

Memórias de um estabelecimento de ensino musical

MEMORIES OF A MUSIC EDUCATION ESTABLISHMENT

LIA BRAGA VIEIRA Universidade Federal do Pará – UFPA ▶ lia46braga@gmail.com

TAINÁ MARIA MAGALHÃES FAÇANHA Universidade Federal do Pará – UFPA ▶ magalhaesfacanha@gmail.com

resumo

Este artigo trata da história do centenário Instituto Estadual Carlos Gomes, estabelecimento de ensino musical do estado do Pará. Os materiais necessários para a escrita dessa história foram buscados em depoimentos que constam em Barros e Vieira (2015), obra que compreende narrativas de 58 professores que atuam ou atuaram como docentes naquele estabelecimento. Nosso objetivo foi interpretar e analisar o conjunto dessas narrativas, tomando como fundamentos teórico-metodológicos, numa abordagem interdisciplinar, autores que tratam da memória, *habitus* e campo. A partir dessas lentes, emergiram seis categorias por meio das quais interpretamos e analisamos os relatos: herança, âncoras, memória, documentos/monumentos, atualização e estratégias. Os resultados da análise e interpretação das memórias sobre as vivências naquele estabelecimento levam a observar permanências e afãs de mudanças no campo, e que há, entre tantas lembranças e desejos de mudança, o intuito maior de que o Instituto Estadual Carlos Gomes permaneça como referência no ensino da música no Pará.

PALAVRAS-CHAVE: Instituto Estadual Carlos Gomes, memória, história oral.

abstract

This article deals with the history of the centennial Carlos Gomes State Institute, musical education institution of the state of Pará, Brazil. The materials needed for the writing of this history were searched in testimonies that are in Barros and Vieira (2015), a work that includes narratives of 58 teachers who work or have worked as teachers in this establishment. Our objective was interpreting and analyzing the set of these narratives, taking as theoretical-methodological foundations, in an interdisciplinary approach, authors dealing with memory, *habitus* and the field. From these lenses, six categories through which we interpret and analyze the narratives emerged: inheritance, anchors, memory, documents / monuments, update and strategies. The results of the analysis and interpretation of the memories in that leads to observe permanences and anxieties of changes in the field and that there are, among so many memories and desires of change, the greater intention that the State Institute Carlos Gomes remains as a reference in the teaching of music in Pará.

KEYWORDS: Carlos Gomes State Institute, memory, oral history.

Introdução

Final do século XIX na Amazônia. Período em que o Pará ainda vivia o auge da cultura erudita importada da Europa como um dos efeitos das riquezas da economia da borracha e Belém era considerada capital da região norte. O Instituto Estadual Carlos Gomes, hoje centenário estabelecimento de ensino musical do estado do Pará, originado em 1895 como departamento da Academia de Belas Artes de Belém, da Sociedade Propagadora das Belas Artes, sob a denominação “Conservatório”, é fruto desse período áureo.

Salles (1995), Vieira (2001), Barros e Adade (2012) e Barros e Vieira (2015) são autores que tratam da história do Instituto, em escritos cujo escopo compreende as atividades artísticas e de ensino daquela instituição. Enquanto em Salles (1995) os materiais necessários para a escrita da história são buscados em documentos, nas demais obras os depoimentos são as principais fontes.

Essas obras têm o intuito tanto de registrar quanto de oportunizar a compreensão da história do Instituto Carlos Gomes. Mas todas elas também oferecem matéria prima para outros estudos interpretativos. É o caso de Barros e Vieira (2015), que apresentam narrativas de 58 professores que atuam ou atuaram como docentes nesse estabelecimento¹. Trata-se de textos que resultam do processo de passagem do oral para o escrito, que não foram analisados, constando como registros abertos a possibilidades de interpretação e análise.

Por meio do presente artigo, temos como objetivo interpretar e analisar o conjunto dessas narrativas e, assim, compreender um pouco mais sobre a história do Instituto Estadual Carlos Gomes.

Fundamentação teórico-metodológica

As narrativas sobre as quais tratamos neste artigo foram constituídas no âmbito da história oral. O interesse sobre elas foi de “compreender a história do Instituto Estadual Carlos Gomes como um conjunto de histórias de professores que ali se formaram e/ou atuaram até o ano de 2014”, e também de

tornar perceptível o conteúdo e a forma como os professores apresentam o IECG em suas memórias e evidenciar – por meio dos relatos – aproximações e distanciamentos, semelhanças e contrastes, harmonias e tensões entre os períodos de funcionamento do IECG, quanto ao ensino e demais atividades desenvolvidas. (Barros; Vieira, 2015, p. 14)

Na obra, os relatos contam uma história do ponto de vista de quem deu vida ao Instituto Carlos Gomes, e que não se configurava como uma história oficial. Trata-se de uma história construída no cotidiano, que tende a ser esquecida, dada a sua dispersão em face da pluralidade de tantas histórias que fizeram o Instituto pulsar no dia a dia de mais de um século de existência.

1. Pesquisa realizada em 2015 por membros do Laboratório de História Oral em Educação Musical (inclusas as autoras deste artigo) e do Laboratório de Etnomusicologia do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, a convite da Fundação Estadual Carlos Gomes.

O conjunto dessas narrativas respeita princípios da história oral como método (Meihy; Holanda, 2011) a partir da qual os relatos foram recolhidos e tratados, isto é, transcritos, textualizados e finalmente transcriados (Meihy; Holanda, 2011; Meihy; Ribeiro, 2011), resultando nas narrativas. Esses princípios são de que a História Oral não busca a verdade ou a sua evidência. Segundo Alberti (2004), importa compreender as escolhas e elaborações oralizadas sobre a realidade, isto é, o modo como cada indivíduo vê a realidade, que orienta seu agir no contexto social sobre o qual ele relata suas impressões e reações.

Sob tal perspectiva, para análise das narrativas, tomamos como fundamentos teórico-metodológicos, numa abordagem interdisciplinar, autores que tratam da memória (Bosi, 2007; Halbwachs, 1968; Le Goff, 2003), *habitus* e campo (Bourdieu, 1989; 1990; Bourdieu; Chartier, 2011).

Memória, *habitus* e campo são noções que colaboram para a percepção de como os narradores veem sua história, sem impor noções, concepções e definições, mas identificando e compreendendo as noções, concepções e definições que eles apresentam sobre o contexto do qual tratam em seus relatos.

Memória é aqui entendida como um fenômeno ao mesmo tempo individual e social, pelo fato de ser produzida psiquicamente, por meio da conservação de impressões sobre o vivido socialmente, o qual é percebido, selecionado, absorvido e interpretado pelo indivíduo (Le Goff, 2003).

Mas, se, por um lado, a conservação das impressões sobre o vivido permite reconhecer o vivido, por outro, deve se considerar que isso só é possível porque a memória permite viver de novo o fato ou a sua sensação quando a memória o traz à tona. Não é mais aquele momento, mas este momento que recria aquele (Halbwachs, 1968); logo, não se trata do passado, mas da recriação que torna presente o passado.

Diversos fatores interferem nesse processo: psicológicos, biológicos, sociais – políticos, econômicos, religiosos, educacionais etc. Tais fatores constituem “o processo pelo qual os indivíduos interiorizam as estruturas do mundo social, transformando-as em esquemas de classificação que orientam seus comportamentos, suas condutas, suas escolhas e seus gostos”, isto é, o *habitus* (Bourdieu; Chartier, 2011, p. 57).

Sendo o indivíduo constituído socialmente, o meio social é o que aqui consideramos como campo, espaço onde se dão as relações sociais as quais colaboram para a formação de modos de ser – sentir, pensar e agir (Bourdieu, 1989; 1990).

A partir dessas lentes teórico-metodológicas, na lida com as narrativas, emergiram as seis categorias por meio das quais interpretamos e analisamos os relatos. As chaves de cada categoria são: herança, âncoras, memória, documentos/monumentos, atualização e estratégias.

Música como herança familiar

Grande parte dos depoimentos presentes em Barros e Vieira (2015) iniciam com frases do tipo “me chamo...”, “comecei a estudar música...”, “sou de uma família de músicos...”, “vim do interior estudar música...”, mostrando como os professores entrevistados narram suas raízes musicais e, principalmente, a diversidade cultural e social na qual esses professores iniciaram seus estudos musicais.

Durante longo período da história belenense, que se estendeu até pouco mais de meados do século XX, o ensino de música foi construído sob os moldes de uma sociedade que enaltecia a cultura europeia, legitimando comportamentos e modos de ser. Como relatam algumas professoras de piano, no período em que estudaram música era comum que as moças tocassem piano e que as casa das famílias mais abastadas tivessem o instrumento. Algumas professoras comentam, ainda, que, como em suas casas não havia piano, estudavam com vizinhas ou parentes economicamente favorecidos (Barros; Vieira, 2015).

Ainda podemos encontrar nas entrelinhas dessas narrativas esses comportamentos e pensamentos que nortearam aquela época. Quase uníssono, a nomenclatura “Conservatório” é usada por grande parte dos professores, terminologia que, apesar de permanecer na memória de todos, ficou pouco tempo como nome da instituição, mas que até hoje ainda é impressa na fachada do prédio onde fica localizado.



Fonte: Arquivo de Tainá Maria Magalhães Façanha.

FIGURA 1

Fachada do Instituto Estadual Carlos Gomes, perpetuando a memória.

A expressão “Conservatório de Música” remete àquele período em que estudar música ali agregava valor ao *status* social, servindo, para diferenciar uma classe econômica da outra. Correspondia a um modo de fazer música que:

[...] contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para legitimação dessas distinções. (Bourdieu, 1989, p.11)

Essa nomenclatura que se afirmava como uma cultura musical legitimada pelos professores mais antigos parece ter sido perpetuada em várias gerações de instrumentistas, alunos e professores. Atualmente, ressalta as malhas nas quais foram tecidos os processos de ensino de música no Instituto Carlos Gomes.

Podemos observar que as lembranças que moldam a memória desse estabelecimento de ensino, em Barros e Vieira (2015), advêm de origens distintas. São imagens e evocações sonoras que vêm de interiores paraenses, de países europeus, de países norte e sul-americanos e da capital, Belém. Trazem impressas em sua identidade diversas culturas, com músicas originárias de bandas, de orquestras, de igrejas, entre outros espaços sociais.

Essa diversidade começa a ser evidenciada na forma de iniciação musical dos professores entrevistados e, por conseguinte, no seu ingresso no Instituto Estadual Carlos Gomes. Nos depoimentos é possível notar que os professores, ao falarem sobre seu primeiro contato com música, destacam as lembranças que foram vivenciadas no meio familiar, na igreja, na sua comunidade e nas bandas de fanfarra. Ou seja, em conformidade com Souza (2000, p. 38), as primeiras experiências estéticas com música são vividas no dia a dia, a música vem antes de tudo do cotidiano, na convivência familiar, da televisão, da mídia, dos livros, dos ambientes sonoros.

Nas classes de instrumentos sopros e percussão é possível notar que há uma diferenciação desse aspecto. Apesar de quase sempre haver uma influência da família, o que ficou mais enfatizado, por esses professores, foi a vivência musical nas bandas de fanfarras dos interiores paraenses e, também, nos projetos de música nas igrejas evangélicas.

Não é raro encontrar nas lembranças do Instituto os relatos de professores que foram, nessa instituição, alunos de seus pais, de seus tios, de seus avós; ou que conviveram em salas de aulas com seus irmãos e, posteriormente, ministraram aulas para seus filhos, assim como depoimentos de professores que foram incentivados pelos pais a iniciar o aprendizado musical no Instituto. Esses fatos mostram como essas lembranças familiares foram importantes para a construção das memórias formativas musicais: “Esse foi o benefício de toda história de família: a música como herança e legado” (Barros; Vieira, 2015, p. 83).

Além da experiência musical, propriamente dita, a música foi apresentada para muitos como um comportamento naturalizado dentro do contexto familiar, uma prática, além de artística, natural, que por vezes é configurada como uma memória-hábito que

[...] adquire-se pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos e palavras. Ela é – embora Bergson não se ocupe explicitamente desse fator – um processo que se dá pela socialização. Trata-se de um exercício que, retomado até a fixação, transforma-se em um hábito, em um serviço para a vida cotidiana. Graças à memória-hábito, sabemos “de

cor” os movimentos que exigem, por exemplo, o comer segundo as regras da etiqueta, o escrever, o falar uma língua estrangeira, o dirigir um automóvel, o costurar, o escrever a máquina, [o tocar um instrumento] etc. A memória-hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural. (Bosi, 2007, p. 49)

Muito antes de a prática musical ser ensinada, estudada ou considerada artística, foi construída como um hábito, como um dos comportamentos sociais e culturais do meio familiar. Algo que, antes de profissional na vida adulta, foi diversão e brincadeira (com suas regras) na infância.

Âncoras afetivas formativas

Além das lembranças familiares, muitas vezes a permanência dos alunos na instituição vinha do apoio de professores que marcaram sua formação musical no Instituto Estadual Carlos Gomes e que se tornaram grandes referências no modo como ensinam. Professores que, além de ensinar, marcaram a vida, o modo de ser e fazer música de muitos professores.

Avançando nesse âmbito, Halbwachs (1968, p. 33) propõe:

Suponhamos agora que tenhamos feito uma viagem com um grupo de companheiros que não revimos mais. Nosso pensamento estava ao mesmo tempo mais perto e mais distante deles. Conversávamos com eles. Com eles, nós nos interessávamos pelos detalhes do caminho e os diversos incidentes da viagem. Mas, ao mesmo tempo, nossas reflexões seguiam um curso que lhes escapava. Trazíamos conosco, com efeito, sentimentos e ideias que tinham sua origem em outros grupos, reais ou imaginários: é com outras pessoas que nos entretínhamos interiormente, percorrendo esse País nós o povoávamos, em pensamentos, com outros seres: tal lugar, tal circunstância tomavam então a nossos olhos um valor que não podiam ter para aqueles que nos acompanhavam.

O autor destaca que no ato lembrar temos necessidade de uma comunidade afetiva, um grupo no qual revivemos lembranças internamente, construindo um quadro de uma memória afetiva. Por mais que na atualidade nos relacionemos num grupo em que trocamos ideias e vivamos momentos, há um grupo no qual, internamente, vivemos sentimentos e relembremos de cenas daquela paisagem.

Os professores, na atualidade, vivem como personagens que exercem funções diferentes de quando eram alunos. Exatamente por isso que, para provocar o surgimento das lembranças da época de alunos, os professores estabelecem um vínculo afetivo com o grupo de que outrora fizeram parte.

Quando, hoje, os professores se remetem à maneira como ministram suas aulas ou como desenvolvem suas metodologias de ensino, constroem lembranças com os seus alunos, pois é ali que efetivamente se localiza a lembrança, mas também com grupos dos quais fizeram parte quando alunos. Para que essa memória seja de fato “real” quem narra precisa que a lembrança seja construída com base comum dentro de um grupo. Ou seja, que a reconstrução dessa lembrança

[...] opere a partir de dados ou noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desse para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (Halbwachs, 1968, p. 34)

É interessante ressaltar que, nesses grupos, na maioria das vezes existe um personagem principal, que marcou a formação de cada professor. Um ícone da memória de construção do “Eu professor”, determinante na sua atuação profissional, seja para manter e/ou reformular suas práticas de ensino. Essas figuras importantes são destacadas, em quase 100% dos depoimentos, como sendo os professores de instrumentos, ou seja, a prática, talvez por estabelecerem um contato maior durante a formação ou pela prática musical no instrumento ser mais significativa ao aluno do que a teoria, destacada por um dos professores como um ensino monótono e continuar assim até hoje.

Práticas artísticas desencadeadoras da memória

O cotidiano do Instituto Estadual Carlos Gomes foi marcado pelas práticas musicais, tanto dos professores da prática instrumental como dos grupos musicais. Todos os professores mencionaram concertos, ensaios, aulas de canto coral, entre outras atividades; entretanto, muito pouco as aulas teóricas, evidenciando a presença marcante da música como impulsionadora de lembranças.

“A lembrança de uma palavra se distingue da lembrança de um som qualquer”: ao fazer tal afirmação, Halbwachs diz que – diferentemente da palavra que carrega em si uma gama de significados, que são componentes de um determinado grupo social – o som é dificilmente comparado, unicamente, a esquemas estruturados auditivamente. Dessa forma, o som apresenta suas características próprias, sendo impulsionador de lembranças a partir dele mesmo, ou seja, “é o som que faz pensar no objeto, porque reconhecemos o objeto através do som; mas o objeto em si mesmo (quer dizer, o modelo ao qual nos reportamos) raramente evocaria sozinho o som” (Halbwachs, 1968, p. 161).

Existe, também, uma forma de assimilação e guardar os sons na memória, sendo os músicos detentores de algumas especificidades, pois são conhecedores do código musical. Todavia, ao escutar uma música ou um som, fazemos associações de movimentos mentais, que nos proporcionam fixar esses sons. Assim:

Ouvimos os sons em si mesmos, os sons do violino tão diferente dos sons do piano, a ária executada no violino tão diferente da executada no piano. Se reconhecemos então essa ária, é porque sem ler as notas, sem vê-las tais como são ou estão inscritas na partitura, imaginamos, à nossa maneira, esses símbolos que ditam os movimentos dos músicos e são os mesmos que se toca no piano ou no violino. Assim, não haveria reconhecimento, e a memória não reterá nada, se não houvessem movimentos no cérebro, e notas sobre a pauta dos músicos. (Halbwachs, 1968, p. 163)

O músico, que não seria capaz de guardar as muitas possibilidades sonoras, usa sinais específicos, partitura, que foram (através da repetição e decodificação) assimilados

pelo cérebro, “esses pontos não representam os sons, já que não existe entre uns e outros nenhuma analogia, porém traduzem numa linguagem convencional uma série de comandos aos quais o músico deve obedecer [...]” (Halbwachs, 1968, p. 164). Contudo, para o autor, esses pontos e traços pretos, escritos sobre um agrupamento de cinco linhas, não detêm em si toda a memória musical e sonora de um campo cultural, muitos elementos não são escritos na partitura. Sotaques, estilos, gingas e variações musicais transcendem a escrita e se preservam na relação interpessoal nos grupos musicais.

Nessa perspectiva, as “aulas [de teoria] um pouco cansativas e com conteúdo repetitivo, e pouco pensadas na teoria associada à prática do instrumento” (Barros; Vieira, 2015, p. 305), não se mostraram evidentes nas lembranças dos professores, tendo em vista que muitas vezes as relações de assimilação mais significativas para a aprendizagem e para o ensino de música foram durante as práticas musicais.

Durante as narrativas é possível perceber que o som se mostrou muito mais significativo como impulsionador na construção da memória do Instituto Estadual Carlos Gomes, as aulas práticas e os ensaios de grupos musicais se mostraram mais interativos e, com efeito, foram preservadas afetivamente pelos professores, nos diferentes instrumentos, sendo, ainda, impulsionadoras na formação de laços com os espaços do Instituto.

Objetos e lugares – documentos/ monumentos como espaços da memória

Além das lembranças evocadas pelas relações sociais do grupo, das músicas e dos ensaios, que compõem o quadro da memória do Instituto Estadual Carlos Gomes em Barros e Vieira (2015), a presença de partituras, de métodos antigos de piano, assim como objetos e prédios preservam em sua existência aspectos da memória do estabelecimento.



Fonte: Arquivo de Tainá Maria Magalhães Façanha.

FIGURAS 2 E 3

Hall térreo e hall do primeiro andar do prédio central do Instituto Estadual Carlos Gomes. Espaços de memórias.

Nesse sentido, Le Goff (2003, p. 535) aponta que “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade”, ou seja, são monumentos e documentos colocados como marcos temporais, por um grupo social ou por historiadores.

Nesses termos, o autor define que monumento, especificamente, “tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação. Voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (Le Goff, 2003, p. 536).

Le Goff (2003), além de sistematizar os conceitos acima, aborda as problemáticas conceituais sobre o documento, elucidando a partir de uma progressão histórica as definições desse termo por vários teóricos da área e de como sua definição é complexa². E, independentemente da revolução conceitual sobre documento, é fundamental que se tenha a concepção de documento/monumento entendendo que documento é algo mais do que um registro do passado, este é “um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que daí detinham o poder” e assim, o entendimento e a “análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo [...]” (Le Goff, 2003, p. 545).

Por tais formulações e legitimações da sociedade é que “Quando um grupo humano vive muito tempo em um lugar adaptando seus hábitos, não somente os seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão de imagens que lhe representam os objetos exteriores” (Halbwachs, 1968, p. 95).

Halbwachs (1968) nos faz refletir que a relação que estabelecemos com o espaço em que vivemos está ligada, além da relação com o tempo e os hábitos, à presença de objetos que compõem esse ambiente.



Fonte: Arquivo de Tainá Maria Magalhães Façanha.

FIGURAS 4, 5, 6 E 7

“Objetos” do prédio central do Instituto Estadual Carlos Gomes que “materializam” memórias.

2. Ver Le Goff (2003, p. 535-553).

Esses objetos que “materializam” a memória de um grupo ou local coexistem no tempo e no espaço. O tempo do narrar é sempre o presente, contamos o passado e almejamos o futuro com o olhar do hoje. Esse espaço-tempo em que se localiza o testemunho é sempre regido pelas regras sociais acerca da noção que formulamos de tempo e da necessidade de estabilidade de pertencimento a um local. Dessa forma, notemos no exemplo descrito e analisado por Ricoeur (2007, p. 156):

A declaração explícita da testemunha, [...], é bem expressiva “Eu estava lá”. O imperfeito gramatical marca o tempo, ao passo que o advérbio marca o espaço. É em conjunto que o aqui e o lá do espaço vivido da perfeição e da ação e o antes do tempo vivido da memória se reencontram enquadrados em um sistema de lugares e datas do qual é eliminada a referência ao aqui e ao agora absoluto da experiência viva.

A partir dessas concepções, é possível notar como se constroem as narrativas em Barros e Vieira (2015). Não só na temporalidade do lembrar, mas também nos locais físicos que se desenvolve o quadro da memória. Reconfigurando, determinando e perpetuando o sentido dos objetos, das partituras, quadros, estatuetas, livro, teatro e, principalmente, transcendendo em si e na relação construída do lembrar, a memória de outros documentos/monumentos que foram do Instituto Carlos Gomes.

Assim, a memória dessa instituição está preservada no prédio no qual é localizada, marcando as fases históricas do estabelecimento, desde a casa que hoje é a Academia Paraense de Letras à casa sumptuosa na qual é instalado hoje, com reformas, adaptações e expansões de espaço, mas que preserva, ainda, monumentos, móveis e objetos que preservam a memória dessa instituição: “Lembro de algo que ficou marcado. Quando eu ia ao conservatório, sempre tinha um grupo de pessoas conversando naquele chafariz em frente ao prédio central” (Barros; Vieira, 2015, p. 180).



Fonte: Arquivo de Tainá Maria Magalhães Façanha.

FIGURA 8

Chafariz do Instituto Estadual Carlos Gomes, lugar de lembranças.

Muito mencionados, os quadros antigos, as estátuas e bustos em mármore, assim como a fonte de água que na última reforma (2015) passou a funcionar na sua função original. Durante muito tempo, como observou um dos professores, a mesma foi usada, por alunos e professores, como mesa de debates de conversas de diferentes níveis de importância, um monumento que se configurou como um espaço de interação social no Instituto.

Outro espaço que traz consigo a memória de muitos professores é a sala Ettore Bosio que reuniu concertos de alunos iniciantes, professores, músicos estrangeiros, recitais/cerimônias de formatura, aulas... Da mesma forma que essa sala era o palco das apresentações musicais do Instituto, outros teatros da cidade preservam essa lembrança, assim como a casa de algumas professoras de piano, que recebiam saraus e recitais das suas classes de alunos.



Fonte: Arquivo de Tainá Maria Magalhães Façanha.

FIGURA 9

*Sala Ettore Bosio do Instituto Estadual Carlos Gomes,
espaço de memórias*

Como mencionado, esses espaços que guardam a memória do Instituto Estadual Carlos Gomes vão além de seus muros, estão presentes na cidade de Belém, transcendendo a casa na qual seus alunos e professores convivem e vivem o seu cotidiano. São eles o palco do Teatro da Paz, até hoje um dos principais espaços dos músicos formados, assim como o foyer desse teatro. Interessante mencionar que esse local, construído em sua ideologia e estrutura como divisor de classes, onde verticalmente definia quem era rico e pobre, recebe em seus palcos músicos de diversas origens.

Há ainda os teatros Margarida Schivazappa, Maria Sílvia Nunes e Waldemar Henrique, a Igreja de Santo Alexandre, o Centro Cultural Tancredo Neves – CENTUR, que já sediou aulas de percussão e ensaios de grupos artísticos do Instituto. São instituições que se constituem pontos estruturantes na construção da memória do Instituto Carlos Gomes, preservando em si, além de sua própria história, a memória daquele estabelecimento.

Atualização da formação na profissionalização

Como dizem sentir, pensar e agir os colaboradores em suas narrativas a respeito de sua atuação e sobre os campos de atuação?

Percebemos duas perspectivas.

A primeira perspectiva de atualização está no sentido de buscar prosseguir a formação. Alguns professores que foram alunos egressos do Instituto Estadual Carlos Gomes mencionam que buscaram dar continuidade à formação em outros níveis de estudo em Belém, em cursos de bacharelado ou licenciatura em música, ou fora do Pará, em cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil e exterior.

... fiz o curso de Licenciatura em Música. Não quis fazer o curso de bacharelado na época... (Barros; Vieira, 2015, p. 128)

Faço parte da primeira turma do bacharelado em música da UEPA. (Barros; Vieira, 2015, p. 114)

Eu concluí o curso técnico do Conservatório fui aluno da primeira turma do bacharelado, na época em que a Fundação era conveniada com a Universidade do Estado do Pará. Eu cursei somente um ano do bacharelado, porque como o meu professor Ricardo Cabrera tinha vindo da Rússia, ele me encaminhou para lá. [...] Fiquei lá durante um ano e alguns meses. [...] eu fui para a Alemanha [...]. Fiquei lá por 14 anos e fiz dois bacharelados: em clássico em jazz, e dois cursos de mestrado: em performance concertante e em músico de orquestra. (Barros; Vieira, 2015, p. 316)

Nesses lugares, eles viveram experiências pedagógicas e artísticas que possibilitaram a ampliação do campo de visão e, como efeito, da visão do campo. Tais experiências como estudantes em outras realidades foram por eles selecionadas, assim como o foram os lugares. Trata-se de lugares que guardam os mesmos valores culturais, por vezes de origem, como nos casos dos egressos que buscaram a continuidade de suas formações em estabelecimentos europeus e norte-americanos, onde se encontram as raízes da cultura de conservatório.

Quando eu voltei [da Alemanha], percebi que havia muito talento, mas pouca disciplina, pouca organização. Para tocar o trombone acadêmico, no nível em que se possa concursar e realmente viver da música, precisava mudar algumas coisas. Por exemplo: os alunos não tinham um repertório, sempre tocavam as mesmas músicas, e as músicas que eu trazia eram músicas que o mundo trombonístico todo conhece. Aqui não... Então eles passaram a conhecer. (Barros; Vieira, 2015, p. 316)

Vim de uma Academia Americana – passei cinco anos nos Estados Unidos – com pessoas muito sérias, rigorosas, legais. Lá não é como no Brasil. Nos primeiros anos que voltei da América, fui muito rígida com os alunos. Eu dava aula aos sábados, finais de semana, vinha para cá, dava *máster classes* infundáveis. Falava sobre ópera, trazia muito material para os alunos conhecerem essa arte [...]. Foram anos de muito trabalho, de muita produção. Eu criei um Concurso de Canto aqui, que se chamou “Helena Coelho Cardoso”. Em 2003, fui responsável pela montagem de várias óperas na escola. (Barros; Vieira, 2015, p. 86)

Como se vê, a ampliação não significou o rompimento com a visão do campo, mas o seu incremento. Em suma: a formação continuada não rompeu, mas aperfeiçoou a antiga formação.

A segunda perspectiva se revela causa e efeito da primeira, qual seja: o desejo de aperfeiçoar o campo de atuação. Embora os entrevistados valorizem seus professores e, como já foi dito, os tenham como referência, muitos deles buscam traçar um caminho próprio. Essa busca está relacionada a lacunas que eles identificam no ensino que receberam, revelando algumas insatisfações enquanto eram alunos.

Como professora uso o meu método, ensino da maneira como aprendi aqui no Conservatório, essa é a minha “bagagem”. Claro que eu leio e procuro me informar, e também há coisas que antes não eram tão claras para mim, e que depois que eu comecei a lecionar eu passei a entender melhor para ensinar com uma maneira diferente. Comecei a escrever solfejos para usar com os alunos, comecei a compor melodias pequenas e fáceis para trabalhar as tonalidades com as turmas [...]. (Barros; Vieira, 2015, p. 341)

Observamos aí que, ao mesmo tempo em que valorizam a herança recebida, sentem necessidade de acrescentar-lhe elementos ausentes ou de substituir outros aspectos que consideram ultrapassados. Não há sinais de negação da herança e tampouco intenção de mudança radical; antes, há interesse em inovação como incremento.

Neste ponto, devemos lembrar que esses professores são profissionais egressos do próprio Instituto, e que, se foram aceitos no quadro docente, foi por uma única razão: foram percebidas as suas condições de reproduzir as condições de produção do campo (Vieira, 2001). Isso inclui não só o domínio das condições de produção como a capacidade de reproduzi-las com fidelidade para perpetuar o campo em suas regras fundamentais. Isso significa que, não obstante variações, o tema não é perdido de vista, o fundamental da herança é perpetuado.

Esse fenômeno não é distinto entre os professores que não se formaram no Instituto. Oriundos de conservatórios europeus, eles guardam a herança raiz do Instituto, e sua presença nele significa a consolidação dos valores originais da cultura desse estabelecimento de ensino musical, ainda que em face da necessidade de alguma flexibilidade sejam feitas adaptações.

Então eu segui como um dragão. Em princípio eu fui dura e a velocidade com as informações foi muito rápida, eu me lembro da reação da turma, estavam perdidos e não sabiam o que eu queria. Era tudo muito rápido e eu estava sempre exigindo. Creio que em meio ano nos entendemos porque perceberam que precisavam ter uma concentração total [...]. Se um professor está trabalhando fora do seu país e fora do seu ambiente, em outra cultura nacional, ele precisa adaptar seu método para aquela realidade. Então,

sim, se eu não estava trabalhando com alguns dos gênios das escolas russas, estava trabalhando com os meus métodos. Eu queria, também, um resultado brilhante. Então, a princípio estava lançando a turma com um taco, depois comecei a ser mais flexível, e ao final já havia encontrado a forma como lidar com a turma. (Barros; Vieira, 2015, p. 348)

A contradição emerge no fato de que tal cultura, voltada à formação de músicos instrumentistas concertistas, instrumentistas de orquestra e de banda, não coincide com parte da cultura do mercado de trabalho.

Para concertista de violão, de fato aqui não há campo de trabalho. (Barros; Vieira, 2015, p. 129)

[...] hoje existem as escolas técnicas, que são os institutos tecnológicos, que são mercado de trabalho para os da área de música. Mas a maior diferença que vejo é para os licenciados que ganharam mais espaço dentro das escolas, com a lei da obrigatoriedade do ensino da música que aprovaram. (Barros; Vieira, 2015, 2015, p. 159)

Há ainda no mercado de trabalho os casamentos, alguns eventos... (Barros; Vieira, 2015, p. 190)

Assim, fazem menção a demandas das quais o “Conservatório” não dá conta plenamente, como a do magistério e a da música para eventos em que a música é pano de fundo. Mas raros entrevistados criticam esse desencontro, como no depoimento a seguir:

Sinto falta na minha formação de ter aprendido algumas coisas mais na área popular, como tocar de ouvido, tocar com cifras, fazer improvisação no violino. Sinto dificuldades quando aparece esse tipo de trabalho para mim, não me sinto segura, pois toda minha formação foi voltada para música clássica. (Barros; Vieira, 2015, p. 125)

É interessante observar que mencionam esse fato atribuindo a responsabilidade ao Conservatório (como a maioria denomina o Instituto Estadual Carlos Gomes). É como se essa cultura do estabelecimento não fosse a deles ou eles não fossem os responsáveis pelo desenvolvimento de tal cultura.

Ora, o estabelecimento pulsa por meio das pessoas que nele trabalham. As pessoas são as responsáveis pelo que ali se ensina e se aprende. Elas decidem por ação ou por omissão o que ensinar. Quando relatam suas formações pós-Instituto, não buscam o que é demandado pelo mercado de trabalho. Um entrevistado contou que, em sua formação na Europa, seu professor de instrumento reclamava quando aquele tocava música e em espaços fora do contexto de formação do curso. Logo, ainda na formação continuada os desencontros entre as culturas do estabelecimento de ensino e mercado de trabalho se revelavam.

Não obstante o conflito revelado, a contradição tende a estar no fato de a cultura de formação não parecer restringir a atuação, como os docentes dão a entender. Isso porque eles próprios quando estudantes e também como professores atuavam e atuam para além dos muros da música erudita e dos palcos de salas de concerto.

Eu já tive a experiência de tocar em um grupo de jazz na noite. Eu cheguei lá, fiz o meu trabalho, um bom trabalho, todos gostaram. [...] Nessa época, eu já estava quase terminando o curso técnico [em bateria]. (Barros; Vieira, 2015, p. 185)

Embora os rituais sejam distintos, os entrevistados admitem que o domínio técnico desenvolvido pela cultura erudita favorece o desempenho musical na cultura popular. Vieira (2012), fundamentada em Certeau (2011), trata esse fenômeno como “insubordinação” ou “indisciplina”, mas também como “traição” (Vieira, 2001).

Estratégias de permanência

Vieira (2001) realizou estudo entre 1996 e 1999 em que os relatos de seus entrevistados revelaram como regra de ouro do campo da música ser artista, isto é, fazer arte no palco, tocando ou cantando: eis o capital cujos detentores ocupam as melhores posições no campo da música em Belém.

Nesse âmbito, em Barros e Vieira (2015) pode-se perceber um *ranking*: execução em solo seguida da execução em conjunto e da regência coral. Outro elemento aparece no *ranking*: a gestão. Esta se anuncia na coordenação de recitais, estendida à coordenação de curso e à direção de ensino. Trata-se de outro palco.

[...] em 1980, justamente época em que eu estava na direção do [Instituto Estadual Carlos Gomes]. [...] Por fim, fui diretor do Serviço de Atividades Musicais – SAM no período em que o professor Daniel Coelho de Souza era reitor da UFPA. (Barros; Vieira, 2015, p. 80-82)

Algum tempo depois, fui convidado para assumir a Direção de Ensino da Fundação Carlos Gomes, e passei a ser também diretor do Conservatório. Durante algum tempo fui cedido para SECULT na Direção Artística da OSTP – Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz. (Barros; Vieira, 2015, p. 219)

Em 1999, fui convidada a assumir a Coordenação do Curso de Bacharelado em Música, função que ocupei até o ano de 2005. Em 2007 recebi o convite do prof. Antônio Carlos Braga, então superintendente da Fundação Carlos Gomes para assumir a Diretoria de Ensino, permanecendo no cargo até dezembro de 2013, saindo com a agradável sensação de “Dever Cumprido”. (Barros; Vieira, 2015, p. 250)

A pesquisa aos poucos também conquista algum espaço, mesmo que ainda seja escasso, nesse campo da música no universo do Instituto Carlos Gomes, dada a muito recente produção de livros musicais, mas também sobre música e músicos. Poucos dentre os entrevistados manifestaram conhecimento sobre a pesquisa no Instituto e muito raramente (ainda que os discursos possam generalizar) revelaram algum envolvimento com a pesquisa científica, se não com a pesquisa artística que resulte no espetáculo musical.

Eu ganhei algumas premiações. Uma delas, que não é no campo da performance, eu considero importante: foi um prêmio de uma pesquisa que fiz com uma doutora da UFPA,

sobre as cantigas de caça da tribo dos Parakategês que são os índios gaviões da região de Carajás. (Barros; Vieira, 2015, p. 121)

Entre 1991 e 1994 foi estabelecido um convênio com a Cocultura da Colômbia que mandou Benjamin Yepes, etnomusicólogo que ajudou a fazer a pesquisa no Museu Goeldi sobre instrumentos musicais. O livro foi revisto e lançado em 2014. No início dos anos de 1990, o Maestro Waldemar Henrique pediu que Sebastião Godinho entregasse seu acervo para a Fundação Carlos Gomes, para que fosse editado, sendo a primeira edição feita ao final do mês de abril de 1996. (Barros; Vieira, 2015, p. 248)

A consideração com a pesquisa, ainda que rasa no interesse, decerto se deve ao fato de o contexto de atuação cada vez mais exigir produtividade científica ao lado da experiência profissional que abarcava e ainda abrange a produtividade artística e a atuação no ensino.

Em síntese: na década de 1970, "ser feliz era tocar", nada mais precisava, bastava tocar. Hoje você pode ser feliz sem necessariamente tocar: é feliz quem toca, é feliz quem pesquisa, é feliz quem dá aula, é feliz quem estuda, quem escreve... Hoje, os músicos se dedicam a escrever ensaios, resenhas, fichar um livro, escrever um artigo científico, publicar, ir a congressos... [...] Hoje você tem PIBIC, PIBID etc., muito mais opções do que na minha juventude. (Barros; Vieira, 2015, p. 144-145)

Há também o fenômeno do surgimento, desde os anos de 2001, dos cursos de pós-graduação, primeiro *lato sensu* (Universidade do Estado do Pará, 2003 – 2005; Universidade Federal do Pará, 2008 – 2010), depois *stricto sensu* – mestrado e doutorado. Estes últimos iniciaram na modalidade interinstitucional (com a Universidade de São Paulo, 2003 – 2005; e a Universidade Federal da Bahia, 2008 – 2012). Foi um movimento que se generalizou no campo das Artes em Belém e culminou com a criação do Programa de Pós-graduação em Artes – Mestrado e Doutorado, único para atender a demanda de toda a região norte.

Considerações finais

Ler as memórias dos professores e ex-professores do Instituto Estadual Carlos Gomes sobre suas vivências nesse estabelecimento como estudantes e como docentes leva a observar permanências e afãs de mudanças no campo, aspectos talvez mais almejados de se buscar perceber na trajetória de 120 anos de existência do estabelecimento. É a primeira e mais rasa curiosidade: o que mudou? O que foi preservado?

As lembranças são marcadas por âncoras que levam o leitor ao mesmo contexto: o Instituto. Essas âncoras estão nos nomes tantas vezes repetidos de professores exemplares e na menção aos programas e atividades de ensino e artísticas comuns a todos ou a quase todos. As âncoras estão nos monumentos/documentos que permanecem no ambiente onde alguns daqueles professores exemplares já não estão mais. Tudo conduz a certificar que o Instituto é ali mesmo.

Mas ao mesmo tempo são vários Institutos: os Institutos das diferentes impressões pessoais, em meio a experiências em comum; os Institutos desejados, embora seja o mesmo espaço onde se espera concretizar os desejos.

Mas, ao final, se há a percepção de que tudo converge para o Instituto, isso talvez se constitua em metáfora dos valores que permanecem. A arquitetura e o mobiliário herdados que convivem com o moderno das carteiras e dos computadores intramuros e com os ruídos dos automóveis extramuros, sem que sejam descartados após 120 anos, corroboram essa percepção.

A herança não é perdida, mesmo na relação com o novo. A conservação da arquitetura que reporta à tradição num bairro central repleto de prédios de arquitetura atual. Mais uma metáfora na preservação em meio à mudança.

Se há uma lição a ser apreendida no livro de memórias de Barros e Vieira (2015) é a de que há, entre tantas lembranças e desejos de mudança, o intuito maior de que o Instituto Estadual Carlos Gomes permaneça como estabelecimento de referência no ensino da música no Pará, sólido como a estrutura do seu centenário prédio central.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir e contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BARROS, Líliam; ADADE, Ana Maria. (Org.). *Memórias do Instituto Estadual Carlos Gomes*. Belém: IOE, 2012.
- BARROS, Líliam; VIEIRA, Lia Braga. (Org.). *Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história*. Belém: Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, 2015.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1968.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2003.
- MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MEIHY, José Carlos Sebe; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto: 2011.
- RICOUER, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.
- SALLES, Vicente. *Memória histórica do Instituto Estadual Carlos Gomes*. Brasília: Micro-edição do autor, 1995.
- SOUZA, Jusamara. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.
- VIEIRA, Lia Braga. Nas rotinas do cotidiano: educação musical em Belém do Pará na primeira metade do século XX. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 143-158, jul./dez. 2012.

Recebido em
26/03/2017

Aprovado em
18/07/2017

Lia Braga Vieira possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (1986), Especialização em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música (1987), Mestrado em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música (1992), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Pós-doutorado em Educação Musical (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Pará e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde também desenvolveu atividades como membro da equipe de editores científicos da Revista ARTERIAIS. Na gestão, atuou como Diretora Adjunta do ICA/UFPA (2006 – 2010), como Coordenadora Operacional dos MINTERs em Música USP/UFPA (2001 – 2003) e UFBA/UFPA (2008 – 2010), como Vice-coordenadora do PPGARTES/ICA/UFPA (2012 – 2014) e como Coordenadora do PROF-ARTES/UFPA (2014 – 2015). Desenvolve pesquisa na área Educação Musical.

Tainá Maria Magalhães Façanha possui mestrado em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha História, Crítica e Educação em Artes. É licenciada em Música pela Universidade do Estado do Pará. Desenvolve pesquisa na área da educação musical, com enfoque em políticas públicas, formação de professores e estudos em história oral voltados à memória de professores de música. Iniciou seus estudos no Instituto Estadual Carlos Gomes, na prática do clarinete, e na Escola de Música da UFPA, no canto lírico. É membro da diretoria do Fladem-Brasil, atuando como coordenadora da Região Norte e representante do estado do Pará. Atualmente, é bolsista CNPq, no Laboratório de Etnomusicologia da UFPA.