

Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia (Minas Gerais) nas décadas de 1940 a 1960

Lilia Neves Gonçalves

**Music education and
sociability: a study in
spaces for teaching/
learning music in
Uberlândia (1940-1960)**

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma tese em Educação Musical que se propôs a investigar e compreender como se constituía e estava constituída uma sociabilidade pedagógico-musical em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia, (MG), nas décadas de 1940 a 1960. Dos vários espaços, seis ganharam destaque: a Banda Municipal de Música, a aula particular de música, a escola, o Conjunto Orquestral do Liceu, a Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia. Como método foi utilizado a História Oral, combinando as fontes orais com fontes escritas e iconográficas. A partir dos relatos orais foi possível apreender o cotidiano da aula de música, compreender meandros da prática pedagógico-musical nos “jeitos” de ensinar/aprender música, nos conteúdos, no repertório, bem como no tipo de interação na qual cada agente estava envolvido: seja quando se ensinava/aprendia, seja quando se tocava em conjunto ou individualmente, ou quando se apresentava na cidade ou fora dela. Considerando que cada espaço se organizava em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais, idéias, valores e gostos, é possível afirmar que cada um deles tinha uma produção e divulgação pedagógico-musical que mantinha suas especificidades. No entanto, quando se pensa em uma sociabilidade pedagógico-musical em uma visão mais macro é possível dizer ainda que tanto a produção quanto a divulgação pedagógico-musical têm suas regularidades no processo interativo de se ensinar/aprender música na cidade de Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960.

Palavras-chave: educação musical, sociabilidade, História Oral.

Abstract

This article presents the results of a dissertation in Music Education that it investigated how the pedagogical-musical sociability was and is constituted in spaces for teaching/learning music in Uberlândia from 1940-1960. Six of the various locations were selected for researched inter views and documents: the Municipal Band, the private music class, the school, the Orchestral Group of Liceu, the Feminine Lira Band of Uberlândia, and the Music Conservatory of Uberlândia. The types of sociabilities established in these locations when music was taught/learned were studied using the Historical Oral approach, utilizing oral sources combined with written and iconographic ones. From these oral reports, it was possible to “enter” the everyday life of a music class, understand the meanders of pedagogical-musical practice in the “manner” of teaching/learning music, in the contents, repertoire, as well as in the type of interaction with which each agent was involved: when learning/teaching, playing in a group or individually, or performing in the city or out-of-town. Considering that each space was organized around specific pedagogical-musical practices, ideas, values, and tastes, it is possible to affirm that each one had its own pedagogical-musical production and dissemination, each with their own specifications. However, when viewing the pedagogical-musical sociability in a larger picture, it is possible to affirm that the pedagogical-musical production, as well as the dissemination, had regularities in the interactive process of learning/teaching music in the city of Uberlândia between 1940-1960.

Keywords: music education; sociability; Oral History.

Recebido em 20/11/2007

Aprovado para publicação em 31/12/2007

Introdução

Este trabalho¹ se propôs a investigar e compreender como se constituía e estava constituída uma sociabilidade pedagógico-musical em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia (MG), nas décadas de 1940 a 1960. Buscou-se um olhar que fosse de educadora musical, tendo como base a idéia de uma sociabilidade estabelecida na interação entre pessoas que ensinavam/aprendiam música em espaços sociais diferentes.

Como referencial teórico adotou-se a idéia de Pierre Bourdieu (1997) que os espaços são tanto sociais quanto físicos, sendo que em cada espaço social há todo um processo de apropriação e circulação de vários tipos de capital: econômico, social, cultural e simbólico (Bourdieu, 1998a; 1998b). De Michel Bozon (1984; 2000) levou-se em conta seus estudos sobre as hierarquias e a legitimidade de práticas musicais. Para Bozon (2000, p. 147), a música “é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam e se copiam”.

As discussões sobre sociabilidade e sobre o estar em sociedade foram apoiadas em Geörg Simmel (1983a; 1983b) Para Simmel (1983b), as pessoas se organizam em grupos, ou seja, em “sociedades” ou “unidades ou sociações”, cujas ações recíprocas são movidas por interesses e objetivos diferentes em cada grupo social. A sociação só começa a existir quando “a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração, que caem sob o conceito geral da interação.

A sociação é, assim, a forma realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual se realizam seus interesses” (Simmel, 1983b, p. 60). E é com base nesses interesses que os indivíduos constituem tais unidades.

Como uma das preocupações de Simmel (1983a, p. 61) é distinguir a forma e o conteúdo das relações sociais, é importante mencionar que “conteúdo da sociação” é “tudo quanto exista nos indivíduos [...] – como instinto, interesse, fim, inclinação, estado ou movimento psíquico –, tudo, enfim, capaz de originar a ação sobre os outros ou a recepção de suas influências”. No entanto, em si mesmos “esses conteúdos”, ou “essas motivações” não chegam a ser considerados por Simmel como sendo sociais, ou seja, identificar por que os agentes se organizaram nesses grupos, por que alunos/professores se unem em um processo de ensinar/aprender música ou por que os músicos tocam em grupo, não são conteúdos sociais. Isso por que, para Simmel, as motivações em si mesmas que levaram à associação não têm importância para a sociabilidade, elas adquirem sentido se são recíprocas no grupo.

Partindo de sua idéia de “sociedade”, na qual conteúdo e forma da vida societária não estão separados, Simmel chega ao conceito de sociabilidade, mencionando que:

“sociedade” propriamente dita é o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É precisamente o fenômeno a que chamamos de sociabilidade. (Simmel, 1983b, p. 168)

O estar em “sociedade”, ou nos grupos sociais específicos, é considerado como “um valor”, e as pessoas “são impelidas para essa forma de existência” e, muitas vezes, apenas o “impulso de sociabilidade” sugere os conteúdos concretos de uma sociação. É através “da forma que constituem uma unidade” (Simmel, 1983b, p. 169). Se Simmel considera o “estar em sociedade” como um valor, para Bourdieu (1998b) estar em um campo ou grupo social possibilita aos agentes sociais a aquisição de um capital social propício às suas aspirações econômicas, sociais e culturais.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, se adotou a História Oral como método de pesquisa. Além das fontes orais, foram utilizadas fontes escritas e fontes iconográficas localizadas em acervos particulares, no Centro de Documentação História da Universidade Federal de Uberlândia (CEDHIS) e do Arquivo Público Municipal. A combinação desses

três tipos de fontes não teve como objetivo comprovar a veracidade dos relatos orais, mas “iluminá-los” entre si.

No total, participaram da pesquisa 32 colaboradores que se caracterizam por terem sido agentes (Bourdieu, 1983), músicos e professores e/ou alunos de música. Foram realizadas 40 entrevistas, sendo 39 entrevistas individuais e 1 entrevista coletiva. A duração e a quantidade de entrevistas realizadas com cada colaborador variaram de acordo com o tempo de cada um e de sua disponibilidade. Foram 51 horas e 30 minutos de entrevistas gravadas e mais de 1300 páginas de entrevistas transcritas.

As fontes escritas consistiram em artigos de jornais e revistas, processos da Câmara Municipal de Uberlândia, bem como de cadernos de recortes. Os artigos dos jornais e revistas encontrados referentes à temática foram copiados e digitados. Foram encontrados 10 artigos no jornal *O Tribuna*; 156 no jornal *O Repórter*, e 439 no *Correio de Uberlândia*. Ao todo foram localizados 605 artigos. Dentre as fontes iconográficas estão fotos, bem como uniformes e instrumentos usados na época.

Os artigos dos jornais possibilitaram uma visão sobre ensinar/aprender música relacionada à cidade, enquanto os relatos orais possibilitaram adentrar no cotidiano da aula de música, compreender meandros da prática pedagógico-musical nos “jeitos” de ensinar/aprender música, nos conteúdos, no repertório, bem como no tipo de interação na qual cada agente estava envolvido: seja quando se ensinava/aprendia, seja quando se tocava em conjunto ou individualmente, ou quando se apresentava na cidade ou fora dela. As fontes iconográficas, além de revelar as intimidades dos colaboradores, também foram um instrumento importante para “desencadear” suas memórias.

Resultados

Dentre os vários espaços nos quais se ensinava/aprendia música em Uberlândia no período investigado, seis deles apareceram com destaque nas memórias de quem viveu, ensinou/aprendeu música na cidade: a Banda Municipal de Música, a aula particular de música, a escola, o Conjunto Orquestral do Liceu, a Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia. Isso, contudo, não quer dizer que só se aprendia/ensinava música em Uberlândia nesses lugares: o rádio aparece também nos relatos, além das famílias, da vizinhança e das escolas de samba que começavam a organizar seus desfiles carnavalescos pelas ruas da cidade, e também apareceram os ensaios dos conjuntos musicais que os jovens faziam para atuar no rádio, dentre muitos outros.

Consideram-se esses espaços como lugares de sociabilidade pedagógico-musical e de ensino/aprendizagem musicais, de trocas intelectuais e de circulação de informações que exprimiam seus interesses, idéias, gostos, usos, paixões, símbolos (Baechler, 1995).

Ao propor estudar sociabilidade na área de música é importante pensar a música como um fenômeno social e um fenômeno de sociabilidade. Segundo Riedel (1964, p. 149),

todos os aspectos da música [...] estão expostos ao conceito de sociabilidade e distingue três categorias de sociabilidade: a primeira, que abarca o sentimento de pertencer ao grupo; a segunda abrange o sentimento de estar em grupo através da *performance* musical (em qualquer grupo, executando qualquer tipo de música); e a terceira que promove a formação de grupos, organizações e sociedades de interesse

De acordo ainda com Riedel (1964), esses três tipos de sociabilidade se referem a todas as pessoas engajadas de alguma forma com a música, como os ouvintes, os executantes, os professores, os comentaristas, ou os compositores.

Quando se refere a uma sociabilidade pedagógico-musical, o foco desta pesquisa está direcionado para as interações estabelecidas pelos componentes que freqüentavam alguns dos espaços onde se aprendia/ensinava música. Interações que são analisadas tendo em vista as práticas ou “jeitos” de se ensinar/aprender música nessa época. Nesse sentido, o princípio da sociabilidade é o fio analítico e interpretativo condutor do trabalho. É a partir desse princípio que se buscou construir, em cada um desses espaços, a idéia de uma sociabilidade pedagógico-musical. Esta idéia é que possibilita vislumbrar tanto um processo de produção quanto de divulgação e difusão pedagógico-musical.

Considera-se, portanto, que há todo um processo de sociabilidade envolvendo os vários agentes na produção pedagógica dos vários espaços de ensino-aprendizagem musicais. Porém, essa sociabilidade não fica restrita a esses espaços e se organiza em um movimento de interação ex terna ao grupo. Estabelece-se, então, uma sociabilidade ex terna que possibilita divulgar e difundir seu produto musical na cidade.

Assim, buscando discutir essa temática na área de Educação Musical, esta pesquisa se propôs a responder as seguintes questões: em que espaços se aprendia/ensinava música na cidade? Como se aprendia/ensinava música nesses espaços? Como se dava a interação pedagógico-musical nesses espaços? Como esses espaços estavam constituídos enquanto lugar de se ensinar/aprender música? Que redes de sociabilidade são estabelecidas? Que idéias, paixões, gostos estavam subjacentes às práticas, ou “jeitos” de se ensinar/aprender música nesses espaços?

A Banda Municipal de Música

A Banda Municipal de Uberlândia foi criada a partir de um projeto político e educativo para a cidade. Os jornais já reclamavam sua presença nas solenidades locais, nas festividades cívicas, além de já ter o seu palco, o coreto da cidade, pronto para recebê-la. A criação de uma banda estava ligada ao ideário do progresso, já que “uma cidade que progride” tinha a sua banda de música. Uma banda estava também ligada aos “divertimentos públicos” e era um elemento de lazer para as pessoas da cidade, onde se dizia que: “só aqueles que possuem o ‘vil metal’ podem participar das programações dos clubes e freqüentar os cinemas” (Jornal *O Repórter*, 12/06/1961).²

Pode-se afirmar que, ao fazer parte de um projeto político-educativo, a banda já chegou à cidade com as credenciais que a reconhecia e que, ao mesmo tempo, já determinava qual espaço, qual o lugar, enquanto grupo musical, ela teria na cidade. Desde o início da década de 1940, a presença de uma banda estava associada não só “à altura do progresso da cidade” (*O Repórter*, 09/04/1940), mas também como sendo um bem coletivo. Enquanto projeto pedagógico, a banda instituiu um lugar de formação musical na cidade que ficaria a cargo da escola da banda que, por sua vez, serviria para “estimular os que quisessem aprender música” (*O Repórter*, 21/12/1951).

Enquanto grupo musical instituído pela prefeitura da cidade, a banda esteve ligada aos momentos de sociabilidade pública estabelecida na praça da cidade, que era o lugar de encontro da população local nas noites de domingo. Seu repertório era a trilha sonora desses encontros domingueiros e fazia parte do cenário de sociabilidade que se estabelecia na praça ao redor do coreto.

Se, por um lado, a banda já chega com um papel preestabelecido na cidade, por outro, esse grupo também cria um espaço em que os músicos se tornavam reconhecidos. Tocar na banda rendia aos músicos interações pedagógico-musicais que lhes possibilitava estabelecer outras redes de sociabilidade, as quais eram importantes para que fossem abrindo outros espaços de atuação músico-profissional na cidade.

O projeto pedagógico-musical da Banda Municipal estava ligado à escola da banda e à formação musical concretizada na criação da “banda dos meninos”. Enquanto escola, a Banda Municipal mantinha um espaço organizado para se ensinar/aprender música, mas uma aprendizagem voltada para a formação de músicos que, depois de um tempo, passariam a fazer parte da banda. Nessa formação, as práticas estavam voltadas para ensinar a ler música e tocar um instrumento, focos principais de se ensinar/aprender música na escola da banda.

A “banda dos meninos” foi uma ação concreta no sentido da organização pedagógica da banda. Pode ser considerada como uma etapa inicial daqueles músicos que passariam a fazer parte da Banda Municipal, que era a “banda dos mais velhos” (Seu Dimas, entrevista realizada em 04/02/2006). Portanto, era um projeto que tinha como foco crianças e jovens, já que, para o maestro Barraca, “era necessário deixar as crianças tomar conhecimento desse tipo de música, porque senão essa cultura musical de banda ia desaparecer” (Seu Dimas, na mesma entrevista).

Para pensar na sociabilidade pedagógico-musical é importante que se volte o olhar para os tipos de interações que eram estabelecidas entre os componentes da banda. Pode-se dizer que o maestro ocupava uma “posição estratégica” (Bourdieu, 2004a). Era o responsável por ensinar música na escola da banda, por escolher e ensaiar o repertório. Era também o elo entre a prefeitura e os músicos. Relação que, nos relatos orais, esteve entremeada de silêncios e com pouca disposição de revelá-la por parte dos entrevistados.

Enquanto sociabilidade pedagógico-musical é possível detectar que o ensino/aprendizagem de um instrumento pelos músicos da banda era um momento de interação estabelecido no âmbito da escola da banda focada no ensinar a ler música e a tocar o instrumento.

Começar a aprender música possibilitava a aproximação entre vizinhos, e fazia com que crianças e jovens fossem para o espaço da escola da banda dividir momentos de ensino/aprendizagem musicais. Apesar dessa aproximação coletiva ocorrer neste espaço, o conteúdo dessas interações é, em sua essência, voltado para a aprendizagem individual: ler música no Bona,³ por exemplo, ou passar as lições dos métodos dos instrumentos para o maestro Barraca.⁴

Mesmo nos ensaios da banda quando todos os músicos se reuniam para preparar o repertório das apresentações, o foco estava em como o músico afinava o seu instrumento, como ele estava tocando sua parte do arranjo. Eram momentos de aprendizagem individual dentro de um momento coletivo de aprendizagem. Isto é, mesmo em um momento como o ensaio, que prima por uma prática de ensino/aprendizagem coletiva, a atenção estava na execução individual dos músicos. É claro que existiam os momentos em que, segundo Seu Sebastião, era “tudo um bolo” (entrevista realizada em 07/01/2006) ou, segundo Seu Chico, alguns músicos estavam na banda “para acompanhar os outros” (entrevista realizada em 07/10/2005).

Pensar em uma sociabilidade pedagógico-musical estabelecida no âmbito da Banda de Música em Uberlândia no recorte temporal escolhido é entrever um grupo musical

em uma sociabilidade que é interna, mas que também é externa. Sociabilidade interna quando se organizava em torno dos seus afazeres cotidianos, dos ensaios do repertório, das suas aulas de teoria musical. Envolvidos em suas relações de aproximação e de afastamento (Bozon, 1984) dentro da própria banda, os músicos iam construindo possibilidades de convivências externas à banda. E era sociabilidade externa também quando, enquanto grupo musical, a Banda se envolvia nas muitas atividades coletivas da cidade. Ao ser um grupo direcionado para o bem-estar e o lazer coletivo, a sociabilidade pedagógico-musical se sustenta, principalmente, no estar e o ser músico na/da banda. Uma sociabilidade que se distingue pelo sentimento de pertencimento a um grupo musical, a banda, mas também a uma banda que pertencia a uma cidade.

A aula particular de música

A aula particular era um lugar de convivência pedagógico-musical, no qual crenças e práticas de ensinar/aprender música foram sendo disseminadas. Um lugar de interação privada entre professor e aluno, entre o professor e suas práticas pedagógico-musicais diárias. Um espaço onde eram construídas relações estreitas entre professor/aluno, entre professor/aluno/família e entre professor/aluno e o ensino/aprendizagem do instrumento.

Esse estreitamento das relações permite uma proximidade que não se estabelece somente em torno da aula particular de música, mas que ultrapassa seus limites na medida em que o professor e o aluno constroem suas relações no âmbito das famílias, igreja e/ou dos seus respectivos espaços de freqüentação.

Para Simmel (1983a, p. 61), esse é o estado de uma sociabilidade cujas interações são recíprocas, "quando se produz a ação de uns sobre os outros" Os interesses são de todos os envolvidos no processo de ensinar/aprender música, podendo existir conflitos ou não, mas que esses interesses impelem as pessoas para determinados tipos de interação quando se aprendem/ensinam música.

Ultrapassar os limites da aula faz com que haja também intimidade entre professor e aluno. Uma intimidade que possibilita laços de afinidade, de amizade e de cumplicidade e que vai se solidificando na medida em que a sociabilidade pedagógico-musical se amplia e se torna recíproca. Lembrar dessa aula de música e das relações estabelecidas a partir dessa aula fez com que Geralda se recordasse de uma "amizade com música" (entrevista realizada em 10/10/2005) estabelecida mediante a interação pedagógico-musical.

Apesar dessa sociabilidade externa à aula particular de música dar uma outra *nuance* para a relação professor e aluno, o caráter privado desse tipo de aula não deixava de existir. É como se uma “alimentasse” a outra. Na privacidade, o professor ia organizando suas práticas pedagógico-musicais e difundindo idéias de ensinar/aprender música. A sociabilidade externa à aula particular de música tem outros “fins associativos” (Simmel, 1983a), mas não menos importante no processo de se ensinar/aprender música.

Nesta construção pedagógico-musical diária do professor, suas práticas eram disseminadas “em e por seus alunos”, sendo que à medida que esses alunos se tornavam alunos-professores também iam difundindo idéias de seus professores em suas próprias práticas de ensinar/aprender música.

Passavam a ser difundidas na cidade crenças da importância de que o ensino de música ressoasse práticas pedagógicas que fugissem daquelas comumente utilizadas até então. Apareceram ações que procuravam construir pontes entre uma pedagogia individual e uma pedagogia coletiva do instrumento. Idéias e ações, nesse sentido, foram experimentadas por professores na cidade.

Experimentar ações mais coletivas de se ensinar música levanta também a possibilidade de organizar outras estratégias de interação professor/aluno/aluno que, por sua vez, proporcionem uma sociabilidade pedagógico-musical que sai do âmbito do indivíduo para uma aprendizagem musical baseada na troca, no ouvir e ver o outro.

As idéias de se ensinar/aprender música no âmbito da aula particular de música acenam para um ensino do instrumento em duas direções: a primeira, para uma aula em que as necessidades, motivações do aluno são colocadas em questão; a segunda, uma aula de música que procura a excelência na execução do instrumento, buscando um repertório de referência com ênfase em aspectos técnicos e interpretativos.

Ações dessa natureza facilitaram a sociabilidade pedagógico-musical que, por sua vez, ensejou o desencadeamento de relações de ensino/aprendizagem musicais diferentes. Aceitar e crer na importância de se seguir programas adotados em outras escolas brasileiras de música na aula particular de música, nesse período, implicou buscar para esta aula um “selo de qualidade” que a fizesse reconhecida tanto dentro quando fora da cidade.

Enquanto essa idéia ia sendo difundida, principalmente, na década de 1950, os professores particulares no dia-a-dia experimentavam e disseminavam jeitos de ensinar/aprender música, sempre considerando importante que Uberlândia se equiparasse aos grandes centros de ensino de música da época.

A música na escola

A escola era um lugar de freqüentação social e musical. Não era só um espaço de sociabilidade na cidade de Uberlândia, mas também um espaço de sociabilidade musical e pedagógico-musical. Um lugar de trocas, de aprendizagens conjuntas propiciadas e oportunizadas pela vontade e pela necessidade dos alunos de mostrar e compartilhar seus conhecimentos musicais, bem como estar em/na sociedade local.

Falar sobre a aula de música não foi muito fácil para os colaboradores da pesquisa. Parecia que essa aula tinha ficado no passado e suas lembranças eram pouco significativas. Muitas vezes parecia que tinham se esquecido dessas aulas.. Lembrar da aula de música foi um momento em que os pensamentos teimavam em não voltar: “era só aula de teoria de música, divisão, conhecer as notas...” (Seu Pedrinho, entrevista realizada em 20/10/2005).

Lembrar dessa aula, muitas vezes, implicou trazer à memória menos a aula de música, e muito mais a professora: “Ah, D. Alfredina [risadas]. A D. Alfredina era o trem mais engraçado” (Helinho, entrevista realizada em 27/01/2006); este era um refrão nas vozes de quem se lembrava. Recordavam-se do temperamento forte, dos tiques ner vosos e das características físicas da professora, com momentos cômicos em que contavam e, ao mesmo tempo, imitavam a professora. Em tais momentos, os colaboradores pareciam voltar no tempo e se tornavam crianças novamente. As lembranças os levavam para uma época em que eram crianças bastante travessas, trazendo suas risadas que parecem ter estado bastante presentes na aula de música na época, para depois, assumindo um ar mais compenetrado e sério, dizerem: “a D. Alfredina, ela foi uma grande professora!” (Helinho, entrevista realizada em 27/01/2006).

Em meio a sorrisos, risadas e olhares meio desajeitados desses senhores e senhoras, a maioria com quase 60 anos ou mais, ao falarem sobre a aula de música que tiveram na escola, foi possível ir, aos poucos, juntando peças aqui e ali tentando construir essa aula de música. Uma aula que deixou “suas marcas” (Maria Terezinha, entrevista realizada em 19/10/2005).

Há várias menções nos relatos orais de que a aula de música não correspondia aos interesses dos alunos. Isso é demonstrado quando se percebe que o aprendizado na aula de música era pouco usado na escola, enquanto os grupos musicais formados por alunos, que estudavam música com professores particulares, tinham uma atuação maior nas atividades musicais realizadas tanto dentro quanto fora da escola.

Ouvindo os professores que deram aula de música nesta época, se vê uma outra

perspectiva. Uma perspectiva que passa pelo olhar de quem “ensinava música”, daquilo que acreditavam e ainda acreditam ser a aula de música na escola. Essa é uma outra versão que não exclui a dos alunos, mas que a completa, e que preenche espaços em uma narrativa que é de todos aqueles que participaram, de alguma forma, do ensino/aprendizagem de música nas escolas de Uberlândia na época.

Os relatos orais foram a principal fonte de análise para se pensar a escola como espaço de sociabilidades pedagógico-musicais, um espaço mediador das relações de sociabilidade pedagógico-musical na cidade. Um espaço em que o produto da aula de música curricular com suas idéias, usos e práticas adquiria pouca evidência dentro da escola. Entretanto, as escolas também adotavam atividades musicais extracurriculares que, com suas diferentes formas de agrupamentos, abriram outros espaços de convivência em que a relação estabelecida com o ensino/aprendizagem musical ministrado na cidade ampliou em muito as possibilidades de sociabilidades pedagógico-musicais na e pela escola.

Quando a escola “aproveitava” os músicos que possuíam formação musical, ou seja, que já tocavam algum instrumento e que poderiam fazer parte do grupo de instrumentos planejado para o conjunto, se estabelecia uma rede de sociabilidade entre a escola e a aula particular de música, bem como com os professores. Há, sem dúvida, nesse momento, a interação entre dois espaços onde se aprendia/ensinava música na cidade.

Participar dos grupos instrumentais permitiu aos alunos uma aproximação com a escola, como Glauce, participante da Lira Feminina, revela: “sonho até hoje que eu estou no Brasil Central [escola de Uberlândia]. Até hoje!” (Glauce, entrevista coletiva realizada em 12/10/2005). Se as lembranças sobre a aula de música ministrada nas escolas não fluíram com tanta naturalidade, falar sobre essa aula foi um momento em que os entrevistados voltaram à sua infância, juventude e ao seu tempo de escola, e que esse tempo passou: “são uns 40 anos aí para trás. Não é bolinho, não! [risadas]” (Helinho, entrevista realizada em 27/01/2006).

Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia

Estudar o Conjunto Orquestral do Liceu implica considerar uma orquestra de músicos de jovens estudantes em uma escola. Além de participar das festividades escolares, principalmente extracurriculares como os bailes famosos que o Liceu promovia em suas dependências, a orquestra “levava o nome da escola”, “levava o nome da cidade”.

Apesar da criação dessa orquestra pelo Liceu de Uberlândia e da manutenção, du-

rante muitos anos, de uma fanfarra, acredita-se que não houve um projeto no sentido de uma proposta de educação musical na escola.

Fazer parte do conjunto orquestral fazia com que os músicos fossem e se sentissem reconhecidos perante outros músicos e a cidade. Riedel (1964) considera que o “sentimento de pertencer um grupo” é uma das categorias em que se pode pensar a sociabilidade musical.

Se, por um lado, esse conjunto orquestral se constituiu a partir da vontade e dos interesses de um grupo de músicos e do diretor da escola, por outro lado, os “conteúdos das interações” (Simmel, 1983b) nesse tipo de conjunto diferia das práticas musicais escolares da cidade como tocar em bailes escolares, tocar nas rádios, tocar em outras cidades. Tocar em bailes e nas rádios geravam outros tipos de interações sociais, ou seja, pedagógico-musicais diferentes.

No entanto, na perspectiva de Bourdieu (1987, p. 16), esse grupo trazia consigo “traços distintivos que simboliza[va]m a posição diferencial” desses alunos e da escola na cidade. Fazer parte de um grupo musical como esse implicava dominar um capital cultural, “uma especificidade da prática artística” (1987, p. 110) que se materializava na *performance* instrumental, no repertório executado.

Falar dessa época em que tocavam no Conjunto Orquestral do Liceu parece ter sido um momento em que vieram à tona lembranças do tempo de juventude, de muitas viagens e períodos de convivência entre os músicos. Essas recordações revelaram conflitos na convivência entre os músicos, que trabalhavam em suas respectivas profissões, mas que também tocavam em mais de uma orquestra e/ou banda ao mesmo tempo.

Essas lembranças revelam uma cidade de “casais românticos que adoravam o Conjunto Orquestral do Liceu” e que até hoje, de vez em quando, Seu Pedrinho encontra: “tenho uns amigos... – Mas, rapaz, que época boa, nós não fazemos mais bailes desse jeito” (Seu Pedrinho, entrevista realizada em 20/10/2005). Essa época deixou “muitas recordações gratas nas pessoas. Foi uma época muito boa, muito saudável. E, de um modo geral, que a gente a observava é que aquilo incentivava as pessoas a quererem a tocar. Por causa disso muitas pessoas quiseram tocar piano, foram aprender tocar violão, piston” (Seu Pedrinho, na mesma entrevista). Na visão dos entrevistados, essa participação ficou de tal forma na lembrança que “agora, quanto tempo depois, as pessoas falam: – Ah, eu vejo o senhor eu me lembro da música, ou eu vejo aquela música eu me lembro do Sr... – Então, está ótimo. Continuo vivo, continuo vivendo. [risadas]” (Seu Pedrinho, na mesma entrevista).

Quando pensam e comentam sobre a participação de cada um deles e do quanto se dedicaram à orquestra, os olhares ficam perdidos no tempo, lágrimas nos olhos, sorrisos de saudades. Aparece também o prazer em relatar uma época tão distante e também tão presente em suas vidas. O regente Nicolau, depois de muitos anos, tem-se dedicado ao seu violino, gravado seus CDs e tem tocado em festas e eventos beneficentes. O Seu Carlinhos, aposentado da banda de música, me mostra os seus instrumentos que, aos 82 anos, tem tocado pouco. Seu Alfredo Tucci fala sobre o prazer de ainda tocar, sobre sua participação na Orquestra do Conservatório e que o seu contrabaixo está bem ali, em um canto de sua sala à sua espera.

Seu Pedrinho (entrevista realizada 20/10/2005) com o bongô, com seus filhos músicos, diz que “tendo uma caixa de fósforo pra bater a gente faz um som, não tenha dúvida [riso]”. Esse humor aparece em seus relatos que discorrem “tantas mudanças na vida. Foram muitas mudanças. Olha, foi uma vida muito bem vivida, sabe?”. Sua participação no Conjunto Orquestral do Liceu deixou marca na sua vida e também o identifica perante as pessoas com as quais conviveu, pois:

até hoje, são passados 50 anos, meio século, eu recorro as pessoas, o Pedrinho do bongô. Por quê? Porque eu sentia uma imensa felicidade de marcar o ritmo para que as pessoas dançassem, se embalsassem na gostosa música, você está entendendo? Quantos casamentos surgiram naquela época e a gente fala: “– Bons tempos do Conjunto Orquestral do Liceu, né?”. Primeiro, por causa desta integração com os demais do grupo porque você não passa... você está integrado num conjunto, você passa a ser parte de uma coisa que tem a mesma afinação, está no mesmo tom. A alegria de tocar, de fazer a felicidade. (Seu Pedrinho, entrevista realizada em 20/10/2005)

A Lira Feminina Uberlandense

Fruto da iniciativa do professor Antônio Melo,⁵ a Banda Lira Feminina Uberlandense, por suas especificidades como grupo musical e organização, possibilitou interações bem específicas. Enquanto grupo instrumental era uma banda de música e por esse motivo trazia consigo tradições das bandas no que se refere ao aprender música/instrumento, além do próprio repertório. Por ser constituída por um grupo de meninas e tendo em vista a condição social de ser mulher na época estudada, a Banda Lira Feminina possibilitou interações no e através do ensino/aprendizagem musicais peculiares e manteve um tipo de sociabilidade pedagógico-musical próximo e apoiado pela família. Existiu apoio no acompanhamento das meninas nas várias situações e atividades exercidas, bem como no projeto pedagógico empreendido pelo professor Antônio Melo

para o grupo de meninas sob sua tutela. Havia, portanto, não só uma aproximação do professor com as famílias, mas também entre as famílias das componentes da banda.

A Banda Lira Feminina não recebia “musicistas prontas” para tocar, portanto estratégias de ensino/aprendizagens eram traçadas para organizar um processo para formar suas componentes. Era um processo de retroalimentação estabelecido no interior da Lira Feminina que permitiu o fortalecimento de laços não só afetivos, mas também de ensino/aprendizagem musicais entre professor/alunas/alunas. Foram interações que possibilitaram uma proximidade entre todos os que compunham a banda, e o objetivo de ensinar/aprender música passou a ser compartilhado por todos os que viviam no interior e próximos a esse grupo musical.

Essa aproximação que se deu com pessoas externas ao grupo possibilitou que o projeto pedagógico-musical do professor Antônio Melo passasse a ser também das famílias. Este projeto adquiriu sua força quando o sentimento de pertencimento ao grupo foi se intensificando. Isso ocorreu não só a partir da produção pedagógico-musical que aconteceu no seu interior, mas também mediante o reconhecimento que a Lira Feminina alcançou na cidade.

Concordando com Bourdieu (2004b) de que a “prática artística distingue quanto mais se é distinta” no meio social, aprender música e tocar na Banda Lira Feminina diferenciava as meninas na cidade. Isso abriu portas para outras possibilidades de convivência em círculos sociais diferentes daqueles que as componentes da banda vivenciavam em suas famílias e vizinhança.

A Lira ensaiou, primeiro, na casa de uma aluna do professor Antônio Melo, depois no Colégio Brasil Central e, posteriormente, no Mercado Público Municipal. As mudanças nos locais de ensaio demonstravam não só a amplitude de relações e possibilidades estabelecidas na e pela Lira Feminina na cidade de Uberlândia, bem como as redes de sociabilidade estabelecidas pelo professor-maestro Antônio Melo como professor particular de música e músico, contramestre da Banda Municipal. Nos desfiles, essa sua posição era demonstrada quando “levava a Banda Municipal, subia a avenida a pé e descia com a Banda Lira Feminina” (Neusa, entrevista realizada em 29/09/2005).

O professor-maestro Antônio Melo, quando estava na casa de uma das suas alunas ensaiando, levava para o interior do grupo uma proximidade com a família, estabelecendo, assim como na aula particular de música, uma sociabilidade bastante íntima sustentada por relações recíprocas de confiança dos pais no professor.

Ao estabelecer-se no âmbito de uma escola, do Colégio Brasil Central, a Lira não deixou de manter essas relações com as famílias, mas agregou outros tipos de interações

estabelecidas no interior da escola. Essas interações foram fortalecidas pelas trocas entre fazer parte da Lira Feminina e fazer parte de um grupo musical representando o Colégio Brasil Central. Nesse sentido, a Lira Feminina passou a ser também um projeto pedagógico-musical que se assenta naquelas atividades musicais extracurriculares desenvolvidas e vividas dentro e fora da escola. Ocupar um espaço no Colégio Brasil Central fez com que a Banda Lira Feminina também criasse outros elos e ampliasse suas possibilidades tanto de produção quanto de divulgação pedagógico-musicais.

Quando passou a dividir espaço com a Banda Municipal de Música no Mercado Público Municipal, pode-se dizer que a banda conseguiu o reconhecimento das autoridades locais e passou a contar com um lugar de ensaio considerado mais apropriado às práticas pedagógico-musicais adotadas para a preparação do repertório.

As lembranças de quem tocou na Lira Feminina estiveram muito mais assentadas sobre o que era tocar do que aquilo que aprendiam e como eram as aulas de música. Fazer parte da banda era mais do que estudar música, estudar um instrumento. Fazer parte da Lira Feminina era pertencer a um grupo e que “cada uma dentro do seu mundinho, formava um todo que fazia festa” (Leninha, entrevista realizada em 19/10/2005).

Lembrar desse grupo foi recordar de um tempo da infância e da juventude. Foi relembrar das dificuldades vividas em uma cidade onde a convivência se dava em círculos sociais bastante restritos e pouco abertos para diferenças étnicas, econômicas e de gênero. Foi lembrar de momentos felizes vividos “não só na Banda Lira, mas foi também reviver aquela coisa bonita que existiu naquela época” (Leninha, na mesma entrevista).

Com o passar do tempo, as meninas quiseram deixar de tocar na Banda Lira Feminina Uberlandense. Leninha avalia que depois de um tempo tocando na Lira, faltou nela “um pouco mais de entusiasmo” e conclui:

Eu já não achava aquilo bonito. Antes, quando era mais nova, ficava deslumbrada. Era uma coisa maravilhosa você vestir uniforme, sair nas ruas e desfilar. Aquilo eu me sentia realmente alguma coisa muito importante. Com o passar do tempo começou os primeiros namoros... namorinho tal, tal... Eu me sentia já meio envergonhada, não queria mais desfilar na rua... não queria. Eu queria tocar, por exemplo, se fosse uma orquestra, se fosse é... num lugar, num ambiente mais fechado. Eu não queria mais participar dessas coisas de tocar em desfiles, com instrumento de sopro. (Leninha, entrevista realizada em 19/10/2005)

Quando a Lira Feminina encerrou suas atividades, muitas meninas foram estudar no conservatório. Acompanharam o professor Antônio Melo, que já dava aulas nessa instituição. Chegando lá, algumas continuaram estudando instrumentos de sopro, outras não. Leninha teve a oportunidade de estudar o piano, mas não seguiu adiante porque

não se identificou com esse instrumento “de jeito nenhum” (Leninha, entrevista coletiva realizada em 12/10/2005).

Conservatório Musical de Uberlândia

O Conservatório Musical de Uberlândia é uma escola de música fruto de um projeto pessoal de Cora Pavan Capparelli em 1957. Essa iniciativa implementa idéias e práticas pedagógico-musicais autorizadas e certificadas oficialmente na cidade de Uberlândia que estavam em consonância com os projetos educativos, sociais, políticos e econômicos de uma cidade que buscava projeção das realizações locais, e enfatizava o progresso.

Pode-se afirmar que no conservatório havia uma sociabilidade pedagógico-musical interna vivida e compartilhada nos âmbitos interativos entre aluno/professor/direção da escola. Interações que extrapolam o espaço do conservatório e que seriam importantes para a sustentação do projeto pedagógico-musical para a cidade.

Houve, também, uma sociabilidade externa estabelecida por todos aqueles envolvidos no processo de produção pedagógico-musical fora da aula de música propriamente dita. Essa sociabilidade foi estabelecida mediante os movimentos de divulgação e difusão de suas idéias e do produto pedagógico-musical. Esse tipo de sociabilidade fez com que o conservatório construísse uma rede ampla de contatos que deram sustentação ao seu projeto de escola e de ensino/aprendizagem de música. Essas conexões abriram portas, novos espaços para apresentações musicais na cidade e ampliaram o número de alunos. Assim, essas redes possibilitaram uma sociabilidade pedagógico-musical envolvendo vários setores da sociedade local que apoiavam essa iniciativa.

Para pensar sobre a sociabilidade estabelecida no conservatório é necessário que se veja, em primeiro lugar, todo o aparato administrativo, legal e pedagógico-musical que o envolveu. Em segundo lugar, o conservatório estava ligado às tradições musicais de ensinar/aprender música estabelecidas na relação professor/aluno, nas idéias e práticas de ensinar/aprender música específicas de uma escola de música. Portanto, “ao se tornar um conservatório”, a proposta de D. Cora já vinha envolta por um tipo de escola que ministra uma formação especializada no domínio da música “erudita ocidental”, organizado em torno e em função da aprendizagem do instrumento, enfim, “de um modelo originalmente concebido para a transmissão de uma cultura específica, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos de formação musical” (Vasconcelos, 2002, p. 62).

Bourdieu (1998b, p. 16) afirma que “dada as singularidades das condições de aquisição das correspondentes disposições que a freqüentação de concertos ou a prática de um instrumento ‘nobre’ [...] não existe prática mais hierarquizadora”.⁶ Assim, o ensino de música que passou a ser ministrado no conservatório transmitia um capital cultural, cujo produto tinha garantias de resultados acumulados ao longo do tempo no meio social e que é assegurado pela escola (1998b, p. 20).

Sob esse ponto de vista, a instituição escolar contribuiu para legitimar e distinguir práticas pedagógico-musicais. Práticas que sempre que podem “são submetidas a títulos e certificação acadêmica” (Bourdieu, 1998b, p. 20), designando “certas condições de existência e de disposição estética” (1998b, p. 26). Portanto, o diploma oferecido ao aluno, depois de cumprir disciplinas curriculares, conteúdos e programas, confere “garantias formais de uma competência específica” (1998b, p. 22) que o distinguiu na cidade.

É importante lembrar que, em sua grande maioria, o ensino/aprendizagem musical estava organizado em função da aula particular de música. Portanto, sair da aula particular de música e/ou tornar-se professor e/ou aluno do conservatório parece ter sido uma “ascensão” desses alunos perante os olhos da comunidade. Ir para o conservatório não deixou de abrir portas para aqueles que fizeram essa opção e que “naturalmente quem estudava com D. Cora já estava encaminhado. Já dava aula lá” (D. Adélia, entrevista realizada em 12/08/2004).

É possível dizer que nessa proximidade estabelecida entre D. Cora e as pessoas que passaram a estar envolvidas nesse projeto se estabeleceu uma relação de reciprocidade. As partes conseguiam apoio mútuo: por um lado, os alunos davam sustentação ao seu projeto submetendo-se às práticas pedagógico-musicais implementadas pelo conservatório; por outro lado tiveram sua aprendizagem reconhecida e certificada pelo diploma, além, é claro, de terem a possibilidade da profissionalização.

Fazendo uma análise como Bourdieu (1983), existiam pessoas que estavam prontas para “jogar o jogo” com base nos seus interesses. Entrar nesse jogo estabelece uma proximidade na qual se manifestam afinidades, conflitos, bem como “impulsos, interesses, propósito” (Simmel, 1983b, p. 166). Nessa “interação, que surge com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos” (Simmel, 1983b, p. 166), a prática pedagógico-musical se efetivou em função de necessidades coletivas e individuais.

Compreender o ensino de música no conservatório, bem como o tipo de sociabilidade pedagógico-musical estabelecida nessa escola é visualizar um ensino de música ligado às tradições musicais e ao conhecimento estabelecido mediante uma rede de

contatos na cidade. Com a chegada do conservatório, o movimento em torno da música dita erudita aumentou na cidade e se antes o ensino de música promovia uma sociabilidade bastante privada dentro dos ambientes familiares, com apresentações nas casas, os recitais e concertos em espaços públicos passaram a ser freqüentados por um número maior de pessoas.

O professor particular de instrumento era responsável pela formação musical integral do seu aluno, ministrando aulas de instrumento e teoria, ao mesmo tempo, ou não. Com o conservatório, há uma mudança na interação entre professores e alunos de música, bem como na abordagem dos conteúdos da aula de música. Se o professor de instrumento dava aulas do instrumento e de outros conteúdos, como de teoria musical, com o conservatório, esse ensino passou a estar dividido em disciplinas do currículo e, geralmente, ministrado por outro professor. Aula de instrumento de um lado, e aulas teóricas de outro.

A interação entre o professor e o aluno no conservatório permanecia, já que a ênfase do ensino também estava na aprendizagem do instrumento. Com o conservatório não só o espaço dessas interações seria diferente, mas também o tipo de relação pedagógico-musical.

Enquanto que a sociabilidade pedagógico-musical estabelecida nas aulas particulares ministradas nas casas se estendia para fora do momento da aula de música, sob várias maneiras, promovendo proximidade entre professor/aluno/famílias/Igreja; no conservatório essa sociabilidade pedagógico-musical estabelecida fora do momento da aula de música voltou-se também para uma produção pedagógico-musical específica para as apresentações. Portanto, eram interações que aconteciam fora da aula de música no conservatório e tinham os mesmos objetivos próprios e específicos do ensino/aprendizagem musicais relativos à aula de música individual do instrumento, ou seja, a execução e interpretação musicais.

Estar no conservatório era ter a oportunidade de interagir, ao mesmo tempo, com vários professores, alunos e em atividades musicais curriculares e extracurriculares diferentes; além de ser possível conviver com outros músicos vindos de fora, como o compositor e maestro Camargo Guarnieri.

Tanto essa convivência quanto as muitas possibilidades de participar das atividades musicais extracurriculares sob a forma das apresentações eram consideradas "uma coisa muito rica", já que "na aula particular a gente tocava e ia embora, ia tocar para quem? Só pra mãe e pai, não tinha apresentação. Não era uma escola, era aula particular" (Beatriz, entrevista realizada em 24/01/2006).

As muitas iniciativas do conservatório, no que se refere às apresentações musicais, bem como aos contatos com músicos e professores conhecidos, fez com que o Conservatório Musical de Uberlândia passasse a “ser visto por outros conservatórios” e se tornasse “uma escola famosa” (Beatriz, entrevista realizada em 24/01/2006). Dessa forma, o conservatório também passou a ter visibilidade fora da cidade.

Apesar do aparecimento de outras formas de ensinar/aprender música implementadas pelo conservatório na cidade, aquelas dos professores particulares de música continuaram sendo exercidas na cidade. Os professores particulares nunca deixaram de existir com suas práticas mais individualizadas e organizadas a partir dos interesses do aluno e que não iam, necessariamente, na direção da aquisição de um diploma.

Por uma sociabilidade pedagógico-musical

Trabalhar com as memórias dos colaboradores dessa pesquisa para compreender os tipos de sociabilidade pedagógico-musical empreendida nos seis espaços onde se aprendia/ensinava música em Uberlândia significou entender a formação musical em um contexto amplo de interações, idéias e práticas dos agentes que têm como meta a apropriação/transmissão do conhecimento musical.

Ao propor-se a compreensão das interações estabelecidas entre os agentes envolvidos no ensinar/aprender música nas décadas de 1940 a 1960, em Uberlândia, o trabalho contribui para a área de Educação Musical no que se refere a pensar que o processo de produção e divulgação pedagógico-musical não se dá em um “vazio”. Interesses, idéias, gostos permeiam todo o processo interativo de ensinar/aprender em relações tanto micro quanto macrosocial.

Como afirma Bozon (2000, p. 147), a música é um fenômeno transversal, que perpassa todo o espaço da sociedade, e está longe de ser “uma atividade unificadora”. Nessa ótica, a hierarquia interna da prática musical é uma hierarquia social, indicando, portanto, que no campo pedagógico-musical que lida com os processos de formação musical também existem hierarquias nos procedimentos de ensino, no repertório adotado, bem como nos discursos sobre ensino e sobre música. Essa hierarquização pode ser considerada como estratégia para legitimar suas práticas, para estabelecer redes de sociabilidade que dão sustentação a essas práticas e ações pedagógicas no interior de cada campo.

Já no que se refere à aprendizagem musical, Riedel (1964, p. 152) afirma que o conhecimento musical está destinado “a se transferir para a vida social/musical do

homem e por meio disso intensificar e expandir sua sociabilidade” e que por trás da “mera aquisição do conhecimento musical” está a necessidade do indivíduo de adquirir um conhecimento que lhe permita compartilhar experiências musicais no seu meio social.

Assim, nesses espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia, há um movimento interativo que foi tanto interno quanto externo, o que possibilitou uma interpretação de uma sociabilidade pedagógico-musical tanto em um nível das microrrelações (no interior de cada grupo), quanto macro (no âmbito da cidade de Uberlândia).

Estudar a sociabilidade, bem como as redes de sociabilidade pedagógico-musical estabelecidas em Uberlândia nesse período, ajudou a compreender não só os tipos e conteúdos das relações estabelecidas nesses espaços de ensino/aprendizagem de música, mas também estratégias de aproximação e distanciamento entre os vários agentes envolvidos na formação musical na cidade.

Salienta-se que esses espaços nem sempre coexistiram na cidade. As escolas com suas atividades musicais curriculares e extracurriculares e a aula particular de música perpassam todo o período estudado: o Conjunto Orquestral do Liceu começou por volta de 1952 com uma duração de mais ou menos dois anos e meio, enquanto a Lira Feminina iniciou em 1959 e durou cerca de cinco anos; a Banda Municipal de Música foi criada em 1952 e, em 1957, foi criado o Conservatório Musical de Uberlândia, quando ambos se fazem presentes na cidade, o que se mantém até hoje.

Pensando como Simmel (1983a, p. 60), cada um desses espaços são “unidades ou sociações” organizadas e estruturadas em função de “interesses para determinados fins”. Interesses que são tanto coletivos quanto mais individualizados, como por exemplo: a Banda Municipal de Música foi criada por um grupo político com a idéia de que a cidade precisava desse tipo de grupo instrumental que “abrilhantasse” as festividades locais. Os alunos que tinham interesse em estudar música procuravam a aula particular para, essencialmente, aprender a tocar um instrumento. Na escola, a aula de música fazia parte do currículo escolar, portanto, os alunos passavam por esse momento de ensino/aprendizagem musical independentemente de sua vontade. O Conjunto Orquestral do Liceu surgiu do interesse do diretor da escola, professor Milton Porto, e de alguns alunos em organizar um conjunto que participasse das atividades musicais extracurriculares na/da escola. A Banda Lira Feminina Uberlandense foi criada a partir de uma iniciativa do professor Antônio Melo com meninas de várias idades que eram ou suas alunas particulares, ou do seu círculo de amizade, ou da sua família. Já o Conservatório Musical de Uberlândia surgiu da iniciativa de D. Cora que, depois de dar aulas particulares por volta de 10 anos, criou essa escola de música que chegou

credenciada a oferecer diploma de músico e de professor de música na cidade.

Considerando que cada espaço se organizava em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais com suas idéias, seus valores, seus gostos, é possível afirmar que a produção pedagógico-musical tem suas especificidades em cada um desses espaços. Especificidades que passam pelos interesses, pela forma como cada espaço está estruturado e organizado tanto física quanto socialmente, como por exemplo: a Banda Lira Feminina Uberlandense se organizou em torno de uma sociabilidade pedagógico-musical próxima à família e a aula particular de música teve também uma relação próxima às famílias tanto do aluno quanto do professor de música.

No entanto, quando se pensa em uma sociabilidade pedagógico-musical em uma visão mais macro, é possível afirmar que a produção pedagógico-musical também tem suas regularidades. Pode-se dizer que, em todos os espaços, regularmente o que se busca é a produção e divulgação do conhecimento musical. Todos esses espaços estão voltados para a *performance* instrumental, sendo que as práticas de ensinar/aprender música se dividiam entre formas interativas individuais e coletivas relacionadas ao instrumento.

Nesse processo, o conhecimento musical é adquirido sob várias formas de interação: na relação professor/aluno, professor/aluno/família, na relação maestro/conjunto instrumental, aluno/escola, grupos instrumentais/cidade. A divulgação também é um aspecto regular da sociabilidade pedagógico-musical, o que diferencia cada espaço são as redes de sociabilidade, bem como onde, quando e para quem seus "produtos" são difundidos na cidade.

Dos seis espaços estudados, três se caracterizam por serem espaços ligados tradicionalmente à aula de música estruturada em torno da "posição estratégica" (Bourdieu, 1983) ocupada pelo professor: na aula particular, na aula de música ministrada na escola e no Conseratório Musical de Uberlândia, na escola. Já na Banda de Música, no Conjunto Orquestral do Liceu e na Lira Feminina, a "posição estratégica" é ocupada pelo maestro. Essas posições são ocupadas por aqueles que, segundo Bourdieu (2004a), têm o domínio do capital cultural de e em cada grupo.

Pode-se afirmar que no conhecimento musical estão inseridos os conteúdos desses vários tipos ou formas de interação quando se ensina/aprende música, como por exemplo: no Conjunto Orquestral do Liceu buscava-se preparar um repertório que seria tocado em bailes, apresentações, etc.; na aula particular de música buscava-se, principalmente, aprender um instrumento musical; já a escola investia em práticas musicais que poderiam pontuar o cotidiano de suas atividades educacionais, como as fanfarras

para os desfiles cívicos. Tanto a Banda Municipal quanto a Banda Lira Feminina também buscavam a preparação de um repertório, mas, por ter instrumentos pouco difundidos na cidade, também se buscava ensinar/aprender a tocar um instrumento. Já no Conservatório Musical de Uberlândia, ensinar a tocar um instrumento, ou se tornar um instrumentista ou um professor de música foi o foco da relação estabelecida, principalmente entre professor/aluno.

Cada produção pedagógico-musical em cada um dos espaços onde se ensinava/aprendia música em Uberlândia teve como foco, portanto, o conhecimento musical, mas que diante dos interesses, dos gostos e dos princípios estéticos e pedagógico-musicais adquiriu forma e conteúdos variados. O conhecimento musical, portanto, é produzido sob as mais diferentes formas de interação: na interação professor/aluno na aula particular de música que mantém proximidade com a família e a igreja; na relação entre o conjunto instrumental/cidade/a escola. Seus conteúdos variam entre estudar o instrumento, ensaiar o repertório, cantar na igreja, cantar e tocar na escola, produzir arranjos no grupo, dentre outros.

Pode-se dizer que a “regulação desse produto pedagógico-musical” passa pela aceitação, pelos usos que se faz do conhecimento musical adquirido. Um conhecimento musical que não fica restrito ao indivíduo que o adquire e o experimenta, mas que passa a ser partilhado e compartilhado em seu meio social (Riedel, 1964).

Nesse sentido, é possível pensar que o conhecimento musical adquirido nos vários espaços, ao ser compartilhado na cidade, faz com que haja um movimento de saída quando se estabelece uma sociabilidade externa, a qual pode ser visualizada nas várias redes de sociabilidade em que tanto o grupo quanto os seus agentes estão entrelaçados.

Essas redes permitem inferir sobre as possibilidades de cada um dos grupos acessar recursos que, por sua vez, colocam em evidência a posição de cada um na sociedade, bem como o produto pedagógico-musical construído em cada um desses espaços.

Partindo das interações que se dão quando se aprende/ensina música, tem-se uma visão em uma escala mais micro de como as relações de aproximação, distanciamento, de conformação envolvidas no processo de ensino/aprendizagem musicais. Quando se pensa de uma forma mais macro, é possível afirmar que cada espaço tem o seu processo de produção pedagógico-musical. O “produto” (Viala, 2001) que é resultado dessa própria ação de ensinar/aprender é um aspecto que é bastante peculiar a uma sociabilidade empreendida na educação musical.

Enquanto produto de um processo pedagógico, o conhecimento musical é compartilhado tanto no grupo quanto fora dele. Há todo um processo de divulgação que pode

dar-se mediante a realização de apresentações que disseminam não só práticas musicais, mas também idéias e valores pedagógicos.

Considerações finais

Ao propor-se a compreender as interações estabelecidas entre os agentes envolvidos no ensinar/aprender música nas décadas de 1940 a 1960, o trabalho contribui para a área de Educação Musical no que se refere a pensar que o processo de produção e divulgação pedagógico-musical não se dá em um vazio. Interesses, idéias e gostos permeiam todo o processo interativo de ensinar/aprender em relações tanto micro quanto macrossociais.

Em cada um desses espaços, é possível ver que os “jeitos” de ensinar/aprender música e de se “associar” (Simmel, 1983a) a um grupo, em prol de interesses individuais e coletivos, podem ser compreendidos em suas ações, podem ser desvelados, e mais: entendidos de um ponto de vista de como se dão em um espaço social mediante as interações a partir das quais se estabelecem relações de sociabilidade pedagógico-musical – de aproximação ou não, de conflito ou não. Nesse sentido, ressalta-se que as muitas questões que perpassam e estão latentes em todo o trabalho como as de gênero, as étnico-raciais e as de identidade social necessitam ser analisadas em trabalhos posteriores. Questões que mostram outros conflitos que permeiam a prática de ensinar/aprender música e que merecem ser aprofundadas e refletidas.

Finalmente, este trabalho apresenta uma educação musical que, ao ser compreendida no âmbito das microrrelações, revela aspectos do processo de organização, produção e divulgação pedagógico-musicais que podem auxiliar os educadores musicais a terem uma visão menos ingênua de sua prática.

Notas

¹ Tese de Doutorado, na área de Educação Musical, apresentada no Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Jusamara Souza.

² Foi mantida a grafia original dos artigos de jornais.

³ Sobrenome do autor do livro *O método completo para divisão*. São Paulo: Manon, sem data.

⁴ Primeiro maestro da Banda Municipal de Uberlândia.

⁵ Contramestre da Banda Municipal, professor particular de música, professor do Conservatório Musical de Uberlândia.

⁶ No original: “dada la singularidad de las condiciones de adquisición de las correspondientes disposiciones, que la frecuentación de conciertos o la práctica de un instrumento de música ‘noble’ [...] no existe práctica más enclasante”.

Referências

- BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond (Dir.). *Tratado de sociologia*. Tradução de Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coord.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998a. p. 183-191.
- _____. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *Miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares de Azevedo et al. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Tradução de Maria del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1998b.
- _____. O mercado dos bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli et al. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- _____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004a.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2004b.
- _____. *Questões de sociologia*. Tradução de Jeni Vaitzman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 147-174, abr/nov. 2000.
- _____. *Vie quotidienne et rapports sociaux: dans une petite ville de province: la mise en scène des différences*. Lion: Press Universitaires de Lyon, 1984.
- RIEDEL, Johannes. The function of sociability in the Sociology of Music and Music Education. *Journal of research in music education*, v. 12, n. 2, p. 149-158, summer, 1964.
- SIMMEL, Georg. O problema da Sociologia. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *Sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983a. p. 59-78.
- _____. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *Sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983b. p. 165-181.
- VASCONCELOS, Antônio Ângelo de. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. [Temas de investigação, 27].
- VIALA, Alain. Préface. In: RAJOTTE, Pierre (dir). *Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec*. Québec : Nota bene, 2001. p. 7-17. [Coleção “Séminaires”].