SE, 2010.

GUIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JUSTO, Henrique. **Carl Rogers, Teoria da Personalidade e Aprendizagem Centrada no Aluno.** 1.ed. Porto Alegre: Emma, 1973.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A Banda Estudantil em um Toque Além da Música.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

LORETO, Mércia de Moraes Marques, **Vídeo e Coleta de Dados**. [mensagem pessoal], mensagem recebida por <athus@marconato.mus.br> em 16 mai 2014.

MARCONATO, Athus Rogério. **As Redes Sociais nas Bandas Estudantis**. 2012. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

MÔNICA, Laura Della. **História da Banda de Música da Polícia Militar do Estado de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: 1975.

O'HARA, Maureen Miller. **Conversations with Carl Rogers**. Produzido por Maureen Miller O'Hara e dirigido por Stephen Adams. 1 DVD, 30 min. La Jolla: Community video project/Center for studies of the person, 1984.

PAYNTER, John. **Hear and Now: an Introduction to Modern Schools**. Londres: Universal, 1972.

_____. **Sound and Structure**. Londres: Cambridge, 1992.

PINTO, Marcos Alberto da Silva. **A Abordagem Centrada na Pessoa e seus Princípios**. In: CARRENHO, Esther; TASSINARI, Márcia; PINTO, Marcos A. S. **Praticando a Abordagem Centrada na Pessoa: dúvidas e perguntas mais freqüentes**. São Paulo: Carrenho Editorial, 2010, p. 57-93.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

QUEIROZ, Tania Dias, **Dicionário Prático de Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Jean-Jacques Rousseau**. Dirigido por Régis Horta. In: **Colação Filósofos e a Educação**. 1 DVD, 23 min. São Paulo: Paulus, 2009.

_____, **John Locke**. Dirigido por Régis Horta. In: **Colação Filósofos e a Educação**. 1 DVD, 22 min. São Paulo: Paulus, 2009.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Novas Diretrizes da Educação Cívico-Artístico Musical**. 1934. In: **Presença de Villa-Lobos**, 12 vol, Rio de Janeiro: pró-Memória Museu Villa-Lobos, 1981.

VISCONTI, Márcia. BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para Educação e Prática Musical em Escolas**. São Paulo: Abemusica, 2002.

WATTS, Duncan. **Seis Graus de Separação**: a evolução da ciência de redes em uma era conectada. São Paulo: Leopardo, 2009.

WOOD, John Keith et al. **Abordagem Centrada na Pessoa**. Fundação Ceciliano Abel de Almeida. Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.

ANEXO

Transcrição de plano divulgado por Heitor Villa Lobos para
oficialização do ensino de bandas

Atendendo a que as escolas técnicas secundárias do Departamento de Educação tem o objetivo de ministrar primeiro a educação integral do adolescente através de uma organização flexível, que permita tanto quanto possível a coexistência de vários cursos paralelos a serem escolhidos pelos alunos, segundo seus interesses, inclinações e condições pessoais, e considerando que, ao lado dos cursos já existentes nas referidas escolas de base clássica, ou de caráter industrial e comercial, deve existir um curso de Educação Artística Musical, foi organizado nas escolas técnicas secundárias um Curso Especializado de Música Instrumental.

O Curso Especializado de Música Instrumental, de grau secundário, será feito em 6 anos, dividido em 2 ciclos, o primeiro de 3 anos e o segundo de 3 anos.

Os candidatos ao Curso de Música seguirão os 3 anos do regime fixado para os 1º, 2º e 3º anos do curso geral técnico e serão incluídos entre os alunos da banda recreativa, da qual farão parte.

Concluídos os exames do 3º ano do curso geral técnico, a SEMA fará a seleção dos candidatos que podem frequentar o curso, no seu 2º ciclo.

No 2º ciclo, os alunos terão, além das matérias previstas pelo Decreto nº 5.922 A de 27/2/37, as atividades da classe, seriados nos 3 anos restantes do curso, de acordo com o programa organizado pela SEMA.

A seriação determinada pode ser revista por proposta do órgão técnico competente deste Departamento, sempre que as condições pessoais dos alunos reclamem essa providência.

O curso terá um número de alunos limitado, dentro das condições do instrumental e do número de professores existentes.

Os professores serão designados pelo Diretor do Departamento de Educação, dentro do quadro, justamente com os professores contratados no Brasil ou no estrangeiro para esse fim.

Os alunos inscritos no Curso Especializado de Música Instrumental só frequentarão oficinas até o terceiro ano do curso secundário geral técnico.

As aulas de música instrumental funcionarão em pavilhões ou salões apropriados em ponto que não perturbem as demais atividades dos cursos da Escola.

Poderão participar da Banda Recreativa, não só os alunos dos 1º, 2º e 3º anos, candidatos ao curso de Música Instrumental, como os demais do curso secundário geral técnico.

Os alunos do curso de música instrumental participam obrigatoriamente do Orfeão da Escola.

Os pontos de Canto Orfeônico que fazem parte desse programa serão aplicados da maneira já discriminada relativamente aos Cursos Secundários Técnicos.

Quanto à parte instrumental, os professores contratados no Brasil ou no estrangeiro, professores estes de incontestável nomeada mundial, introduzirão uma única escola de instrumentos de sopro, especialmente de um novo e completo sistema, muito beneficiando, não só à nossa orientação, mas também à educação artística brasileira.

No que diz respeito à gravação de música um professor contratado se encarregará do ensino prático e teórico, de modo a que os alunos deste Curso, além dos conhecimentos que o tornarão um músico executante, terão, ainda, o necessário ensino para o exercício de mais uma profissão.

Os elementos masculinos vocacionais de que dispõem as nossas escolas técnicas secundárias estão sendo aproveitados para a formação de futuras Bandas, aptas para o problema da educação popular artística de todo o Brasil.

A orientação aplicada até a presente data tem produzido os melhores resultados, sendo modificada, apenas, em pequenos detalhes que a

experiência tem aconselhado no decorrer dos trabalhos letivos já desenvolvidos.

Cada escola técnica secundária que tiver curso de Músico de Banda formará duas Bandas de Música, sendo que uma, a título Recreativo, com efetivo de 27 a 30 alunos, e a outra Técnico, com efetivo de cerca de 50 alunos.

A Banda recreativa seguirá um curso prático e reduzido de música, com curtas lições de instrumentos e pouco tempo de exercício de conjunto instrumental.

A Banda Técnica terá um estudo apurado de teoria de música aplicada e seguirá um programa rigoroso de ensino instrumental.

O aluno que for destinado a seguir o curso de músico de banda do 2º ciclo terá que fazer 3 anos do Curso do 1º ciclo, incluindo-se o ensino obrigatório de Música e Canto Orfeônico e a incorporação na banda recreativa. No 3º ou 4º ano começará o estudo técnico, que se estenderá por três anos.

É condição essencial para admissão ao estudo da banda técnica: prova de bom comportamento, franca aptidão física e moral, e evidente inclinação para a música, verificados durante os dois anos do Curso Geral.

O Corpo Docente, diretamente subordinado ao Superintendente da SEMA, constituir-se-á de um Encarregado Geral, Professores Especialistas em instrumentos de madeira, metal e bateria, Professores da Cadeira de Banda de Música, Professores de Teoria e Repetidores, cabendo aos mesmos as seguintes atribuições:

Ao Encarregado Geral compete a fiscalização do ensino, de um modo geral, cabendo congregar os professores para discutir a implantação de uma nova escola ou todas as demais diretrizes tendentes a melhorar cada vez mais, e sempre que possível, a eficiência do ensino pelos mesmos ministrado. Enquanto não houver designação para este cargo, ficará ele a cargo de um professor da SEMA, indicado pelo Superintendente.

Aos Professores Especialistas de Instrumentos compete introduzir, de acordo com o programa previamente traçado, o ensino especializado que lhes cabe, havendo sempre uma perfeita homogeneidade na aplicação dos resultados práticos, de forma mesmo a que os diferentes naipes que, separadamente, lhes são confiados, estejam sempre de perfeito acordo não só quanto à intensidade e qualidade de som como também quanto à precisão de ataque, ritmo e afinação.

Aos Professores da Cadeira de Banda de Música compete: comparecer às reuniões convocadas pelo Encarregado Geral; assistir às aulas dos Professores Especialistas, reproduzindo-as em classe; fiscalizar as aulas práticas dos Repetidores e ministrar o programa da Banda Recreativa de um modo coletivo.

Aos Repetidores compete comparecer às reuniões convocadas pelo Encarregado Geral; assistir às aulas dos Professores Especialistas; assistir ao estudo prático dos alunos, impedindo-os de adquirir vícios técnicos muito comuns aos alunos cujos estudos não sejam fiscalizados diretamente por seus professores.

A todos os professores em geral compete também, com interesse, o ensino das Bandas Recreativas das escolas, sem exigir, porém, a disciplina e o rigor técnico do ensino no 2º ciclo do ensino técnico secundário.

Quando a Banda estiver em pleno funcionamento, será organizada de maneira a se dividir em suas seções ou pequenas Bandas, com o seguinte horário semanal:

Segunda-feira: ensaio simultâneo em três salas afastadas umas das outras, com a seguinte divisão:

Na primeira sala: naipe dos instrumentos de madeira.

Na segunda sala: naipe dos instrumentos de metal.

Na terceira sala: naipe dos instrumentos de percussão.

Terça-feira: igual ao dia anterior.

Quarta-feira: ensaio do conjunto da 1ª seção.

Quinta-feira: ensaio do conjunto da 2ª seção. À noite retreta de uma das seções, de acordo com designação superior.

Sexta-feira: ensaio do conjunto geral.

Sábado: igual ao dia anterior.

Domingo: retreta de dia ou à noite, toda a Banda, de acordo com designação superior.

Com a orientação acima citada e a do ensino de canto orfeônico, aplicados conscientemente, desde as escolas ao povo, o Brasil dentre poucos anos terá a sua independência artística (VILLA-LOBOS, 1934 in. PRESENÇA..., 1981, p.100).
