



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGM
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

**MEMÓRIAS DA BANDA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO DE EX-
INTEGRANTES**

RODRIGO LISBOA DA SILVA

JOÃO PESSOA

2020

RODRIGO LISBOA DA SILVA

**MEMÓRIAS DA BANDA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO DE EX-
INTEGRANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa em Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Penna.

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Rodrigo Lisboa da.

Memórias da banda : percursos de formação de
ex-integrantes / Rodrigo Lisboa da Silva. - João
Pessoa, 2020.

196 f. : il.

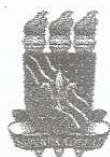
Orientação: Maura Penna.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Música. 2. Educação musical. 3. Bandas marciais. 4.
Percursos de formação musical. I. Penna, Maura. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 78(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: "Memórias da banda: percursos de formação de ex-integrantes".

Mestrando: Rodrigo Lisboa da Silva

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Dr.ª Maura Penna
Orientadora/UFPB

Dr. Fábio Henrique Ribeiro
Membro Interno do Programa/UFPB

Dr.ª Sílvia Cordeiro Nassif
Membro Externo ao Programa/UNICAMP

João Pessoa, 16 de julho de 2020
por videoconferência

AGRADECIMENTOS

São tantos, e tão especiais...

A Deus, pela força e energia para encarar e superar os desafios cotidianos.

À minha família, pela paciência e por sempre incentivarem o prosseguimento de meus estudos.

À minha namorada, por toda a paciência e pelo cuidado durante esta jornada.

Ao professor José Alberto Falcão da Silva (Beto Nanô), pelo compromisso e paciência ao ensinar-me as primeiras notas musicais.

À professora Dra. Maura Penna, por todos os ensinamentos, discussões, reflexões e orientações durante o mestrado. Destaco seu comprometimento com a educação, sua paciência e incentivo que, sem dúvidas, contribuíram para o meu crescimento profissional.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB (PPGM), em especial aos professores Dr. Fábio Henrique Ribeiro, Dra. Juciane Araldi Beltrame e Dra. Sílvia Garcia Sobreira, por contribuírem significativamente em minha formação como pesquisador.

A todos aqueles que entrevistei, pela confiança e paciência em prestarem seus depoimentos que foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Aos professores Me. Sandoval Moreno de Oliveira, Dr. Alexandre Magno e Silva Ferreira e Ma. Caroline Brendel Pacheco, pelas discussões, reflexões e orientações durante a graduação. Seus incentivos foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui.

À professora Ana Karla Albuquerque que, generosamente, traduziu o resumo desta pesquisa para a língua inglesa.

A todos os amigos que contribuíram em minha jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante todo o curso.

O SENHOR é meu pastor e nada me faltará.
(SALMOS 23:1).

RESUMO

As bandas marciais são manifestações musicais e educativas presentes no cotidiano de diversas escolas – geralmente, como atividades extracurriculares. Elas oportunizam o fazer musical através da prática instrumental, podendo encaminhar diversos de seus alunos e ex-alunos a uma futura profissionalização em música. Entretanto, nem todos almejam seguir a música como profissão ou ingressar em um curso de graduação na área. Neste sentido, este é um estudo qualitativo com dez ex-integrantes de bandas marciais da cidade de João Pessoa-PB – cinco sujeitos que continuavam mantendo contato com sua banda, participando eventualmente de apresentações musicais; cinco sujeitos que não participavam mais das atividades de bandas. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as percepções e experiências de ex-integrantes de bandas marciais – que não seguiram estudos superiores ou profissionalizantes nem carreira na área – a respeito de seus percursos de formação musical. Seus objetivos específicos foram assim definidos: discutir a banda marcial como atividade que possibilita acesso à educação musical; identificar as expectativas e motivações que levaram o aluno a entrar em uma banda marcial; analisar as significações subjetivas de sua relação com a música em diferentes momentos de sua vida, especialmente na banda marcial; analisar os possíveis limites das experiências em bandas destacados pelos ex-integrantes. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas narrativas com vistas a conhecer os respectivos percursos de formação musical desses ex-integrantes. Além disso, foi aplicada uma segunda entrevista semiestruturada, como fonte de dados complementares que permitiu focalizar e aprofundar algumas informações reveladas nas entrevistas narrativas. A análise final foi construída através do entrecruzamento dos relatos dos sujeitos em diálogo com os estudos da área da educação, educação musical e psicologia (Logoterapia), apresentados e discutidos nos capítulos de base bibliográfica. Neste sentido, a análise e discussão dos dados abordam questões como: motivações para o ingresso na banda; adoção de testes de seleção baseados em habilidades musicais prévias; práticas musicais; desistência e atuais sentimentos e relações com a música e/ou com as bandas. É discutido como a participação em bandas pode trazer diversas contribuições que fazem parte da memória de seus ex-integrantes até os dias atuais – favorecimento das interações pessoais; formação de laços afetivos e de valores; oportunidade de participar de apresentações e viagens; acesso ao aprendizado musical. No entanto, os sujeitos da pesquisa também apontam alguns limites presentes nas práticas desses grupos – adoção de repertório repetitivo; autoritarismo do regente; indisciplina e rivalidade; despreparo pedagógico; falta de incentivo e investimento. Este estudo pode contribuir na compreensão das bandas como espaços significativos na vida de seus participantes e ainda como importantes contextos para o acesso ao ensino de música e ao desenvolvimento de competências e habilidades não musicais. Contudo, a pesquisa também mostra que muitas das práticas correntes nas bandas precisam ser repensadas, com vistas a favorecer uma educação musical mais democrática, abrangente e, assim, melhor orientada pedagogicamente.

Palavras-chave: Educação Musical; Bandas Marciais; Percursos de Formação Musical.

ABSTRACT

Marching bands are musical and educational manifestations present in the daily life of several schools - generally, as extracurricular activities. They provide opportunities to make music through instrumental practice, being capable of referring several of their students and former students to a future professionalization in music. However, not everyone wants to pursue music as a profession or enter an undergraduate course in the field. Therefore, this is a qualitative research with ten former members of marching bands in the city of João Pessoa-PB – five individuals who continued to maintain contact with their band, eventually participating in musical performances; five individuals who no longer participated in band activities. The objective of this research to investigate the perceptions and experiences of former members of marching bands – who did not follow higher or professional studies or a career in the field – regarding their musical education paths. The specific objectives were defined as follows: discuss the marching band as an activity that facilitates access to music education; identify the expectations and motivations that led the students to join a marching band; analyze the subjective meanings of their relationship with music at different times in their lives, especially in the marching band; analyze the possible limits of the experiences in bands highlighted by the former members. As a data collection instrument, narrative interviews were used to learn about the respective musical training of these former members. Besides, a second semi-structured interview was performed, as a source of complementary data that allowed to focus and go further into some information revealed in the narrative interviews. The final analysis was constructed through the intersection of the subjects' reports in dialogue with the studies in the area of education, music education, and psychology (Logotherapy), presented and discussed in the chapters dedicated to the bibliographic source. In this regard, the analysis and discussion of the data address issues such as motivations for joining the band; adoption of selection tests based on previous musical skills; teaching and learning processes; abandonment and current feelings, and relationships with music and/or bands. It is discussed how participation in bands can bring several contributions that are part of the memory of its former members until today - favoring social interactions; development of affective bonds and values; opportunity to participate in presentations and trips; access to musical learning. However, the research subjects also point out some limits present in the practices of these groups - the adoption of a repetitive repertoire; authoritarianism of the conductor; indiscipline and rivalry; pedagogical lack of preparation; lack of incentive, and investment. This study can contribute to the understanding of bands as significant spaces in the lives of their participants and also as important contexts for access to music teaching and the development of non-musical skills and abilities. Moreover, the research also shows that many of the current practices in the bands need to be rethought to favor a more democratic, comprehensive, and, thus, better pedagogically oriented music education.

Keywords: Music Education; Marching Bands; Musical Training Paths.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Igualdade e Equidade.....	113
----------------------------------------------	------------

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – A felicidade como resultado da busca por um sentido de vida.....	45
Esquema 2 – O homem tridimensional segundo Viktor Frankl	47
Esquema 3 – Os três pilares do sentido de vida	48
Esquema 4 – Percursos motivacionais em bandas	108
Esquema 5 – Atratividade e Repulsividade em bandas.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Diferenças entre educação formal, não-formal e informal.....	25
Quadro 02 – Características dos sujeitos entrevistados	98
Quadro 03 – Atuais relações com a música em ex-integrantes que mantêm contatos com as bandas marciais.....	164
Quadro 04 – Atuais relações com a música em ex-integrantes que não mantêm contatos com as bandas marciais.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Critérios de seleção de alunos para as bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa	83
Tabela 02 – Número de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa com bandas	96
Tabela 03 – Tipos de repertório tocado nas bandas marciais da rede municipal de João Pessoa	139
Tabela 04 – Formação dos regentes das bandas marciais municipais de João Pessoa.....	149

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo I – EDUCAÇÃO MUSICAL: espaços de atuação, concepções de ensino e sentido de vida	23
1.1 A educação e seus contextos: um olhar para a educação formal, não-formal e informal ..	23
1.1.1 Educação não-formal: uma perspectiva além do currículo	24
1.1.2 Propostas dialógicas entre educação formal, não-formal e informal	30
1.1.3 O ensino de música na proposta da educação não-formal	32
1.2 Tendências contemporâneas para a educação musical	33
1.2.1 O que é música? Qual seria o modelo de música “ideal”?	34
1.2.2 Ensinando música musicalmente	38
1.3 Em busca do sentido de vida	43
1.3.1 Logoterapia e Análise Existencial: um passo além	44
1.3.2 O vazio existencial	49
1.3.3 Educação Musical e encontro do sentido de vida	50
Capítulo II – BANDAS MARCIAIS: dimensões históricas, sociais e educacionais	50
2.1 Caracterização das bandas	55
2.2 Percurso histórico das bandas no Ocidente	58
2.3 Percurso histórico das bandas no Brasil	61
2.3.1 As bandas no período colonial	62
2.3.2 A chegada da Família Real (1808)	64
2.3.3 Século XX	67
2.4 Bandas marciais: espaços que transcendem o aprendizado musical	69
2.4.1 Iniciação musical e aspectos sociais	70
2.4.2 A coletividade e as interações pessoais	78
2.5 A banda marcial e os testes de seleção baseados em aptidões musicais: reavaliações	80
2.5.1 Os testes de seleção e as concepções de dom e talento inato	82
2.6 Limite das práticas de bandas: dos processos didáticos à falta de incentivo	87
2.7 Desistência da banda	91

Capítulo III – As percepções dos ex-integrantes sobre seus percursos de formação musical em bandas marciais	95
3.1 O contexto das bandas marciais em João Pessoa	95
3.2 Apresentando os sujeitos	98
3.3 Motivações para o ingresso	103
3.4 Testes de Seleção.....	110
3.5 Práticas musicais	115
3.6 Contribuições da participação em bandas	121
3.6.1 Interações pessoais e laços afetivos.....	121
3.6.2 Formação de valores.....	125
3.6.3 Atravessando as fronteiras da escola	128
3.6.4 Acesso ao aprendizado musical	135
3.7 Limites da participação em bandas.....	139
3.7.1 Repertório	139
3.7.2 Autoritarismo do regente	141
3.7.3 Indisciplina e rivalidade	143
3.7.4 Despreparo pedagógico.....	146
3.7.5 Falta de incentivo e investimento.....	150
3.8 Saída da banda	152
3.8.1 Motivos econômicos e o não ensino da leitura de partituras	152
3.8.2 Influências das amizades e a falta de investimentos.....	155
3.8.3 A sensação de vazio interior	157
3.9 Atuais sentimentos em relação às bandas.....	159
3.9.1 Participação esporádica e atuais relações com a música.....	162
3.9.2 Atuais relações com a música nos sujeitos que não participam mais das bandas	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL .	168
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	183
APÊNDICE B – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 1).....	185

APÊNDICE C – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 2)	186
APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 3)	187
APÊNDICE E – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 4).....	188
APÊNDICE F – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 5).....	189
APÊNDICE G – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 6).....	190
APÊNDICE H – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 7).....	191
APÊNDICE I – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 8).....	192
APÊNDICE J – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 9).....	193
APÊNDICE K – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 10).....	194
APÊNDICE L – PARECER CONSUBSTACIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	195

INTRODUÇÃO

A banda marcial é geralmente utilizada como atividade complementar ao currículo regular das instituições de ensino, tornando-se um ambiente onde os indivíduos, além de aprenderem a tocar um instrumento musical, podem fazer novas amizades, conhecer novos lugares, socializar e sentir-se pertencendo a um grupo. Estas pessoas têm na banda uma oportunidade de lazer ou de poder descontrair através da música, uma vez que, muitas vezes, não têm a intenção de seguir a música como carreira profissional, mas sim de utilizá-la como *hobby* para a sua vida. Ou podem, ainda, desistir da prática instrumental que aprenderam na banda.

A atividade de banda marcial escolar vem ganhando força no município de João Pessoa, capital da Paraíba. É expressivo o número de bandas marciais nas escolas da rede municipal de ensino: Nóbrega (2018, p. 62) constatou que dentre as 70 escolas municipais investigadas em sua pesquisa no ano de 2017, 66 possuíam bandas marciais, representando um percentual de 94,3%. Muitos alunos das escolas da rede de educação básica vêm escolhendo um instrumento musical para estudar em seu período na banda marcial, permanecendo por anos nesta atividade. Entretanto, o que pude constatar durante a minha própria trajetória em bandas marciais – como aluno e depois como regente – é que muitas pessoas que participaram desses conjuntos não optaram por seguir carreira como músicos profissionais. O que também escuto muito são frases advindas da população (pais, diretores, professores, etc.) tais como: “a banda auxilia o indivíduo a socializar com os outros”, “a banda melhora o comportamento do estudante”, “o indivíduo que participa da banda obtém uma melhoria em seu rendimento escolar”. Estas são algumas frases que ouço no dia a dia, a partir do meu convívio e da minha experiência com bandas marciais. Questiono-me, então, até que ponto estas frases correspondem à realidade. Tendo como ponto de partida estas questões que povoam minha mente, trago o seguinte problema/questão: **quais as percepções de ex-integrantes que não seguiram a carreira como músicos profissionais a respeito de suas experiências em bandas marciais em seus percursos de formação musical?**

Eu me profissionalizei na música e grande parte disso devo à banda. Mas quanto àqueles colegas que participaram de uma banda marcial e não optaram por seguir a música como profissão? Segundo a percepção destes ex-integrantes, a banda marcial contribuiu de algum modo para suas vidas? Ou será que não? Tendo como ponto de partida estas questões, apresento, então, esta dissertação que tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar as percepções e experiências de ex-integrantes de bandas marciais – que não seguiram estudos superiores ou profissionalizantes nem carreira na área – a respeito de seus percursos de formação musical.

Objetivos Específicos:

- Discutir a banda marcial como atividade que possibilita acesso à educação musical;
- Identificar as expectativas e motivações que levaram o aluno a entrar em uma banda marcial;
- Analisar as significações subjetivas de sua relação com a música em diferentes momentos de sua vida, especialmente na banda marcial;
- Analisar os possíveis limites das experiências em bandas destacados pelos ex-integrantes.

Confesso que a minha inquietação se deve muito ao fato de ter iniciado minha vida musical como instrumentista em uma banda marcial da rede municipal de ensino de João Pessoa. Através da banda, pude conhecer a música como um campo profissional, assim como pude ter acesso aos cursos de graduação em música oferecidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Logo após o meu ingresso na graduação, tornei-me regente de banda no mesmo projeto em que iniciei como estudante. Foi, portanto, através deste ambiente que eu ingressei na carreira musical e que também pude fazer parte de um grupo, conhecer novos amigos, vivenciar inúmeras experiências. Além disso, já realizei uma pesquisa acerca do mesmo tema através do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de licenciatura em música da UFPB (LISBOA, 2015). Contudo, não me limito aqui a reproduzir o que foi analisado no meu TCC, pois trago uma discussão mais madura, mais crítica, a partir de novas metodologias e novas análises, levantando questões que não foram abordadas na minha monografia.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizei a abordagem qualitativa como procedimento metodológico. Como destacado por Bresler (2007, p. 12), a pesquisa qualitativa tem como características ser descritiva, interpretativa e contextual. Ou seja, a pesquisa qualitativa preocupa-se com diferentes significados, eventos, experiências de vida, além de envolver perspectivas múltiplas dos participantes situados nos mais variados contextos. Assim, a pesquisa qualitativa propõe uma postura compreensiva, focando na interpretação de uma dada realidade social (GÜNTHER, 2006, p. 201-204; QUEIROZ, 2006, p. 90). Nela, trabalharemos com gestos, palavras, expressões, simbolismos e outros elementos que são

singulares dentro de cada contexto, e que não podem ser quantificados. Lembrando o objetivo geral desta pesquisa, lidei com subjetividades e visões diferentes acerca do fenômeno estudado, neste caso a banda marcial.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram **ex-integrantes de bandas marciais, todos maiores de dezoito anos**. Neste caso, não importa se participaram de uma ou mais bandas marciais da rede pública, privada, ou mesmo de uma banda marcial pertencente a um projeto social comunitário. Basta apenas que estes ex-integrantes **tenham participado de uma banda marcial por pelo menos um ano letivo e não tenham seguido a carreira como músicos profissionais ou realizado um curso superior na área**. Considerei um ano letivo de participação (dois semestres escolares) como o tempo mínimo para que o sujeito tivesse estabelecido uma relação duradoura com a banda, revelando, em suas narrativas, diversas experiências vividas que pudessem trazer contribuições significativas para este trabalho. Também só foram considerados os **sujeitos que saíram da banda há menos de cinco anos**. Ou seja, participantes que tenham deixado a banda, por diversos motivos, antes de 2014 não entraram nesta pesquisa¹. Possivelmente, sujeitos que tenham deixado a banda marcial há mais tempo tendem a recordar apenas os momentos positivos, numa espécie de “saudade dos tempos em que participaram da banda”.

Estes ex-integrantes foram localizados através do contato com outros regentes de bandas escolares que se dispuseram a ajudar no desenvolvimento deste trabalho. Tendo em mente que estes ex-integrantes já se distanciaram das bandas, mesmo que ainda participassem esporadicamente de apresentações, foi importante a estratégia de “bola de neve”: os entrevistados indicaram outros ex-integrantes que pudessem contribuir com esta pesquisa. Também utilizei as redes sociais (Facebook, Whats App) para localizar ex-integrantes. Inicialmente foram selecionados dez ex-integrantes (5+5 participantes)², cujos perfis precisavam atender aos seguintes critérios:

- a) Cinco sujeitos que continuavam mantendo contato com sua banda, participando eventualmente de apresentações musicais;
- b) Cinco sujeitos que não participavam mais das atividades de bandas.

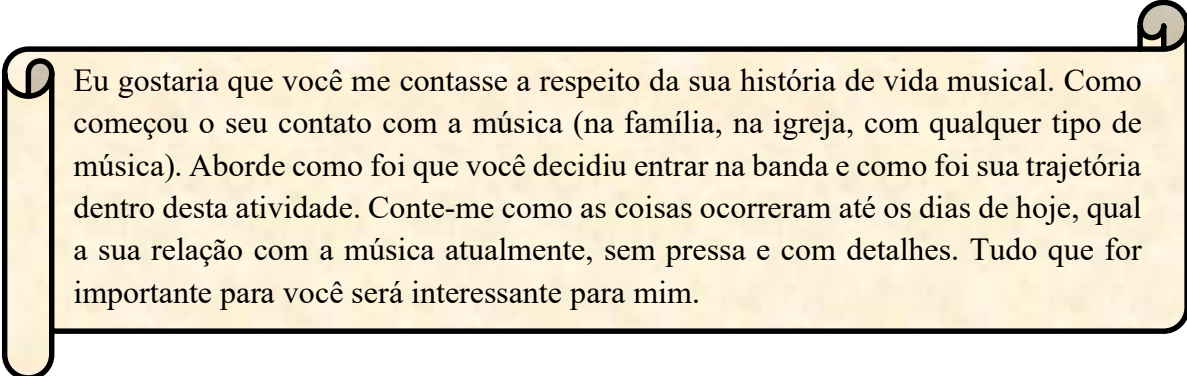
De modo a conhecer a história de vida musical de cada participante, o instrumento que julguei mais adequado para o desenvolvimento desta pesquisa foi as **entrevistas narrativas**.

¹ A coleta de dados ocorreu no período de 20/05/2019 a 17/10/2019. Dessa forma, atende ao critério de tempo máximo de saída dos sujeitos (cinco anos) das respectivas bandas em que participavam.

² Os sujeitos serão apresentados no item 3.1.

Como apontado por Gibbs (2009, p. 81), as narrativas são instrumentos que dão voz aos respondentes, revelando os sentimentos e as vivências do sujeito. Partindo de como estes sujeitos se autodescrevem, uma narrativa pode dizer muito a partir de expressões e eventos destacados pelos respondentes. As narrativas podem revelar eventos fundamentais, momentos decisivos, planejamentos, pessoas importantes que influenciaram sua trajetória. As narrativas são “modelos de apresentação de experiências” (FLICK, 2004, p. 109).

Flick (2004, p. 115) destaca a importância da questão gerativa, também conhecida por questão norteadora. Esta precisa ser formulada com clareza, para que não fuja do objetivo central da pesquisa. Não é recomendado que o entrevistador interrompa a narrativa do sujeito, assim como precisa deixar claro o caráter da entrevista, os procedimentos e objetivos durante a fase de recrutamento. Assim, propus a seguinte questão gerativa que foi apresentada aos integrantes de bandas marciais:



Eu gostaria que você me contasse a respeito da sua história de vida musical. Como começou o seu contato com a música (na família, na igreja, com qualquer tipo de música). Aborde como foi que você decidiu entrar na banda e como foi sua trajetória dentro desta atividade. Conte-me como as coisas ocorreram até os dias de hoje, qual a sua relação com a música atualmente, sem pressa e com detalhes. Tudo que for importante para você será interessante para mim.

Após a primeira entrevista e sua transcrição, uma segunda entrevista com estes sujeitos foi considerada necessária para o desenvolvimento deste trabalho, com vistas a explorar alguns dados relevantes destacados por eles em sua narrativa inicial, clareando alguns pontos nas narrativas que ficaram confusos ou ambíguos. As segundas entrevistas foram **semiestruturadas**, tendo por objetivo complementar as informações obtidas nas narrativas, esclarecendo alguns trechos e explorando aspectos pertinentes aos objetivos deste trabalho. Em outras palavras, serviu como complemento de informação.

A entrevista semiestruturada é uma ferramenta formada por um roteiro básico preparado para a condução da entrevista, contendo perguntas abertas. A aplicação deste roteiro foi realizada de forma flexível, havendo mudanças na ordem das perguntas, sua reformulação, assim como surgiram novas questões de esclarecimento durante sua aplicação. Neste caso, pude

interagir com o entrevistado na hora da coleta, formulando novas questões que pudessem ser relevantes para a pesquisa³. (PENNA, 2017b, p. 139).

Antes de realizar a coleta de dados de fato, duas entrevistas foram consideradas necessárias como aplicação piloto para verificar a adequação das entrevistas narrativas e das semiestruturadas em relação aos objetivos propostos. Esse “pré-teste” foi realizado com sujeitos de perfis semelhantes aos participantes da pesquisa, mas que não faziam parte da coleta de dados definitiva. Assim, foi um momento valioso para o meu treinamento como pesquisador, contribuindo para a minha segurança no momento de coletar os dados com os sujeitos definitivos. Através das aplicações pilotos, pude melhorar a condução das narrativas, a formulação das questões presentes nos roteiros das entrevistas semiestruturadas e, também, a minha postura enquanto pesquisador no campo. Apesar de não me aprofundar na análise, seus depoimentos oportunizaram um primeiro momento de reflexão sobre algumas questões relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

O período destinado às aplicações pilotos foi de 30 de março a 7 de maio de 2019, envolvendo processos de transcrição, formulação dos roteiros das entrevistas semiestruturadas, discussões e adequações dos instrumentos de coleta. Somente então a fase de coleta de dados foi iniciada com os dez ex-integrantes de bandas marciais. Eu me desloquei para encontrar estes sujeitos, podendo então gravar em áudio suas respectivas narrativas. A coleta definitiva teve início em 20 de maio estendendo-se até 17 de outubro de 2019.

Como os sujeitos da pesquisa eram ex-integrantes de bandas envolvidos com outras atividades que muitas vezes não estavam ligadas à música, ficou mais difícil encontrá-los. Assim, para não correr o perigo de perder o contato com eles, decidi coletar a primeira entrevista narrativa, transcrevê-la, fazer uma análise inicial para elaborar e aplicar a entrevista semiestruturada o mais rápido possível, preferencialmente na semana seguinte. Apesar de conseguir realizar as duas entrevistas com cada um dos ex-integrantes desta pesquisa, a coleta apresentou alguns desafios. Primeiramente, alguns ex-integrantes que foram contatados inicialmente desistiram, de modo que tive que localizar outros sujeitos que pudessem conceder suas narrativas. Assim, mesmo tendo em mente que iria trabalhar com dez ex-integrantes, foi importante, ainda durante a fase de construção do projeto e dos primeiros contatos para verificar sua viabilidade, localizar um número maior de pessoas que se dispusessem a participar da

³ Embora houvesse algumas perguntas “padrões”, os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram específicos para cada sujeito. Assim, algumas questões foram elaboradas com base nas informações coletadas durante a aplicação das entrevistas narrativas. Para maiores detalhes sobre os roteiros das entrevistas semiestruturadas, ver: Apêndices (p. 183).

pesquisa e que atendessem aos critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos, formando um “cadastro de reserva” em caso de desistências.

Embora o período de coleta tenha apresentado desafios, nenhum dos ex-integrantes que forneceu sua narrativa desistiu na metade de pesquisa. Assim, todos participaram da entrevista narrativa e, também, da semiestruturada, mesmo com alguns contratemplos. Além disso, houve algumas dificuldades quanto aos horários, pois muitos trabalhavam, estudavam e já chegavam tarde da noite cansados e impacientes. Em alguns momentos, foi difícil marcar as entrevistas com os ex-integrantes, porém foi possível realizar todas.

Após a gravação das entrevistas narrativas, adentrei na fase de tratamento dos dados através da transcrição das mesmas⁴. Segundo Manzani (2008, p. 1), esta é uma etapa na qual o pesquisador passa do papel de entrevistador para o de interpretador de dados. A fase de transcrição de dados é uma etapa interpretativa, no qual a seleção do que é considerado relevante para a pesquisa é guiada pelos olhos do pesquisador (BASTOS; BIAR, 2015, p. 104; GIBBS, 2009, p. 28).

Primeiramente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, destacando informações de natureza verbal e não-verbal. Neste caso, foram considerados regionalismos, gírias e expressões da linguagem cotidiana dos sujeitos. Realizei pessoalmente as entrevistas e sua transcrição. Embora esta opção tenha sido trabalhosa, realizar pessoalmente as transcrições enriqueceu este trabalho na medida em que pude ter uma maior familiarização com o conteúdo das entrevistas. Manzani (2008, p. 5) sugere que tudo o que foi falado pelo pesquisador e pelo entrevistado deve ser transcrito. Os entrevistados foram identificados como Sujeito 1, Sujeito 2, etc, e apenas exemplos significativos de suas falas apareceram no corpo do texto desta dissertação. Tive o maior cuidado em ler os trechos anonimizados, a fim de garantir que sinais sutis não revelassem as identidades dos sujeitos. Também, informações como nome de locais (cidades, escolas) e de bandas marciais foram omitidas. Após a transcrição de todas as entrevistas, um tratamento gramatical foi necessário nos trechos que foram citados. Como aponta Gibbs (2009, p. 31), “a fala contínua raramente vem na forma de sentenças bem construídas”. Dentro das dimensões deste estudo, considero pertinente “organizar” as falas dos participantes das entrevistas, tornando-as mais fáceis de ler e analisar.

Os dados foram categorizados, comparados, entrecruzados e, assim, analisados com base em uma revisão bibliográfica consistente para sustentar e embasar a compreensão do fenômeno estudado. Sendo assim, a análise dos dados buscou os significados da realidade

⁴ A transcrição de todas as entrevistas seguiu os mesmos critérios.

examinada, procurando compreender pontos convergentes e divergentes entre esta pesquisa e os estudos já realizados acerca do tema.

No presente estudo, realizei uma revisão bibliográfica sistemática e integrativa, com vistas a atender ao problema de pesquisa e aos objetivos formulados, corroborando, também, para uma análise consistente dos dados coletados nos depoimentos dos ex-integrantes. Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 124-127) apontam que a revisão sistemática e integrativa é um processo planejado que busca responder uma questão específica através da análise e síntese de estudos já publicados, favorecendo, assim, a construção de novos conhecimentos. Neste sentido, a revisão bibliográfica deste trabalho foi elaborada com base nas etapas para a construção de uma revisão sistemática e integrativa apresentadas por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129-132):

1. Definição da questão de pesquisa;
2. Definição dos critérios de inclusão de referências;
3. Organização dos estudos pré-selecionados;
4. Análise crítica dos estudos;
5. Interpretação e discussão;
6. Apresentação da revisão: síntese do conhecimento.

A inclusão de referências bibliográficas ocorreu em função da questão de pesquisa e dos objetivos formulados. Dessa forma, foi realizada uma avaliação crítica de trabalhos com temáticas sobre “bandas marciais”, estabelecendo como prioridade pesquisas desenvolvidas em cursos de graduação e pós-graduação, nacionais e internacionais, – monografias, dissertações e teses – e, depois, buscando dados em artigos publicados em revistas acadêmicas e anais de congressos⁵. Assim, a revisão apresentada nos capítulos 1 e 2 buscou estabelecer o diálogo entre múltiplas pesquisas, trazendo uma discussão profunda sobre fenômeno estudado e identificando lacunas e direcionamentos para pesquisas futuras.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em três capítulos. O Capítulo 1, *Educação Musical: espaços de atuação, concepções de ensino e sentido de vida*, de base bibliográfica, traz uma discussão a respeito da educação formal, não-formal e informal, e também discute algumas tendências contemporâneas para o ensino de música nesses contextos. Além disso,

⁵ Para a busca de estudos pertinentes a este trabalho, utilizei sites tradicionais para a pesquisa acadêmica, como o “Google Acadêmico”, “Scielo”, “Jstor” e “Sage”. Além disso, realizei buscas no site “Amplificar”, plataforma que indexa diversos trabalhos acadêmicos nacionais – monografias, dissertações, teses, artigos, etc. – da área de música. Para maiores detalhes: www.amplificar.mus.br

apresenta um item sobre a Logoterapia, referencial teórico utilizado para analisar alguns trechos das narrativas dos ex-integrantes.

O Capítulo 2, *Bandas Marciais: dimensões históricas, sociais e educacionais*, também de base bibliográfica, traz uma revisão sobre o percurso histórico das bandas e suas funções sociais e educativas. Neste sentido, discute a banda marcial como forma de ampliar o acesso à música e como meio para estabelecer interações sociais através do seu caráter coletivo. Além disso, problematiza a desistência e alguns limites das práticas de bandas.

O Capítulo 3, *As percepções dos ex-integrantes sobre seus percursos de formação musical em bandas marciais*, analisa e discute os dados obtidos nos depoimentos dos ex-integrantes participantes da pesquisa. Esse capítulo está dividido em: o contexto das bandas marciais em João Pessoa; apresentando os sujeitos; motivações para o ingresso; testes de seleção; práticas musicais; contribuições da participação em bandas; limites da participação em bandas; saída da banda; atuais sentimentos em relação às bandas. As narrativas dos ex-integrantes foram entrecruzadas e discutidas com base nos capítulos bibliográficos, revelando perspectivas diversas sobre o significado que a banda marcial teve em suas vidas.

O presente trabalho pretende contribuir para área da Educação Musical, oferecendo um panorama de como andam as pesquisas acerca das contribuições das bandas na formação do indivíduo, além de formular novos conhecimentos sobre este tema. Além disso, espero que possa estimular os professores de música e regentes de bandas marciais a pesquisarem o contexto em que trabalham, além de incentivar uma reflexão sobre os objetivos de se ensinar e aprender música e quais são as contribuições e limites deste aprendizado.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO MUSICAL: espaços de atuação, concepções de ensino e sentido de vida

Nos últimos anos, o ensino de música passou a abarcar as múltiplas possibilidades presentes nos mais diversos contextos educacionais. A própria concepção de música abrange uma infinidade de possibilidades diante das diversas manifestações presentes ao redor no mundo, cabendo ao educador musical trabalhar os conteúdos dentro de uma perspectiva musical e intercultural. Além disso, os diversos espaços onde ocorre o ensino de música podem construir oportunidades para que o sujeito encontre um sentido de vida.

Os múltiplos contextos educacionais, o modelo de música “ideal”, as perspectivas para um ensino de música musical, a descoberta do sentido de vida através da música e as possíveis causas da desistência da prática musical são os pontos abordados e discutidos neste capítulo.

1.1 A educação e seus contextos: um olhar para a educação formal, não-formal e informal

A educação é direito de todo ser humano. Ela oferece meios para que os sujeitos tenham acesso a bens e serviços. Através dela que obtemos a possibilidade de inserção nos processos de luta por direitos e transformação social. Mas, então, como podemos ter acesso à educação? Provavelmente alguns responderão “na escola, claro!”, e concordo com esta afirmativa. Porém, existe um mal-entendido ao considerar a escola como fonte única de conhecimento e aprendizado, desconsiderando outras dimensões e espaços que contribuem para a formação dos sujeitos.

A escola é uma instituição histórica, mas não é a fonte única ou o local exclusivo onde as práticas pedagógicas ocorrem. A escola é uma das possibilidades em que o ensino e a aprendizagem podem ocorrer, mas não o único espaço (TRILLA, 2008, p. 17). Pode-se afirmar que a educação não se limita aos muros da escola, instituição responsável por transmitir os conteúdos social e historicamente construídos (SIMSON, 2001, p.9). Além disso, a educação escolar nem sempre existiu, sendo a educação formal algo recente na história humana (GHANEM, 2008, p. 60).

Dentro de uma perspectiva mais ampla, consideramos a educação como um fenômeno complexo e quase onipresente. Ocorre na escola e na família, na rua, na TV, na internet, nos jogos eletrônicos. Além disso, o processo de educação sofre influência de políticos, jornalistas,

poetas, músicos, artistas, amigos, colegas de trabalho, da família, ou seja, dos diversos sujeitos e espaços que compõem uma sociedade.

Tendo em mente que a escola é uma instituição de educação formal, mas que não é a única fonte de aprendizagem, como ocorrem as outras formas de educação? Para tentar esclarecer esta pergunta, entraremos nos conceitos de educação não-formal e informal.

Para este trabalho, exploro um pouco mais o conceito de educação não-formal, pois este é adequado a prática das bandas marciais, uma das palavras-chaves desta dissertação. Porém, os conceitos de educação informal e de educação formal são pertinentes na medida que poderão situar as diferentes práticas educacionais encontradas nos diversos espaços, assim como contribuir para a reflexão acerca de uma prática integralizada.

1.1.1 Educação não-formal: uma perspectiva além do currículo

Primeiramente, gostaria de abordar algumas particularidades e semelhanças existentes entre a educação formal, não-formal e informal. Para tanto, aponto algumas características que definem cada um dos três tipos.

De forma geral, podemos afirmar que a educação formal é aquela desenvolvida no sistema educacional hierarquizado, possuindo uma divisão cronológica em termos de horários e calendários, estendendo-se desde a pré-escola à pós-graduação. Outra característica é o fato de estar subordinada aos órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. Em contrapartida, a educação não-formal é desenvolvida em atividades que ocorrem fora do sistema educacional regado, possuindo menor grau de sistematização e burocratização. Já a educação informal relaciona-se aos processos nos quais indivíduos adquirem habilidades e conhecimentos ao longo da vida. Estes conhecimentos e habilidades estão intimamente relacionados às experiências cotidianas – família, vizinhos, mídias, trabalho, etc. (COSTA, 2014, p. 437).

Pensando nas diferenças entre a educação formal, não-formal e informal, apresento o Quadro 1, com as características peculiares a cada uma, que elaborei com base em fontes bibliográficas (COSTA, 2014; GADOTTI, 2005; GHANEM, 2008; GOHN, 2015; TRILLA, 2008).

Quadro 01: Diferenças entre educação formal, não-formal e informal.

Educação Formal	Educação Não-Formal	Educação Informal
Intencional	Intencional	Não-intencional
Dentro do sistema educacional hierarquizado	Fora do sistema educacional hierarquizado	Acontece de forma difusa
Divisão cronológica (calendários e horários)	Horários mais flexíveis	Não possui horários fixos
Subordinada à legislação educacional	Poucas leis regulamentam os projetos	Não possui legislação que a regule
Predomínio de metodologias baseadas na memorização e na “confirmação de certezas”, através das provas	Ensino baseado em metodologias mais flexíveis.	Não possui uma sistematização metodológica
Temas mais abstratos, fora do cotidiano da comunidade.	Temas mais contextualizados no que diz respeito ao cotidiano da comunidade.	Não existe uma sistematização prévia de temas.
Acarreta retenção, caso o sujeito não aprenda os conteúdos ofertados.	Não acarreta retenção caso o sujeito não aprenda os conteúdos ofertados.	Não há noção de retenção e reprovação.
Confere um título – bacharel, mestre, doutor – ou um grau – ensino médio completo, ensino fundamental completo, etc.	Não objetiva a aquisição de um título e nem de um grau.	Não há noção de titulação.
Exige uma titulação para os professores que irão ministrar as aulas, geralmente uma licenciatura ou um curso de pedagogia.	Menor exigência de títulos para os profissionais que trabalharão nos projetos.	Não exige títulos acadêmicos.
Locais: escolas de educação básica, cursos de graduação e pós-graduação em universidades e faculdades.	Locais: ONGs, programas sociais, igrejas, atividades extracurriculares dentro da escola – bandas marciais, corais, judô, etc.	Local: Não possui espaços pré-determinados. Pode ocorrer na família, com os vizinhos, com os amigos, no trabalho, através das mídias, etc.

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar o quadro acima, podemos verificar que uma característica comum entre a educação formal e não-formal é que ambas contam com objetivos explícitos para a formação do sujeito. Além disso, Trilla (2008, p. 35) sugere que a educação formal e não-formal deveriam ser pensadas como subclasses, pois o critério que as diferencia da educação informal seria o caráter sistemático e a intencionalidade dos agentes envolvidos no processo educacional.

Assim, um caso de educação informal seria quando um processo educacional ocorre subordinado a outros processos sociais e de maneira difusa.

Contudo, o próprio Trilla (2008, p. 36) não considera a intencionalidade como suficiente para demarcar a fronteira entre a educação informal e as outras duas. Vale lembrar que a família é tida como um dos marcos da educação informal, porém nem sempre os pais desenvolvem sua ação educativa sem intenção de educar. Gomes (2009, p. 183-195) destaca que a família, com seus valores e concepções, é um espaço de interações que permite múltiplos aprendizados. Além disso, o aprendizado musical na família ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente nos diferentes momentos do cotidiano familiar – no lazer, quando o filho imita os movimentos do pai tocando violão, etc. Entretanto, Gomes (2009, p. 189) aponta situações em que o aprendizado musical na família ocorre de forma intencional. Um exemplo seria quando os pais planejam momentos de ensino e aprendizagem de um instrumento dentro da própria casa de modo a tornar seus filhos músicos herdeiros das tradições musicais da família. Logo, os processos de aprendizagem na família não são lineares e idênticos (GOMES, 2009, p. 179) e mostram que a intencionalidade não é suficiente para distinguir a educação formal, não-formal e informal. Neste sentido, seria mais interessante classificar a educação na família como informal, pelo fato de estar relacionada com o cotidiano, não ter horários determinados e nem espaços fixos (TRILLA, 2008, p. 38).

Ao considerar a educação formal e não-formal como subclasses, Trilla (2008, p. 39) apresenta alguns critérios que demarcam a fronteira entre estas duas, sendo basicamente os que foram apresentados no Quadro 1. A educação formal seria a escolar, com suas definições de tempo (calendário, horários), espaços próprios e ordenação dos conteúdos, além de estar regida por leis e determinações administrativas legais. Já a educação não-formal não está incluída no sistema educativo regado, permanecendo fora do sistema graduado da escola formal. A educação não-formal, geralmente, não apresenta um currículo padronizado, sendo poucas as leis ou determinações administrativas que regulamentam suas práticas. Neste sentido, sua estrutura é mais aberta em termos de métodos, de titulação de professores, de calendário, além de possuir caráter não obrigatório (TRILLA, 2008, p.39).

Segundo Ghanem (2008, p. 62), a educação não-formal abarca uma grande variedade de programas com funções diversas relacionadas não só ao mundo do trabalho, mas à vida cotidiana. Os conteúdos trabalhados nos contextos não-formais não têm como objetivo a aquisição de um título e não fazem parte do sistema graduado. A aprendizagem em ambientes de educação não-formal busca uma flexibilidade, neste sentido sendo até oposta à educação

formal cujo intuito é a busca por certezas confirmadas em provas e exames (GOHN, 2015, p. 18).

Os temas trabalhados dentro de propostas de educação não-formal não podem ser impostos e nem serem escolhidos aleatoriamente sem considerar o contexto dos participantes. Os temas devem possuir ligação com o cotidiano da comunidade, considerando sua cultura, suas crenças e modos de vida (GOHN, 2009, p. 33). Os conteúdos precisam fazer sentido para os indivíduos que participam destes contextos. Como Simson (2001, p. 11) aponta, “é difícil o envolvimento das pessoas com algo que não se identificam”. Considerar os anseios da comunidade seria o primeiro passo para a implantação de projetos de educação não-formal. Neste sentido,

Para que as atividades propostas se viabilizem na prática, é necessário ter uma postura e sensibilidade por parte dos educadores que nelas trabalharão para, num primeiro momento, captar os anseios e os conhecimentos que as crianças, jovens, adultos e idosos, de grupos sociais diferentes e pertencentes a contextos sociais diferenciados [...]. Só assim será possível construir um diálogo a partir dos conhecimentos oferecidos pela população e da bagagem acumulada pelos educadores (SIMSON, 2001, p. 13).

Nos espaços de educação não-formal, os conteúdos são mais contextualizados e funcionais, sendo selecionados de acordo com as necessidades da comunidade. Neste sentido, pode-se dizer que são menos abstratos. As metodologias empregadas tendem a substituir as práticas verbalísticas e de memorização – características de muitos contextos formais (GHANEM, 2008, p. 72). Entretanto, os dados coletados com os ex-integrantes participantes desta pesquisa mostram que, muitas vezes, o ensino de música em bandas, embora apresente características da educação não-formal, ainda está amarrado a práticas musicais tradicionais, repetitivas, autoritárias e, por vezes, excludentes, que desconsideram os anseios e as expectativas da comunidade⁶.

Uma característica fundamental para os indivíduos que estão imersos em ambientes educacionais não-formais é a motivação intrínseca e a sua participação voluntária. Dependendo da satisfação das suas expectativas (ou não), os participantes de programas de educação não-formal podem abandonar as atividades a qualquer momento. Os docentes necessitam agir de acordo com a realidade externa e interna da escola. O exercício da fala e da escuta deve ser constante e recíproco. O professor é um aprendiz permanente, organizador da aprendizagem, tendo a função de motivar os alunos no processo de aprendizado. “Só aprendemos quando nos

⁶ Estas questões serão detalhadas e aprofundadas nos itens 3.4, 3.5 e 3.7.

envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem sentido para as nossas vidas” (GADOTTI, 2005, p 3).

Como aponta Simson (2001, p. 10), “a transmissão de conhecimento acontece de forma não obrigatória”. Logo, a educação não-formal não faz uso de mecanismos de reprovação ou retenção, pois o aprendizado está relacionado com o prazer, baseado na troca de experiência e no contato com indivíduos de diversas gerações.

Almeida (2005, p. 52), ao analisar o projeto Descentralização, mantido pela Prefeitura de Porto Alegre, aponta uma falta de constância e assiduidade dos participantes. Alguns reapareciam depois de meses, isso porque na educação não-formal não costuma existir obrigatoriedade de frequência. Neste quesito, a participação dos sujeitos é voluntária, não havendo obrigatoriedade de presença.

Quanto à seleção dos profissionais que irão trabalhar nos contextos de educação não-formal, observa-se uma menor exigência de títulos. Existe uma liberdade para a formação do quadro de professores que irão compor estes projetos. Esta liberdade por um lado é positiva na medida que possibilita melhores adequações aos objetivos propostos. Por outro lado, pode ser negativa, pois pode acarretar o perigo da superexploração e da instabilidade das equipes de trabalho (GHANEM, 2008, p. 72).

Ao visitar projetos sociais via web, Almeida (2005, p. 54) observou que parte dos que atuavam nesses espaços não possuíam uma formação para docência, pois eram músicos, em sua maioria. Observou também que, em alguns casos, ex-alunos que se destacavam tinham a oportunidade de assumir o papel de oficinairos. Sobre o projeto Descentralização, Almeida (2005, p. 52) percebeu que o critério inicial para lecionar em alguma oficina era ser músico profissional. A seleção era baseada no currículo e nas experiências anteriores, principalmente relacionadas aos projetos sociais. A licenciatura em música não era exigida, além do contrato dos oficinairos poder ser quebrado a qualquer momento, caso o mesmo não atendesse às expectativas do projeto.

Dagaz (2012, p. 432) aponta que a educação não está limitada aos conteúdos curriculares escolarizados. Assim, é amplo e variado o conjunto de instituições onde a educação não-formal acontece, podendo estar presentes em propostas que se aplicam dentro da própria escola, através das atividades extracurriculares que não pertencem ao currículo oficial, assim como propostas relacionadas à formação para o trabalho ou ao âmbito do lazer e da cultura. Gohn (2015, p. 17) aponta que a educação não-formal pode estar ligada às atividades desenvolvidas por ONGs e programas de inclusão social, especialmente relacionados à educação, cultura e artes.

A estrutura da educação não-formal tem a intencionalidade como uma de suas condições, caracterizando-se por trabalhar a educação paralelamente à escola. Muitas vezes, cobre lacunas deixadas pela educação formal, embora este não seja o seu objetivo. A educação não-formal acaba assumindo obrigações da escola, pois esta não as realiza de maneira satisfatória. O oposto também pode ocorrer, em que os conteúdos que deveriam ser trabalhados por outras instancias acabam sendo atribuídos como função da escola, o que acarreta uma sobrecarga e incapacidade de cumprir com as obrigações que lhe cabem (TRILLA, 2008, p. 47).

A educação não-formal pretende estender a educação de modo a atingir os indivíduos menos incluídos no sistema escolar formal (GHANEM, 2008, p. 72). Assim, a educação não-formal tem por objetivo permitir que estes indivíduos estejam engajados no processo de reflexão e transformação social, oferecendo meios para que os sujeitos interfiram na história (SIMSON, 2001, p. 11). O educador deve abrir novas perspectivas de ação, oportunizando que grupos historicamente dominados não sejam agentes passivos, mas “capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de resistência inteligente” (SIMSON, 2001, p. 18).

No Brasil, as propostas de educação não-formal estão voltadas principalmente para as camadas mais pobres e menos favorecidas, sendo desenvolvidas principalmente por ONGs, grupos religiosos, instituições que mantêm parcerias com empresas, redes de ensino, governo e projetos sociais como o Prima⁷ e o Projeto Guri⁸. Um dos objetivos destas instituições é inserir as classes menos favorecidas na realidade brasileira, além de protegê-las da marginalidade e oferecer capacitação profissional. Ou seja, o foco seria envolver os jovens em situação de risco e que não se envolvem significativamente com o escolar (SIMSON, 2001, p. 11). Porém, o acesso à educação não-formal deveria ser oferecido a todos, não implicando em diferenciação de classes.

Apesar dessas definições, Gohn (2009, p. 31) aponta a falta de pesquisas em educação não-formal, na maioria das vezes, predominando relatórios de ONGs que visam ter acesso aos fundos públicos. Porém, a educação geral e a educação musical têm avançado nos últimos anos

⁷ Programa de Inclusão Através da Música e das Artes, criado em 2012, é um sistema de orquestras e outros grupos de câmara inspirado no *El Sistema* venezuelano e executado pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Cultura. O Prima busca atender, principalmente, crianças e jovens em áreas de vulnerabilidade social. Segundo dados de 2018, contava com 26 polos espalhados por diversas cidades da Paraíba, atendendo cerca de 1200 alunos (SANTANA, 2019, p. 65).

⁸ O Projeto Guri é mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo. Contando com aproximadamente 400 polos, atende crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos de idade, ofertando diversos cursos no contraturno escolar: iniciação musical, prática instrumental, canto coral, dentre outros. Para maiores detalhes, ver: <http://www.projetoguri.org.br/>

no intuito de discutir e compreender a significância e a pertinência da educação não-formal, o que mostra um novo olhar para práticas de ensino e aprendizagem que fazem parte do cotidiano dos alunos e que não estão “presas” ao ensino curricular formal. Além disso, apesar de possuírem suas particularidades, as três categorias de educação – formal, não-formal e informal –, merecem ser pensadas não como compartimentos “engessados”, estanques, mas através de uma relação dinâmica e dialógica, como discutirei no próximo item.

1.1.2 Propostas dialógicas entre educação formal, não-formal e informal

As ações educativas produzidas pela escola não podem ser compreendidas sem um olhar para as ações não-escolares que interferem na rotina desta instituição, que depende de fatores externos. “Não é apenas o educador que educa, mas também outros elementos do meio” (TRILLA, 2008, p. 27). As ações educativas são influenciadas pelos componentes pessoais, culturais e materiais. O meio sempre influencia a educação, além de atribuir os papéis que o professor e aluno devem desempenhar. Em outras palavras, toda ação educativa acontece em determinado meio/contexto.

Neste sentido, a educação pode ser concebida como um fenômeno complexo que pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, sendo constituída de experiências vinculadas à criação de sentidos (SOUZA, 2016, p. 7). A educação sofre influência do cotidiano, ou seja, das interações e experiências do mundo.

Trilla (2008, p.34) defende que a educação, como um todo, deveria ser a combinação da educação formal, da não-formal e da informal. Além disso, qualquer processo que se inclua no universo educacional pertence de alguma forma a um dos três tipos de educação. Este autor defende uma porosidade entre as três formas de educação, para que não sejam consideradas como compartimentos estanques. O interessante é combinar as três formas de educação, facilitando que cada indivíduo trace seu percurso educacional de acordo com suas necessidades e anseios.

A educação seria uma somatória entre os três tipos: educação formal, educação não-formal e educação informal (GOHN, 2015, p. 16). A proposta seria um sistema educacional mais aberto e flexível, rico em diversidade de ofertas e meios educacionais: “um sistema só poderá sê-lo se realmente incorporar o setor não-formal e considerar e valorizar o informal” (TRILLA, 2008, p. 53).

Nesta mesma linha de pensamento, Ghanem (2008, p. 83) defende a necessidade de se conjugar a educação formal e a não-formal. Segundo o autor, problemas sociais como os

conflitos e a marginalização eram considerados, anteriormente, temas a serem tratados apenas nos contextos não-formais. Porém, estes temas acabaram fazendo parte do cotidiano da escola formal, gerando novas obrigações para esta e fazendo com que os educadores refletissem a respeito de uma nova concepção de educação. Nesta perspectiva, dever-se-ia pensar em uma ação planejada que pudesse integrar a educação formal e não-formal, cujo objetivo não seria apenas sanar a sobrecarga da escola, mas criar uma situação de colaboração entre o Estado e a sociedade civil (GHANEM, 2008, p. 86). Assim, seria pertinente uma proposta que buscasse conhecer as potencialidades da educação formal, não-formal e informal, a fim de harmonizá-las. Desta forma, abandonaríamos um currículo baseado em uma concepção monocultural com seus conhecimentos etnocêntricos, que desprezam as diversas formas de aprendizagem não-formais e informais. Estaríamos avançando para um currículo multicultural, reconhecendo a informalidade, os saberes da comunidade, as experiências individuais e encarando a educação como um processo plural e dinâmico (GADOTTI, 2005, p. 4).

Ghanem (2008, p. 84) critica a separação entre a educação formal, não-formal e informal. Segundo o autor, tal separação pode ser atribuída ao descuido de não enxergar as mudanças socioculturais e os avanços tecnológicos que provocaram novas formas de aprender dentro da nossa sociedade contemporânea. Assim,

Se o sistema escolar convencional e a educação não-formal se contrapõem ou no máximo chegam a reforçar-se ou se complementar, sua combinação em um sistema que ultrapasse a educação escolar e o integre proveitosamente com as demais práticas educacionais requer alterar os dois campos na medida mesma em que se busque que cooperem energicamente (GHANEM, 2008, p. 87).

Gadotti (2005, p. 11) alerta que não se deve desvalorizar a escola no que ele chama de “sentimento anti-escola”, culpando-a pelas crises da sociedade. Nesta mesma linha de pensamento, Gohn (2015, p. 19) defende que a educação não-formal não pode ser substituída da formal, mas deve buscar articular os conhecimentos curriculares normatizados às experiências dos alunos. A proposta é pensar em uma relação de complementariedade que abrigue uma grande variedade de ofertas de educação não-formal, enriquecendo o processo educativo. Desta forma, a educação teria ganhos em termos de currículo, metodologias, avaliação da aprendizagem, gestão escolar e convivência social⁹.

⁹ Entretanto, os dados desta pesquisa indicam que, por vezes, atividades e apresentações pedagógicas realizadas pelas bandas dentro da escola não são bem aceitas pelos alunos que participam, pois preferem eventos que promovam viagens, títulos e, portanto, visibilidade e prestígio social. Por estas e outras razões, as bandas, muitas vezes, acabam não dialogando com a proposta pedagógica da escola, que, equivocadamente, é tida apenas como uma instituição responsável por ceder o espaço físico para os ensaios, garantir transporte para as viagens, etc. Para maiores detalhes, ver item 3.6.3.

A educação não-formal não substitui a escola, mas também não pode ser reduzida a função de ocupar os alunos fora do período escolar. “A educação não-formal tem seu próprio espaço e visa formar o cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião, etc. para o mundo da vida” (GOHN, 2015, p. 20). Pode-se pensar na educação não-formal como um processo que oferece outras dimensões de aprendizagem que não estão disponíveis no currículo escolar, não estando reduzida a uma mero coadjuvante destinada a ocupar os alunos nas horas vagas.

Discutir e compreender as diferentes formas e fontes de aprendizado são passos fundamentais para estabelecer uma educação que busque o diálogo com as práticas existentes na comunidade. Desta forma, a escola tornar-se-á um ambiente mais significativo, contribuindo de forma mais eficiente na formação dos sujeitos (COSTA, 2014, p. 444).

Neste sentido, tomo as palavras do próprio Gadotti (2005, p. 11), ao afirmar que “os desafios são grandes, mas não insuperáveis”, citando como exemplo os educadores que tentam avaliar as práticas desenvolvidas nos contextos não-formais pela mesma ótica dos contextos formais, reduzindo a riqueza dos saberes construídos nos movimentos sociais e nas organizações. Assim, é preciso reconhecer as diversas formas de aprendizado – formais, não formais e informais – sem separá-las em compartimentos estanques, mas buscando o diálogo e o reconhecimento de suas particularidades e potencialidades. Dessa forma, poderemos favorecer um ensino de música mais dinâmico e significativo, uma vez que teremos um currículo aberto à diversidade de conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

1.1.3 O ensino de música na proposta da educação não-formal

Dentro desta discussão, podemos concluir que a educação não está restrita à sala de aula, mas pode acontecer nos mais diversos contextos. Este fato também se aplica ao ensino de música. Várias atividades encontradas em contextos não-formais são desenvolvidas pela sociedade civil. Podemos encontrar aulas de música em ONGs, em programas sociais, em atividades extracurriculares – como é o caso da banda marcial –, nas igrejas, etc. Percebemos uma série de processos de educação musical que ocorrem fora do contexto formal.

A música é uma das atividades desenvolvidas em projetos sociais. Estes projetos vêm ganhando espaço na sociedade, causando impactos positivos principalmente nos sujeitos de baixa renda e em situação de risco social. Além disso, estes projetos possibilitam o desenvolvimento sociocultural, tanto de forma individual quanto coletiva, contribuindo para formar sujeitos críticos e participativos na sociedade (SEVERO, 2015, p. 14).

Kleber (2016, p. 213) aponta que “o foco de interesse dos projetos sociais voltados para o trabalho com jovens adolescentes tem revelado uma grande incidência de atividades voltadas para a prática musical”. Estas atividades fora do currículo oficial escolar, que também podem ser desenvolvidas nas atividades extracurriculares, visam a transformação social dos indivíduos e o investimento na dignidade.

Além disso, atividades coletivas promovem interações sociais entre os integrantes e o sentimento de pertencimento a um grupo (KLEBER, 2016, p. 219). Por meio destas atividades, os jovens podem sentir-se protagonistas, dada a projeção e visibilidade que os projetos ganham. Estes jovens têm a oportunidade de realizar apresentações públicas em praças, em escolas, na TV, em diversos eventos, podendo assim serem vistos e reconhecidos pelas suas famílias, amigos e vizinhos.

As artes – e aqui incluo a música – seriam formas do Estado e dos grupos sociais darem propostas culturais em tempos de intolerância e violência. Segundo Gohn (2015, p. 22), “as respostas a demandas e pressões da sociedade sobre o Estado têm de ser político-culturais e não policiais”. Neste sentido, as artes configuram espaços para a construção de novos projetos de educação não-formal, prevendo e apontando soluções culturais para problemas sociais.

Severo (2015, p. 15) considera os projetos sociais, quando trabalhados de maneira contextualizada com a realidade do público alvo, um importante meio para o desenvolvimento de atividades socioeducativas. Além disso, os projetos sociais são espaços de transformação social, podendo influenciar positivamente a representação social sobre o fazer musical dos jovens de uma comunidade. Porém, devemos ter cuidado para não utilizarmos deste argumento com a finalidade de substituir o ensino de música na educação formal pelo ensino de música na educação não-formal. Como apontado por autores da educação e da educação musical, a perspectiva seria a de integralizar tanto os saberes advindos da escola quanto os que ultrapassam seus muros e não substituir um pelo outro (GADOTTI, 2005, p.11; GHANEM, 2008, p.86; GOHN, 2015, p.19; TRILLA, 2008, p. 53).

1.2 Tendências contemporâneas para a educação musical

Podemos afirmar que a matéria-prima do ensino de música é a própria música. Isso pode soar até um pouco redundante pois uma aula de música sem música parece não fazer sentido, porém não é raro que ocorra. Muitos professores ministram suas aulas de forma verbal, fazendo com que os alunos apenas observem figuras de instrumentos ou aprendam sobre a obra de determinado compositor ou ensinam notação musical que não será usada para tocar.

Outra situação seria a tendência de a aula de música valorizar apenas o repertório europeu em detrimento das diversas manifestações musicais existentes ao redor do mundo. Esses fatos podem ser constatados tanto em contextos formais quanto em contextos não-formais. Em muitos projetos sociais percebemos que a música erudita é tida como a “salvação” para indivíduos em situação de risco. Observamos a criação de várias atividades orquestrais que trazem consigo os elementos de um ensino conservatorial, como a obrigatoriedade da leitura da partitura, a valorização do repertório erudito em detrimento de outras manifestações, o ensino baseado no mito do dom, dentre outros.

Essa realidade também pode ser encontrada em atividades extracurriculares desenvolvidas na escola. Um exemplo seriam as bandas marciais, que pelo menos aqui no município de João Pessoa, tendem a valorizar alguns aspectos que remetem ao ensino conservatorial, como a necessidade da leitura da partitura e a valorização de um repertório em detrimento de outros – desta vez, a valorização do repertório de marchas da cultura norte americana.

Sendo assim, é interessante discutir qual ensino de música queremos para nossos alunos – seja em contextos formais ou contextos não-formais – e qual é o modelo de música que visamos.

1.2.1 O que é música? Qual seria o modelo de música “ideal”?

A música é uma manifestação quase onipresente. Todos os povos manifestam-se através da música, mesmo que com diferentes funções e com formas distintas. Em nossa sociedade, cercada de tecnologias, é possível perceber a música nos aparelhos celulares, nos tablets, na televisão, nos sites. Aliás, a música não se manifesta estritamente nas tecnologias, pois basta prestarmos atenção nas canções de ninar de uma mãe para o seu bebê, nas brincadeiras, nas feiras, nas manifestações religiosas, nas festas.

Podemos dizer que a música é um fenômeno que faz parte do nosso cotidiano, estando presente nas mais diversas situações através de diversos meios. Além disso, é uma importante forma de comunicação e expressão humana (ILARI, 2005, p. 60). Ela carrega história e cultura que podem ser desenvolvidas pela educação musical. Para Penna (2015a, p. 23), a música não é um fenômeno exclusivo de nossa sociedade, mas um fenômeno universal.

Existe um mal-entendido ao afirmar que a música é uma linguagem universal, ou seja, compreendida por todos. Seria mais pertinente pensar a música como um fenômeno universal e não como uma linguagem universal. Fenômeno universal porque todos os povos desenvolvem

manifestações sonoras, desde as civilizações indígenas até as sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente (MORAES, 1986, p. 12).

Porém, em cada comunidade a música se concretiza de maneira diferente, ficando difícil de acreditar em um sentido de linguagem universal, ou seja, em que todos os povos se entendam e se comuniquem da mesma maneira uns com os outros por meio de sua prática musical. Isto porque esta diferencia-se de cultura para cultura, de grupo para grupo (PENNA, 2015a, p. 23). Dessa forma, não podemos pressupor que um índio de uma comunidade isolada dentro da floresta amazônica perceberá como significativa uma orquestra de gamelões da Ilha de Bali. Também fica difícil pressupor que um músico performer, formado nos melhores conservatórios da Europa, perceberá o sentido de determinada música feita por uma tribo africana.

Cada manifestação musical está ligada à sua cultura, com seus valores e significados que dificilmente serão compreendidos de maneira imediata por sujeitos de outras culturas. Desta forma, podemos afirmar que a música não é uma linguagem universal, mas sim um fenômeno universal, sendo socialmente construído e historicamente situado. Para Swanwick (2003, p. 39), “o significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado”.

Além disso, quando uma música é “traduzida” para os traços de outra cultura, suas características mudam. Nas palavras de J. Jota de Moraes (1986, p.14) “haveria algo mais falso do que a transcrição para piano de uma canção de ninar cantada, nas florestas do Xingu, por uma mãe da tribo javaé?” Talvez não exatamente “falso”, mas sem dúvida sua reapropriação em outro contexto altera sua significação e função social primária.

Neste sentido, vivemos rodeados de diversas possibilidades sonoras, em que cada sociedade carrega seus próprios modos de fazer e conceber sentido para sua música. Pensando nesta diversidade, haveria então um padrão musical a ser tomado como “ideal” pela educação musical?

Respondendo esta questão, Penna (2015a, p. 28) aponta para a necessidade de não nos limitarmos a um único padrão cultural, mas “encarar a música em sua diversidade e dinamismo”. Assim, devemos ser capazes de encarar a música como algo dinâmico e em constante movimento, ampliando nossa concepção acerca dela. Na maioria das vezes, porém, não é isso que ocorre.

Um modelo que tem direcionado a educação musical nas escolas é o da música erudita europeia, tratando-se de uma visão etnocêntrica (PENNA, 2015a, p. 34). A música erudita é considerada o padrão a ser venerado, fruto de uma construção histórica que define esta manifestação como a música das elites. Reforçando esta realidade, percebe-se que a escola

consagra as obras a serem admiradas, contribuindo para uma hierarquia cultural. Entretanto, dificilmente a escola oferece meios para a compreensão deste modelo de música.

Em lugar de impor padrões exteriores, caberia à educação musical respeitar a vivência dos alunos para uma posterior ampliação dos horizontes. Para isso, faz-se necessário abrigar uma diversidade de manifestações musicais – músicas de outras culturas, experimentações. Swanwick (2003, p. 37) destaca que é através do contato com os diversos “sotaques” musicais, com os diversos costumes e convenções, que poderemos prestar melhor atenção às nossas próprias práticas.

A educação musical na contemporaneidade precisa ser pensada em termos interculturais, buscando significados intrínsecos a cada cultura. Queiroz (2017, p. 100) defende esta perspectiva, de uma educação musical baseada na interculturalidade, questionando hegemonias e conhecimentos consolidados pela cultura dominante. Pensar em uma educação musical intercultural é estar disposto ao diálogo e à interação com a diversidade, com seus sujeitos, estéticas e significações. A educação musical pode romper com o monocultural, ou seja, com os saberes dominantes que desconsideram a interação com outras culturas.

Ao excluir ou desconsiderar os conhecimentos e saberes de diversas culturas, estaremos privando os sujeitos de conhecerem saberes e visões multifacetadas (QUEIROZ, 2017, p. 108). Do contrário, o ensino de música precisa considerar a pluralidade de práticas musicais, estabelecendo o diálogo com diversas manifestações musicais. Neste sentido, estaríamos colaborando para a formação de um currículo que Gadotti (2005, p. 4) denomina de multicultural, uma proposta que considera os saberes da comunidade, as práticas informais, afastando-se dos saberes etnocêntricos.

Dentro desta perspectiva, o ensino de música não pode ser um monólogo (SWANWICK, 2003, p. 66), em que o professor aborda apenas um tipo de música e impõe suas preferências acima dos outros sujeitos. O ensino baseado na pluralidade enxerga que cada aluno traz consigo uma compreensão musical anterior ao seu ingresso na escola. O primeiro passo seria partir destas vivências que cada aluno carrega em si, para que assim possamos promover um ensino baseado no diálogo entre as diferentes manifestações musicais. Desta forma, a própria aula de música tornar-se-á mais interessante, significativa e dialógica, não apenas baseada nas formas de se fazer música presentes em uma única cultura. A ideia é engajar-se no mundo cultural da criança e depois expandi-lo, oferecendo novas perspectivas musicais (MILLS, 2007, p. 9).

Concordo com Moraes (1986, p. 16) ao afirmar que damos tanta importância à música que ouvimos com frequência que muitas vezes não consideramos a música do vizinho como

tal, como manifestação carregada de significados. Neste sentido, enquanto educadores, é preciso ter os ouvidos abertos para as diversas possibilidades musicais, sejam elas advindas de outras culturas ou das próprias experiências dos nossos alunos. Não considerar a música de nosso “vizinho” seria uma visão um tanto etnocêntrica, ou até mesmo egocêntrica.

Porém, um dos problemas que impedem que nossa sociedade enxergue o ensino de música de forma plural seria o *habitus* conservatorial presente nas práticas educacionais em música. O ensino de música precisa libertar-se do *habitus* conservatorial¹⁰ e suas ideologias e pré-disposições incorporadas ao longo da história. O *habitus* conservatorial acaba por validar somente o ensino conservatorial, colocando-o em um patamar acima das demais manifestações ao redor do mundo. Nesta perspectiva, observamos aqueles conteúdos considerados naturais – harmonia, contraponto, história da música –, além da valorização exclusiva do repertório erudito (PEREIRA, 2014, p. 94). Além disso, quando os alunos têm acesso ao aprendizado da linguagem popular, muitas vezes, o olhar é erudito e pouco funcional, desconsiderando outros modos “informais” de ensinar e aprender música.

A grande questão é que este *habitus* conservatorial está presente nas licenciaturas em música das universidades brasileiras, o que não condiz com a proposta destes cursos, que seria a de formar professores que, atuando em escolas básicas, intermediassem músicas no plural. Ao fortalecer o *habitus* conservatorial, estaremos induzindo os indivíduos a ideologias de superioridade, além de privá-los do diálogo intercultural (PEREIRA, 2014, p. 94). Então, o problema passa pela própria formação dos professores que geralmente é voltada ao contexto dos conservatórios, onde existe uma supervalorização do repertório erudito europeu em detrimento de uma abordagem plural.

Prender-se aos estereótipos e padrões da música clássica europeia, principalmente aos padrões do classicismo e do romantismo, é vendar os olhos para uma infinidade de possibilidades de sons e de novas experiências musicais. Além disso, as várias correntes de vanguardas da música europeia que tiveram início no pós-guerra se estendem até nosso século, trouxeram uma nova perspectiva para a música, na medida em que foram incluídos os ruídos, os sons produzidos por aparelhagem eletrônica ou por várias maneiras de tratar os instrumentos tradicionais. Todas estas novidades promoveram novas formas e fontes para o fazer musical,

¹⁰ *Habitus* é um conceito formalizado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), que considera que a maneira como pensamos e agimos são social e historicamente construídas e esta, por sua vez, é também responsável pela estruturação do *habitus*. Assim, estruturamos a sociedade ao mesmo tempo em que ela nos estrutura. Dessa forma, o *habitus* conservatorial consiste de conceitos e atitudes incorporados pela sociedade ao longo da história, que acabam validando conhecimentos e práticas musicais tradicionais de ensino de música que tiveram origens nos conservatórios. Para maiores detalhes sobre o conceito de *habitus* e *habitus* conservatorial, ver, respectivamente: Bourdieu (2008); Pereira (2014).

além de configurarem novos recursos expressivos, gerando alternativas para o ensino de música (PENNA, 2015a, p. 25-27).

Em uma perspectiva monocultural, as múltiplas possibilidades de fazer música, de dar sentido, de registrar, de expressar-se, entre outras, seriam ignoradas ou invalidadas. Isso acarreta o desrespeito e a intolerância à cultura do próximo. A diversidade e a diferença devem ser aspectos fundamentais na formação dos indivíduos, revelando o valor de cada espaço e de cada prática musical. Neste âmbito, busca-se uma educação musical que não hierarquize ou estabeleça modelos de formação. Através do diálogo, poderemos minimizar a intolerância, a indiferença e o desrespeito, questões pertinentes no mundo contemporâneo.

Porém, cabe aqui um alerta! Tendo em vista toda esta perspectiva multicultural, devemos ter cuidado para não reduzirmos nossas aulas ao que Swanwick (2003, p. 54) chamou de “turismo musical global”, ou seja, apenas utilizando recursos audiovisuais que contemplem manifestações de diversas culturais, ou pior, utilizando a música como pano de fundo para a realização de outras atividades. Neste sentido, o aluno seria um agente passivo, não participando do processo criativo-musical. Além disso, as aulas de música pouco seriam musicais. Mas então, quais são as perspectivas para um ensino de música musical?

1.2.2 Ensinando música musicalmente

A música tem função de ampliar o universo musical do aluno, oferecendo uma maior diversidade de manifestações musicais. Além disso, a música é “um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa” (PENNA, 2015a, p. 27).

Ensinar música não é só transmitir cultura. Neste sentido, Swanwick (2003, p. 39) aponta que o ensino de música precisa ser pensado como um caminho criativo através de uma rede de conversas com diversas manifestações – o que este autor chama de “sotaque”. Assim, é válido ouvir e considerar os “sotaques” dos nossos alunos, ou seja, suas vozes musicais.

A palavra “musical” está relacionada ao engajamento de crianças em atividades musicais: compor, executar, movimentar-se. Ensinar música musicalmente acontece através de experiências musicais concretas, e não apenas desenhar um violino ou aprender sobre a história de vida de um compositor. Também não é colocar a música como pano de fundo enquanto os alunos estudam matemática. Assim também, exercícios voltados para as figuras musicais não são atividades que promovam experiências musicais significativas – mas podem ser, dependendo da perspectiva do professor (MILLS, 2007, p. 10). Dessa maneira, ensinar música

musicalmente implica experiências musicais concretas com a música na sua integralidade estética, e não apenas trabalhar com elementos isolados.

A organização da educação musical varia entre os países, mas um de seus valores é que a música precisa ser ensinada musicalmente, ou seja, compondo, criando, experimentando, etc. O foco da aula de música deve ser fazer música, não limitando-se a aprender o nome dos instrumentos de orquestra ou a leitura de partituras. Sendo assim, é preciso afastarmo-nos do ensino de música baseado nos dogmas, na repetição de padrões e na falta de ousadia para promover o diferente (MILLS, 2007, p. 7). Mills (2007, p. 11) acredita que nenhum professor tem a intenção de ensinar música de forma não musical, mas muitas vezes é o que acontece. Isso ocorre pelo fato de os professores estarem presos aos dogmas e aos *habitus* conservatoriais, por não buscarem ser ousados e promover o diferente. Além do mais, existe uma dificuldade de autoanálise de suas práticas.

Outro fato agravante é a falta de valorização do ensino de música como conhecimento em si, com suas especificidades (HUMMES, 2004, p. 22). A música acaba sendo utilizada como pano de fundo para outras disciplinas, apenas como um recurso para auxiliar o controle da turma ou para potencializar a aprendizagem de outros conteúdos. Seria a ideia de inserir a música na escola apenas para relaxar a turma, ou então justificar a presença da música na escola pelo fato de esta contribuir para o aprendizado da matemática, por exemplo.

Schlaug (2006, p. 141-142) aponta que a prática musical provoca mudanças anatômicas no cérebro de crianças e adultos, evidenciadas, por exemplo, no aumento de massa cinzenta cerebral. Entretanto, Ilari (2005, p. 58) destaca que não há garantias de que ao aprender música o indivíduo obterá melhores resultados em outras disciplinas. Segundo a autora, parece ilógico tentar justificar a presença da música na escola apenas como suporte para outras matérias, pois “raramente ouvimos alguém dizer que ele estuda física para ser bom em culinária ou ela faz teatro para aprender a nadar” (ILARI, 2005, p. 60). O foco da educação musical, segundo Swanwick (2003, p. 45), seria promover verdadeiros processos de fazer musical através de uma participação ativa dos alunos, em que a meta seria estabelecer um diálogo com diversas formas de se fazer música. Portanto, justificar a presença da música em função de outros componentes curriculares ou apenas como finalidade controladora é realmente desconhecer o seu potencial dentro da educação.

Segundo Mills (2007, p. 18), a música na escola precisa esclarecer alguns mal-entendidos que a cercam. Estes mal-entendidos geralmente pregam que para aprender música o sujeito necessariamente precisa aprender a ler partitura primeiro, ou então, para compor uma música, o sujeito precisa ser um Mozart, no sentido de ter um dom. Então o ensino de música

dentro da escola corrobora com a desmistificação do dom e de outros mitos musicais correntes na sociedade¹¹.

Existe também uma crença de que a aula de música deverá, obrigatoriamente, ensinar a ler partitura. Sobre o aprendizado da notação musical, Mills (2007, p. 13) afirma não ser natural que um código seja aprendido antes que a atividade possa acontecer. A notação é apenas uma maneira de registrar alguns tipos de músicas, não sendo relevante para todas as manifestações musicais das diversas comunidades espalhadas pelo planeta.

Penna (2015a, p. 51-56) aponta que a força do eurocentrismo musical é tão forte que chega a criar representações sobre quem é músico, que muitas vezes é tido como aquele que domina a leitura de partitura, deslegitimando assim outras práticas que não dependem da notação convencional. Esta construção histórica acaba por hierarquizar os tipos de música, sendo a música europeia considerada “a grande” música. Deste modo, formas “sérias” de aprender a tocar um instrumento ou a ler partitura são disseminadas nas escolas de música, limitando-se, por vezes, a um adestramento motor-visual, mecânico e sem expressividade. Estas práticas são recorrentemente aceitas, pois lidam com a forma tradicional de ensino ligada à música notada. Quando o aluno não desenvolve os esquemas de percepção relativos a esse padrão musical, é tido como sem talento – falta de dom –, sendo, esta, uma visão elitista e excludente.

A partitura convencional não se adequa a todos os padrões musicais, já que vários compositores do século XX encontraram novas formas de registrar suas músicas. Além disso, aprender a ler partitura antes do fazer musical é como aprender a escrever e depois a falar. O fazer musical vai além disso, de modo que cabe à aula de música promover diferentes formas de se relacionar com a música, em que crianças possam escutar, executar, compor e refletir sobre música (MILLS, 2007, p. 13).

Através de uma perspectiva de exploração sonora, o trabalho de educação musical torna-se mais criativo e acessível não estando dependente da notação tradicional. Penna (2015a, p. 27) e Swanwick (2003, p. 58) concordam com esta perspectiva de exploração sonora e alerta professores a questionarem suas atividades: Isso realmente é musical? Assim, o ensino de música precisa ser pensado a partir de propósitos educacionais que promovam a compreensão musical através do caráter expressivo. Ao estarmos presos ao ensino tradicional – baseado na identificação de notas, leitura rítmica, reconhecimento de acordes –, não estaremos entrando no nível do discurso expressivo musical, mas sim presos apenas ao nível material.

¹¹ O mito do dom será aprofundado nos itens 2.5 e 3.4 que discutem os testes de seleção em bandas marciais.

Além das funções propriamente musicais, o fazer musical carrega outras dimensões que tocam o âmbito social e afetivo. Merriam (1964, p. 219 apud HUMMES 2004, p. 19) apresenta dez categorias para a função social da música, dentre as quais ressalto duas que chamam minha atenção: a função de expressão emocional; a função de contribuição para a integração na sociedade.

Quanto à função de expressão emocional, entende-se que o sujeito imerso em uma atividade musical terá oportunidade de libertação dos seus sentimentos, por meio da expressão de suas emoções, dos pensamentos e das ideias. Neste sentido, a música promove uma oportunidade de o sujeito expressar-se através da sua criatividade, oportunizando até o alívio de tensões e a resolução de conflitos. Fica claro que a possibilidade de autoexpressão será mais presente ao ensinarmos música de forma musical para nossos alunos, oportunizando momentos de criação e composição.

Nesta mesma linha, Chiarelli e Barreto (2005, p. 3) apontam que a música pode estar relacionada ao desenvolvimento socioafetivo, promovendo uma melhoria na autoestima dos sujeitos que aprendem a reconhecer suas capacidades e suas limitações. Além disso, a música está relacionada ao prazer gerado pela autorrealização e pela capacidade de expressão que promove – manifestação/revelação de sentimentos e emoções.

Já a segunda função apontada por Merriam, a de “contribuição da integração da sociedade”, está relacionada ao sentimento de solidariedade que a música pode promover nos sujeitos. A música congrega, reúne pessoas de uma sociedade, promovendo o espírito de cooperação e coordenação do grupo (MERRIAN, 1964, p. 219 apud HUMMES, 2004, p. 19). Através de suas atividades coletivas, a música pode favorecer o espírito de compreensão, de cooperação e de participação (CHIARELLI e BARRETO, 2005, p. 3).

Podemos perceber esta integração em atividades coletivas como o canto coral e as bandas marciais, em que os sujeitos priorizam a colaboração com o intuito de alcançar melhores resultados em suas performances. Esta colaboração também está ligada à manutenção das amizades formadas dentro destes ambientes coletivos, visto que dificilmente alguém permanecerá em um conjunto musical cercado por inimizades e conflitos interpessoais. A este respeito, o próprio Swanwick (2003, p. 54) aponta as bandas marciais e os corais como atividades musicais essenciais para a interação entre os alunos. Sendo assim, o ensino de música precisa ir além da função de divertimento ou simples reprodução cultural. Ele é permeado por diversas funções, intrínsecas ao seu fazer ou relacionadas a aspectos socioafetivos.

É pertinente pensar a música como manifestação cultural que oferece fontes históricas e estéticas que possibilitam ao indivíduo criar e recriar significados (HUMMES, 2004, p. 21).

Como dito, Swanwick (2003, p. 39) destaca a função da educação musical através em uma perspectiva criativa que contemple uma dialógica com diversos “sotaques”, a fim de que possamos nos tornar “intérpretes culturais” e não apenas reprodutores. Assim, uma aula de música, dentro de uma perspectiva musical, possibilita que os sujeitos renovem suas compreensões através do contato com a diversidade, sempre pensando na qualidade musical e na promoção de experiências educacionais ricas.

Além disso, o trabalho da educação musical na escola não implica na formação de músicos profissionais, assim como o ensino de matemática não implica na formação de matemáticos. Para Hummes (2004, p. 6), estudar música oportuniza a abertura de canais sensoriais, a ampliação da cultura através do contato com diversos gêneros, além de promover o desenvolvimento crítico do sujeito. “A música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive” (HUMMES, 2004, p. 9).

Apesar de a literatura da área da educação musical defender um ensino de música amplo em termos de acesso, culturas e competências musicais, Whitener (2014, p. 1-3) denuncia que o ensino em bandas marciais raramente educa seus membros para se tornarem músicos independentes, capazes de criar e se expressar através da música. Segundo o autor, o ensino em bandas marciais geralmente está centrado no regente e na aquisição habilidades performáticas com vistas a preparar um repertório a ser apresentado. Além disso, tal aprendizado raramente abarca o desenvolvimento de habilidades criativas – arranjos, criações musicais –, e situações de análise e compreensão do repertório adotado em suas dimensões históricas, sociais, culturais e estéticas (WHITENER, 2014, p. 1-2). Diversas vezes, o ensino em bandas busca a excelência na performance – geralmente com vistas a ganhar títulos que garantam prestígio e reconhecimento social –, ao mesmo tempo em que ignora uma educação musical mais compreensiva, reflexiva e ampla em estéticas e metodologias¹².

Na mesma direção, Allsup e Benedict (2008, p. 161,169) destacam que o regente, enquanto educador, precisa promover espaços para reflexão e crítica. Além disso, o aprendizado centrado no regente ou em função de algum repertório provoca a ilusão de estarmos formando futuros músicos independentes. Tal postura apenas internaliza a obediência ao maestro e reforça padrões de dominação e reprodução musical, alienando os alunos do processo de musicalização.

¹² Os dados coletados com os ex-integrantes participantes desta pesquisa indicam que as práticas musicais em bandas marciais raramente promovem um ensino mais criativo e que favoreça diversas formas de se relacionar com a música: apreciar, criar, movimentar-se, refletir, etc. Assim, muitas vezes, existe uma valorização da teoria e da performance instrumental através de práticas de ensino repetitivas e exaustivas. Essas questões serão detalhadas no item 3.5.

Neste sentido, é preciso buscar estratégias e metodologias que promovam um ensino recíproco e significativo para que, mesmo que nossos alunos não se tornem músicos profissionais no futuro, eles possam adquirir uma maior compreensão musical através de um ensino de música que não esteja limitado às habilidades performáticas, mas proposto sob uma perspectiva ampla. Dessa forma, poderemos formar consumidores e apreciadores mais críticos e engajados no contexto cultural e musical a que pertencem.

Neste sentido, para a educação musical, o importante é basear-se numa concepção ampla de música, em um projeto que democratize o acesso à arte, considerando as múltiplas manifestações como significativas, sem hierarquizações. O ensino de música precisa ser pensado como um processo destinado a todos, desenvolvendo e aprimorando os esquemas de apreensão musical, principalmente daqueles que foram privados socialmente de um maior acesso ao amplo e diverso universo musical (PENNA, 2015a, p. 45). Merece ser pensado como um processo pedagogicamente orientado, desenvolvendo os instrumentos de percepção e a apropriação crítica das diversas manifestações musicais. Neste sentido, a aula de música não será um espaço para ocupar os alunos, em uma espécie de passatempo ou de *laissez faire*¹³, mas sim um processo educacional direcionado e orientado a partir de objetivos educacionais, podendo até oportunizar o encontro de um sentido de vida para o sujeito.

1.3 Em busca do sentido de vida

Viktor Emil Frankl (1905-1997) foi o grande precursor da busca pelo sentido de vida durante o século XX. Foi psiquiatra, neurologista, doutor em filosofia e fundador de duas teorias que revolucionaram a psicologia analítica: a Logoterapia e a Análise Existencial (AQUINO, 2013, p. 13). Ainda criança, Frankl começa a questionar-se sobre o sentido da vida e da morte. Damásio, Silva e Aquino (2010, p. 13) apontam que, aos quatro anos de idade, Frankl descobriu que iria morrer e que a morte era um processo inevitável para todo o ser vivo, surgindo então seus primeiros questionamentos sobre o sentido da vida. Porém foi aos treze anos, quando um professor de ciências o ensinou que a morte era apenas um processo de oxidação, que Frankl realmente se perguntou: qual o sentido da vida?

Frankl possuía grande admiração por Freud¹⁴, tanto que o teve como mestre. Porém a sua relação com Freud oscilava entre momentos de fascinação e contestação (DAMÁSIO;

¹³ *Laissez faire*: expressão francesa que significa “deixe fazer”.

¹⁴ Sigmund Freud (1856-1939), neurologista e psiquiatra, foi responsável pela criação da teoria psicanalítica.

SILVA; AQUINO, 2010, p. 15). Também foi discípulo de Alfred Adler¹⁵, envolvendo-se com a psicologia individual. No entanto, foi expulso da sociedade adleriana por defender a possibilidade de superação dos pressupostos da psicologia individual, explicando as causas da neurose como uma necessidade de significado. Neste sentido, Frankl dá um salto para uma nova compreensão psicoterápica do ser humano (AQUINO, 2013, p. 20). Mesmo reconhecendo as contribuições de Freud e Adler à psicologia e à psicoterapia, propôs uma visão que fosse além. Segundo Aquino (2013, p. 21), Frankl procurava esquecer o que aprendera na psicanálise e na psicologia individual, buscando o aprendizado através da escuta dos seus pacientes.

Frankl foi prisioneiro de quatro campos de concentração durante o regime nazista. Neste cenário, procurava confortar seus companheiros não para dar sentido à vida, mas para dar sentido à morte (AQUINO, 2013, p. 26). Frankl afirmava que, se o sofrimento não tem significado, não vale a pena sobreviver; mas se o sofrimento tem sentido, a vida também tem sentido. Frankl experimentou e presenciou situações limites do ser humano – suicídios, desistência da vida –, em que os seus companheiros prisioneiros se questionavam sobre a possibilidade de sobrevivência e o porquê de tanto sofrimento. Presenciando a esperança do ser humano frente à dificuldade, o próprio Frankl pôde encontrar um sentido maior para a sua vida (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p.16). Depois de liberto, continuou a desenvolver a teoria e a prática acerca do sentido de vida, culminando nos conceitos da Logoterapia e Análise Existencial.

1.3.1 Logoterapia e Análise Existencial: um passo além

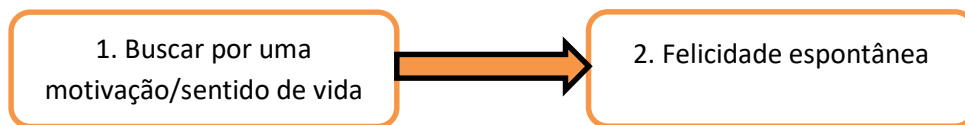
A Logoterapia é um sistema prático e teórico da psicologia clínica desenvolvido por Frankl durante o século XX. Seus pressupostos são tão pertinentes que muitos consideram a Logoterapia e a Análise Existencial como a terceira escola de psicoterapia de Viena, contrapondo-se à primeira – a psicanálise de Freud – e à segunda escola – a psicologia individual de Adler (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p. 13).

De forma breve, a psicanálise de Freud tem a satisfação dos impulsos – prazer – como motivação primária dos sujeitos. Para buscar felicidade, os sujeitos devem ajustar-se ao meio ambiente através de uma “reconciliação” (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p. 19). A psicanálise tem como pressuposto principal a vontade de prazer manifesta através da busca direta pela felicidade. Miguez (2014, p. 44), baseada nos conceitos de Logoterapia e Análise Existencial de Frankl, opõe-se a ideia da busca pela felicidade em primeiro lugar, conceito

¹⁵ Alfred Adler (1870-1930) foi um psicólogo austríaco, criador da psicologia do desenvolvimento individual.

difundido pela psicanálise. Esta autora afirma que perseguir a felicidade é um ato suficiente para afastá-la. Ao contrário, deve-se buscar uma razão para ser feliz, para que, assim, a felicidade venha de modo espontâneo, e não como algo “forçado”. A ideia seria buscar primeiro um fundamento para ser feliz, pois a felicidade em si só virá em segundo lugar.

Esquema 1: A felicidade como resultado da busca por um sentido de vida



Fonte: Dados colhidos e adaptados de Miguez (2014, p. 44)

Já Adler defende como motivação primária do ser humano a vontade de poder, o que podemos relacionar ao “*status*” do sujeito perante a sociedade. Nesta perspectiva, o homem visa superar o sentimento de inferioridade, pois é dotado de um instinto de autoafirmação. A teoria de Adler pressupõe que todo homem tem a necessidade de querer ser superior aos demais indivíduos, o que pode culminar em situações de submissão (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p. 19; MIGUEZ, 2014, p. 46).

Divergindo da psicanálise freudiana e da psicologia individual de Adler, Frankl propõe um processo analítico que auxilie o indivíduo a encontrar um sentido para sua vida, tomando consciência daquilo que realmente deseja ser. A Logoterapia não está restrita ao inconsciente do sujeito, mas se preocupa com a realidade existencial, em que o foco central está na vontade de realizar um sentido (FRANKL, 2014, p. 128). Miguez (2014, p. 46) aponta que Frankl reconhece certa dose de poder e de felicidade, porém aponta que estes conceitos devem ser enxergados como derivações primárias da busca de sentido.

Na Logoterapia, a vontade de prazer e a vontade de poder – difundas por Freud e Adler respectivamente – não podem ser objeto de intencionalidade humana, mas sim meios para se alcançar um fim. Assim, “aquele que se põe a buscá-los diretamente, sem preocupar-se com o sentido e os outros valores, condena-se a não encontrá-los. A felicidade não é um fenômeno substantivo, uma vez que se apoia e nasce de outro” (MIGUEZ, 2014, p. 46).

De acordo com a Logoterapia, o ser humano tem como centro gravitacional a vontade de sentido, e não só o prazer ou a vontade de poder. Desta forma, a Logoterapia pretende “investigar a busca e a realização do ser humano pelo sentido de vida e oferecer uma explicação

da existência” (FRANKL, 1990 apud AQUINO, 2013, p. 42). Além disso, considera que os valores humanos não podem ser reduzidos aos instintos ou ao caráter psíquico, pois o homem tem a capacidade de posicionar-se e decidir, diferentemente dos demais seres vivos. Portanto, não é um ser autômato.

A Logoterapia é um processo que confronta o sujeito com o sentido da sua vida. Seu princípio básico considera a busca por um sentido como a motivação primária da vida dos sujeitos, em outras palavras, a força motivadora de todo o ser humano (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p. 13). Além disso, busca tornar os sujeitos conscientes do sentido de suas vidas através de um trabalho de reorientação que pode contribuir até mesmo para a superação de algumas neuroses (FRANKL, 2014, p. 124). Deste modo, Frankl traz uma nova perspectiva de análise humana em termos de motivações, diferenciando-se de outros modelos desenvolvidos por expoentes da área.

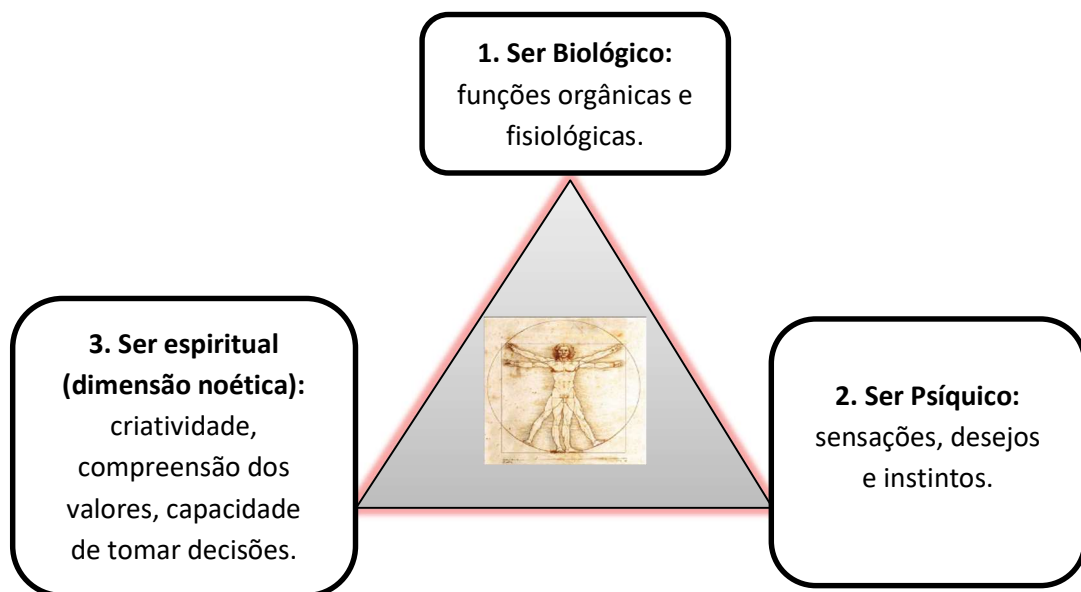
A obra de Frankl supera o psicologismo e o patologismo que desumanizam o homem. A Logoterapia consiste numa luta contra o niilismo – negação do sentido dos valores e do sentido de vida –, contra o pandeterminismo – negação da liberdade humana – e contra o reducionismo biopsíquico. Seus pressupostos possuem influências da fenomenologia, buscando a compreensão dos fenômenos através da essência, através da sua história e civilização. Outra corrente que influencia diretamente a Logoterapia é o existencialismo, pois defende a liberdade individual, a responsabilidade e a subjetividade – o homem é responsável pelos seus atos. Através desta fenomenologia existencial, Frankl considera que o homem encontra sentido na vida nas relações sujeito-objeto, nas relações sujeito-mundo, e não apenas no interior da psiquê ou nos instintos (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p. 19).

O homem é um ser que molda sua vida significativamente, que possui liberdade para posicionar-se perante condicionamentos físicos e psíquicos, culminando na sua capacidade de escolha que configura seu destino. O homem é livre para tomar uma posição perante as circunstâncias e perante si mesmo, sendo também responsável por cada decisão. Segundo Miguez (2014, p. 39), “o homem como ser responsável é que permite a Frankl ir além da cosmovisão de seus contemporâneos”.

Segundo Damásio, Silva e Aquino (2010, p. 21), Frankl criticava as abordagens reducionistas que buscavam compreender o homem através das suas dimensões biológicas ou psicológicas. O homem precisaria ser compreendido através da sua tridimensionalidade, ou seja como um ser biológico, psíquico e espiritual. Porém, cada dimensão não é um compartimento estanque. Podemos dizer que o “homem frankliano” só pode ser compreendido ao considerar as três dimensões enquanto formadoras de uma unidade.

O esquema a seguir tenta ilustrar o homem como em ser tridimensional. Em cada uma das extremidades, encontramos uma das suas dimensões – biológica, psíquica e espiritual. As dimensões estão inter-relacionadas e constituem o ser como um todo. Ao desconsiderar qualquer uma destas dimensões, estaremos descaracterizando a essência humana em suas variadas funções e habilidades, reduzindo o ser humano a uma dimensão “bidimensional” ou até “unidimensional”.

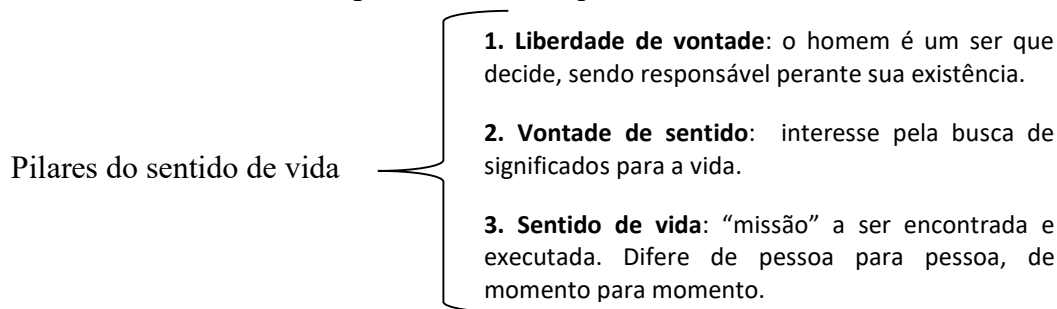
Esquema 2: O homem tridimensional segundo Viktor Frankl



Fonte: Adaptação de informações contidas em trabalhos que discutem a Logoterapia e o Sentido de Vida (AQUINO, 2013; DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010; FRANKL, 2014; MIGUEZ, 2014).

Miguez (2014, p. 52) destaca que a dimensão noética – também conhecida como dimensão espiritual, embora não esteja estritamente relacionada ao sobrenatural e ao teológico – é uma especificidade humana, uma característica típica que nos diferencia dos outros seres. Porém, as três dimensões devem ser consideradas como constituintes do ser humano. Olhar o homem por apenas um desses vértices é cair no reducionismo (MIGUEZ, 2014, p. 53). Ao considerar o homem um ser tridimensional, Frankl fundamenta o sentido de vida em três pilares principais: a liberdade de vontade, a vontade de sentido e o sentido de vida (AQUINO, 2013, p. 47).

Esquema 3: Os três pilares do sentido de vida



Fonte: Dados colhidos e adaptados de fontes bibliográficas que discutem a Logoterapia e o Sentido de Vida (AQUINO, 2013; DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010; FRANKL, 2014; MIGUEZ, 2014).

A **liberdade de vontade** prevê a responsabilidade como essência humana, ou seja, o sujeito precisa interpretar a tarefa da sua vida, sendo responsável por tal. O sujeito precisa ter consciência da sua responsabilidade, pois este é um ser que decide, alguém que responde as questões da vida, não um ser autômato. Neste sentido, o ambiente não determina o comportamento humano de maneira uniforme. Segundo Aquino (2013, p. 50), ainda existe um “resquício de liberdade para escolher e responder as questões de sua própria existência”. O ser humano não é, portanto, uma vítima da estrutura social, pois existe a capacidade de realizar escolhas diante das múltiplas situações, sendo o eu construído de acordo com as decisões tomadas. Assim,

O homem se constitui como existente quando, imerso numa situação, decide assumir a própria existência e defini-la mediante um projeto de vida (que aponta para o futuro). A realidade da existência humana é que esta se configura sempre como uma possibilidade: um poder ser” (MIGUEZ, 2014, p. 57).

Diante da liberdade de vontade, o ser humano é convidado a decidir sobre a passividade ou a atitude, sobre a submissão ou não às determinações, sobre a resistência e a autodestruição. É tarefa da análise existencial, então, tornar o sujeito consciente desta liberdade e de sua responsabilidade perante as escolhas (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p. 26).

Na visão da Logoterapia, o ser humano não é livre das condições biológicas, psicológicas e sociológicas, mas é livre para posicionar-se. O ser humano, mesmo que sob influência destas forças, tem posturas e ações, reage e responde. Ao dar respostas à vida, torna-se responsável pelo seu futuro (AQUINO, 2013, p. 51).

A segunda concepção de Frankl é a **vontade de sentido**, sendo esta um problema especificamente humano, pois o homem é o único que busca significado para a vida. O ser humano busca por uma identidade, por uma autorreflexão, em que gradativamente manifesta-se a vontade de sentido (AQUINO, 2013, p. 52). Além disso, a satisfação das necessidades básicas humanas é necessária para a sobrevivência, mas não suficiente para dar sentido à vida.

Uma das características básicas dos seres humanos é a autotranscendência, ou seja, orientar-se para algo ou alguém em oposição ao egocentrismo. Assim, “o homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa ou no amor a uma outra pessoa” (FRANKL, 1991, p. 18 apud AQUINO, 2013, p. 57). Através da autotranscendência, o homem aponta para além de si mesmo, ou seja, em busca de um sentido. Assim, o sujeito deve primeiro descobrir o sentido da sua vida naquele momento, para depois realizá-lo (MIGUEZ, 2014, p. 43).

O ser humano necessita ter um objetivo que pode estar relacionado a um projeto de vida. O **sentido de vida** difere de pessoa para pessoa, de momento para momento. O que importa é o sentido específico de uma pessoa em determinado momento, pois cada qual está a procurar uma tarefa concreta que exige realização. Cada sujeito responde pela sua vida e traça seus objetivos singulares (FRANKL, 2014, p. 134). Desta maneira, cabe observar a situação e o indivíduo específico.

Para Aquino (2013, p. 59) a morte induz o indivíduo a tomar consciência da sua responsabilidade no mundo, pois em uma vida limitada temporalmente, as chances podem ser únicas e os adiamentos perigosos. Miguez (2014, p. 41) também aponta a temporalidade como constitutiva do sentido de vida, pois prevê uma dose de responsabilidade do sujeito perante a vida, tendo em vista que só se vive uma vez. Assim também, a noção de tempo retilíneo presente em nossa sociedade pressupõe a possibilidade do novo e da mudança, ou seja, de se pensar em um projeto de vida.

1.3.2 O vazio existencial

A busca por um sentido é amplamente associada ao estado de saúde mental dos sujeitos. Na visão da Logoterapia, a falta de sentido causa um vazio interior também chamado de vazio existencial. O desafio é auxiliar o bem-estar baseando-se no que o sujeito já alcançou e no que pode alcançar, sempre estimulando-o a despertar uma vontade latente, um objetivo que valha a pena (FRANKL, 2014, p. 130).

O vazio existencial geralmente é decorrente da frustração na busca de significados, manifestando-se através do tédio e da indiferença. Este vazio está relacionado à falta de sentido, podendo ocasionar vários fenômenos presentes na sociedade contemporânea, como a depressão, a drogadição e o suicídio (AQUINO, 2013, p. 69). Pode-se dizer que, diante da falta de sentido, o indivíduo buscará a felicidade em outros meios, geralmente as drogas.

A busca por sentido e o vazio existencial são fatores atribuídos a duas perdas sofridas pela humanidade no decorrer da história e do seu desenvolvimento. A primeira foi a perda dos instintos, fato este que diferenciou o ser humano dos outros animais tidos como “irracionais”. Ao perder seus instintos, o homem precisa fazer opções e tomar decisões, divergindo do animal selvagem que tem este recurso biológico para lhe orientar. A segunda perda foram as tradições, pois serviam de apoio para o comportamento humano. Desta maneira, podemos afirmar que não há mais o que oriente o homem ou lhe diga o que fazer.

O perigo destas perdas é que o homem acaba ficando preso ao conformismo, fazendo o que os outros fazem – muito comum entre os jovens que seguem normas grupais –, ou ao totalitarismo, fazendo o que os outros querem que ele faça (FRANKL, 2014, p. 131). De acordo com Damásio, Silva e Aquino (2010, p. 35), o conformismo leva os sujeitos a pensarem como os outros pensam, nutrindo o sentimento de incapacidade de mudanças. Já o totalitarismo impõe que façamos com que os outros façam, afetando a orientação pela busca de sentido.

Nestas condições, o ser humano do século XX e XXI, muitas vezes, imita os outros, vivendo em uma situação alienante e de dominação. Desta forma, configura-se como ser autômato e sem iniciativa, quase fantoche. De acordo com a Logoterapia, o homem deve ir além dos condicionamentos sendo livre para escolher as possibilidades que a vida lhe apresenta, reconhecendo, porém, a sua responsabilidade. Sendo assim, o homem pode até escolher se será livre ou não das garras do totalitarismo e do conformismo.

1.3.3 Educação musical e encontro do sentido de vida

A escola é uma instituição formadora de valores, fornece significados e oportuniza a descoberta do sentido de vida (AQUINO, 2013, p. 77). Nesta perspectiva, podemos afirmar que a educação musical, esteja ela inserida no contexto formal ou não-formal, pode propiciar momentos em que os sujeitos encontrem um sentido relacionado à música.

Penna, Pinto e Santos (2018) realizaram um estudo com vistas a compreender a significação e as relações subjetivas que os sujeitos estabelecem com a música. Para tal, foram selecionados 12 alunos de cursos superiores de música, que relataram os seus percursos de vida

musical e como se deram as relações pessoais com a música. Nesta perspectiva, a análise dos dados obtidos foi feita a partir da Teoria do Sentido de Vida de Viktor Frankl – aqui já discutida.

Os dados coletados e analisados pelas autoras indicam que o início da formação em música pode não ser fruto de uma escolha consciente. Podemos exemplificar este fato quando nos deparamos com pais que colocam seus filhos para ter aula de música independentemente de sua vontade expressa. Depois de uma certa idade, o indivíduo ganha autonomia para tomar decisões na vida, como por exemplo continuar ou não a estudar música (PENNA, PINTO, SANTOS, 2018, p. 6). Vale ressaltar que é justamente o princípio da liberdade de vontade que embasa a Logoterapia, ou seja, o homem é um ser livre e responsável pelas decisões que moldam seu futuro. A questão da escolha consciente, ou não, pode estar relacionada a questões motivacionais.

Para Ilari (2002, p. 72), a motivação do sujeito para desenvolver qualquer atividade pode ser extrínseca ou intrínseca. A motivação extrínseca para estudar música pode ser observada quando se pretende atingir objetivos musicais para agradar os pais ou os colegas. Neste caso, a motivação não parte propriamente do sujeito, mas deriva de fatores externos. Já a motivação intrínseca parte de experiências musicais intensas e agradáveis com a música, acarretando um comprometimento pessoal. É a partir da motivação intrínseca que deduzimos que o sujeito pode encontrar um sentido de vida através da música, estabelecendo significados particulares com o fenômeno musical.

Através da música, muitos indivíduos encontram e realizam um sentido de vida. Esta sensação de realização está relacionada aos mais diferentes modos de se fazer música – performance, criação, ensino (PENNA, PINTO, SANTOS, 2018, p. 8). Este sentido de vida, muitas vezes, vem com um projeto de vida relacionado ao desejo de buscar uma formação, tornando-se um profissional atuante nos diversos segmentos que a área tende a oferecer para os sujeitos – solista, maestro, professor, compositor, dentre outros. Ademais, a música carrega a capacidade de transformar uma dificuldade em realização (PENNA, PINTO, SANTOS, 2018, p. 16). Basta imaginarmos todos os desafios envolvidos na preparação de um concerto e a posterior sensação de satisfação quando recebemos os aplausos da plateia.

Ao analisar os relatos da sua pesquisa, Penna, Pinto e Santos (2018, p. 11) destacam que o apoio da família foi presente no início da formação musical dos sujeitos, na medida em que, sem perspectivas de profissionalização era tida como um reforço educacional. Porém, quando os sujeitos tomaram a música como um projeto em suas vidas, os pais demonstraram preocupação quanto ao futuro profissional dos filhos.

Ao conduzir uma pesquisa com 31 instrumentistas profissionais – 18 brasileiros e 13 canadenses –, Ilari (2002, p. 74) concluiu que o apoio da família é fator essencial. Os pais são elementos importantes no que diz respeito à motivação e prosseguimento dos estudos. Porém, são os primeiros a desacreditarem e desmotivarem seus filhos a investirem em uma carreira voltada para música, na maior parte dos casos por medo das condições de trabalho e da remuneração que a música pode oferecer. A ausência do apoio familiar torna difícil e conturbado o caminho musical dos sujeitos, estando sempre presente a questão da desistência da profissão (ILARI, 2002, p. 84).

Neste cenário, a profissão de músico, muitas vezes, não é considerada ideal em termos de garantir um futuro promissor, tendo em vista a preocupação com o mercado de trabalho instável. Muitos músicos sobrevivem fazendo *free lances*, sem carteira assinada e sem o amparo dos direitos trabalhistas. Por esta razão, muitos buscam os cursos de formação de professores de música, pois possibilitam a realização de concursos públicos e a consequente estabilidade financeira na área.

Além disso, os dados levantados por Ilari (2002, p. 81) indicam que 18% dos brasileiros que participaram de sua pesquisa já pensaram em desistir da carreira musical. A maior parte dos brasileiros atribuiu a possível desistência às péssimas condições de trabalho enfrentadas, assim como à baixa remuneração. A pesquisa também aponta que os músicos brasileiros precisavam de apoio da família para que prossigam nos seus estudos.

Os músicos participantes da pesquisa de Ilari (2002) apontam os principais motivos para a desistência da prática musical. Dentre estas razões, podemos destacar aquelas de caráter externo – dificuldade financeira, repertório inadequado – e as de caráter interno – falta de vontade ou perda de interesse. Assim, a motivação intrínseca tem papel fundamental, pois não permite que o músico brasileiro desista da carreira, apesar das decepções profissionais. Ela pode estar relacionada ao encontro do sentido de vida, ou seja, ao encontro de um projeto que leva à realização e que dificilmente é abandonado. O sujeito que opta por estudar música até o ponto de tornar-se um profissional, carrega consigo significações que fazem parte de um projeto de vida, além de um esforço para buscar realizar um sentido. Já a motivação extrínseca também tem seu papel, pois o apoio da família e o bom relacionamento com o professor e com os colegas, por exemplo, podem ser fatores determinantes para que o sujeito prossiga na carreira musical (ILARI, 2002, p. 84).

Diante das dificuldades financeiras, o músico tende a abandonar os estudos de forma prematura para ingressar no mercado de trabalho, o que pode acarretar frustrações. As justificativas para a desistência da música, tendo em vista dificuldades financeiras, não aparece

na fala dos canadenses entrevistados por Ilari, uma vez que este país possui diversos programas de incentivo e apoio aos estudantes de música (ILARI, 2002, p. 82).

Em seu estudo, Penna, Pinto e Santos (2018, p. 14) detectaram a presença dos conceitos da Logoterapia, como a liberdade de escolha e a responsabilidade quanto ao próprio destino, mesmo sofrendo pressão da sociedade. Apesar das diversas situações que desencorajavam a sua permanência e persistência nos estudos musicais, os sujeitos “tiveram que fazer uma escolha consciente e autônoma. Decidir por fazer música, persistir em sua prática, aprimorando-a para sua formação e uma atuação profissional, exigiu de cada um coragem” (PENNA, PINTO, SANTOS, 2018, p. 14).

Podemos dizer que o relacionamento com a música está ligado ao que a Logoterapia chama de vontade de sentido, ou seja, uma busca por um dever cumprido. Os sujeitos participantes da pesquisa de Penna, Pinto e Santos (2018) realizam os sentidos e os propósitos através da música, sendo que esta tem papel central na escrita da história de vida de cada sujeito.

Ter alguém para amar ou uma obra a realizar dá ao homem uma noção existencial, ou seja, um sentido de vida (PENNA, PINTO, SANTOS, 2018, p. 6). A música também pode oferecer ao homem um sentido de vida através das diversas experiências e relacionamentos que ela provoca. Assim, passamos a detectar a capacidade de autotranscendência, ou seja, a capacidade de sair de si e voltar-se para algo ou alguém, que neste caso é um projeto de vida envolvendo a música. Então a autotranscendência é um dos fatores que motivam o homem a persistir nos seus objetivos, em outras palavras, a “abraçar uma causa”. Esta motivação pode estar relacionada à música.

Além disso, pode-se dizer que a motivação para estudar música pode ocorrer de diversas maneiras, como por exemplo ao ficar encantado com a audição particular de determinada música, da performance de um músico, ou ainda ao prestigiar a apresentação de um conjunto de câmara (ILARI, 2002, p. 78). Estes momentos de apreciação tornam-se oportunos para que os sujeitos encontrem a motivação necessária para que aprendam a tocar um instrumento e, posteriormente, encontrem um sentido de vida através da música. Porém, o sujeito deve primeiro descobrir o sentido da sua vida naquele momento para depois realizá-lo (MIGUEZ, 2014, p. 43). Neste ponto é que entra um dos papéis da educação musical, o de promover um maior contato com a música e a possível busca por capacitação, visando uma futura atuação profissional na área – esta última pode ser consequência, mas não é papel da educação musical.

Vale destacar que cada sujeito estabelece relações particulares com a música, ou seja, as significações são pessoais e subjetivas. Nesta direção, podemos refletir sobre como a educação musical pode lidar com as diferentes significações, repensando os padrões de ensino

vigentes que, muitas vezes, desconsideram as subjetividades existentes nas relações de cada sujeito com a música (PENNA, PINTO, SANTOS, 2018, p. 19). Nesta direção, Aquino (2013, p. 77) alerta que a própria escola acaba contribuindo para o vazio existencial, através dos determinismos e da doutrinação dos estudantes. A escola acaba apresentado o homem como produto de condicionamentos, impedindo a liberdade e opondo-se à responsabilidade. Estes podem ser fatores que levam estudantes de música a desistirem da prática musical.

Embora a Logoterapia não seja a principal teoria que norteia esta pesquisa, ela contribuiu significativamente na análise dos dados coletados. Assim, auxiliou na compreensão das relações subjetivas e pessoais que os ex-integrantes estabeleceram com a música e com as bandas marciais em suas diversas idiossincrasias: motivações para o ingresso e saída da banda; apresentações; atuais sentimentos e participação esporádica; etc. Dessa maneira, apresentei a Logoterapia neste capítulo por não ser um referencial corrente na Educação Musical, mas que, certamente, enriqueceu a análise das relações e dos significados da música e das bandas marciais para seus ex-integrantes.

Como discutido anteriormente, a música pode oferecer um sentido de vida para os sujeitos, sendo encontrada em diversos contextos educativos, a exemplo da banda marcial. No próximo capítulo, são abordadas as características das bandas, o percurso histórico desses grupos e, ainda, as suas funções pedagógicas e sociais.

CAPÍTULO II

BANDAS MARCIAIS: dimensões históricas, sociais e educacionais

As bandas marciais são manifestações históricas, sociais, culturais e educacionais presentes em diversas cidades brasileiras. Para muitos, elas representam uma das poucas possibilidades de acesso à educação musical e, portanto, ao aprendizado de um instrumento musical, além de oportunizar diversas experiências e ensinamentos não musicais. Porém, suas práticas musicais apresentam algumas limitações quanto ao acesso democrático de novos integrantes, à falta de investimento e às metodologias de ensino adotadas pelos regentes.

As dimensões históricas, sociais e educacionais, os testes de seleção baseados em habilidades musicais, os limites presentes nas práticas das bandas marciais e a desistência são alguns pontos abordados neste capítulo, desdobrados em temas específicos como a iniciação musical, a coletividade, as interações pessoais, os processos didáticos e a falta de incentivo. Além disso, no próximo item, caracterizo as bandas marciais – uma das palavras-chave desta dissertação.

2.1 Caracterização das Bandas

O termo banda assume diferentes significados ligados ao contexto histórico e social em que estes conjuntos musicais, com suas variadas combinações instrumentais, estão imersos. Assim, o conceito de banda não é absoluto, devido aos diversos tipos e suas respectivas funções em cada época (SILVA, 2012, p. 27).

Lima (2007, p. 34) aponta que o termo “banda” tem origens na palavra gótica *bandwa*, que em italiano significa “tropa” e em catalão indica um distintivo militar. De acordo com o *Dicionário Grove de Música*, o termo “banda” refere-se a um:

Conjunto instrumental. Em sua forma mais livre, “banda” é usada para qualquer conjunto maior do que um grupo de câmara. A palavra pode ter origem no latim medieval *bandum* (“estandarte”), a bandeira sob a qual marchavam os soldados. Essa origem parece se refletir em seu uso para um grupo de músicos militares tocando metais, madeiras e percussão, que vão de alguns pífanos e tambores até uma banda militar de grande escala. Na Inglaterra do séc. XVIII, a palavra era usada coloquialmente para designar uma orquestra. Hoje em dia costuma ser usada com referência a grupos de instrumentos relacionados, como em “banda de metais”, “banda de sopros”, “bandas de trompas”. (SADIE, 1994, p. 71).

Embora não haja uma definição clara quanto ao termo “banda”, principalmente no senso comum, Dantas (2018, p. 12) a define como “conjunto de instrumentos de sopro acompanhados de percussão, tocando música apropriada para a movimentação de pessoas”. Para Nóbrega (2018, p. 29), o termo “banda” remete aos conjuntos musicais formados por músicos de metal e percussão, podendo incluir instrumentos da família das madeiras.

As bandas representam um vasto universo de instrumentos de sopro acompanhados por percussão. Podem ser compreendidas como um dos grupos musicais ligados às diversas situações do cotidiano: desfiles, inaugurações, procissões, funerais, retretas, comícios, concertos, competições, dentre outros. Neste sentido, Lima (2007, p. 36) aponta que, “nas ruas e nas praças, as bandas eram as rainhas da música para o povo”, levando música para a população em um tempo em que a indústria fonográfica e os meios de comunicação, como o rádio e a televisão, eram pouco acessíveis ou simplesmente não existiam. Assim, “as inúmeras atividades sociais da banda favorecem o enriquecimento cultural, social e educacional de cidades e vilarejos, pois colaboram com as manifestações artísticas do país” (FAGUNDES, 2010, p. 38).

As bandas possuem funções diversificadas de acordo com o contexto em que estão inseridas. Suas diversas formações diferem na instrumentação utilizada, porém não há uma delimitação rígida (NÓBREGA, 2018, p. 28). As bandas marciais, foco desta pesquisa, são conjuntos fortemente marcados pela participação em campeonatos, sob influência das competições estadunidenses, o que implica em uma rígida disciplina da marcha e da ordem unida. Sua prática está norteadada pela ideia de competir, inspirando-se nos campeonatos de bandas e no repertório de marchas estadunidenses (LIMA, 2007, p. 19).

De acordo com o Regulamento da Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF) para o XXV Campeonato Nacional de Bandas e Fanfarras, entende-se como banda marcial qualquer conjunto musical contento os seguintes instrumentos:

- a) Instrumentos melódicos: família dos trompetes, família dos trombones, família das tubas e saxhorn, [...] sendo obrigatória a utilização de pelo menos 02 (dois) representantes de duas famílias instrumentais;
- b) Instrumentos de percussão: bombos, bombos sinfônicos, linha de tambores, linha de pratos, linha de caixas, tenors, instrumentos de percussão sem altura definida, tímpanos, marimbas, campanas tubulares, glockenspiel, família dos vibrações, família dos xilofones, liras, sendo obrigatória a utilização de pelo menos 04 (quatro) tipos destes instrumentos distintos;
- c) Instrumentos facultativos: trompas (CNBF, 2018, p. 4).

As bandas marciais podem apropriar-se de instrumentos de outros tipos de bandas – tímpanos, bateria, bumbo sinfônico. Outra característica é a predominância de instrumentos de

válvulas e gatilhos – trompetes, trompas, trombones, eufônios e tubas – e a presença de um repertório mais diversificado que não está limitado às marchas de Sete de Setembro, mas que engloba peças populares, regionais e até temas de filmes (LIMA, 2007, p. 41). Assim, as bandas marciais apresentam particularidades que permitem a exploração de um repertório variado, podendo abrilhantar diversos eventos sociais que não estão necessariamente ligados aos atos cívicos/militares. Além disso, Silva (2012, p. 31) aponta que a atividade das bandas marciais é realizada, geralmente, dentro das instituições de ensino, podendo, assim, serem chamadas de bandas escolares ou estudantis.

Lima (2007, p. 21-22) apresenta duas definições de banda: “banda estudantil” e “banda escolar”. Segundo o autor, a banda estudantil é caracterizada por possuir uma sede em uma escola, porém com independência em relação à direção escolar no que diz respeito às tomadas de decisões. Assim, não dependem das instituições sedes para captar recursos, gozam de liberdade econômica para a busca de patrocínio e incluem meios alternativos para levantar fundos. Além disso, não se restringem a atender os estudantes da escola sede, pois são formadas por indivíduos de diversas instituições. Por outro lado, a banda escolar possui uma administração mais fechada e dependente da escola mantenedora, atendendo somente aos alunos matriculados.

Para o desenvolvimento deste trabalho, tomo como referência o conceito de banda marcial apresentado pelo que define a CNBF (2018, p. 4), porém sem considerar um número mínimo de instrumentos a serem utilizados em cada família. Além disso, para os fins desta pesquisa, serão considerados ex-integrantes de ambos tipos de bandas apresentadas por Lima (2007, p. 21-22), ou seja, tanto as bandas marciais escolares e quanto as estudantis. Assim, nesse estudo não importa se a banda marcial depende ou não da escola para captar recursos e tomar decisões, se atende apenas alunos matriculados ou outros membros da comunidade, se os regentes são capacitados para a função ou se são funcionários improvisados. Este trabalho pretende ouvir e analisar as histórias de vida de ex-integrantes de bandas marciais, buscando revelar quais os significados destes conjuntos musicais na vida destas pessoas.

Após a delimitação do tipo de banda que irei tratar neste trabalho, neste caso a banda marcial, considero pertinente situar as bandas historicamente, destacando suas diversas funções e transformações no Ocidente e, mais especificamente, no Brasil. Tendo em vista que diversos trabalhos já trataram de situar as bandas ao longo da história, trago uma revisão de autores que já se debruçaram sobre o tema (BINDER, 2006; COSTA, 2011; DANTAS, 2018; FAGUNDES, 2010; LIMA, 2007; NÓBREGA, 2018; SILVA, 2012; SILVA, 2014; TINHORÃO, 2010).

2.2 Percurso histórico das bandas no Ocidente

Presentes desde a Antiguidade, a formação musical das bandas é bastante antiga, havendo relatos de grupos a base de instrumentos de sopro e percussão ainda no Antigo Testamento, participando de eventos como as guerras, as festividades e as ofertas religiosas¹⁶. Esses grupos eram compostos por címbalos, tambores e chofares, destinando-se a atender os serviços militares de Israel (DANTAS, 2018, p. 12; FAGUNDES, 2010, p. 32).

Ainda na Antiguidade, especificamente na Europa, as bandas possuíam uma formação instrumental pouco diversificada – constituída por instrumentos de sopro e percussão –, exercendo funções destinadas às atividades religiosas, militares e ao entretenimento (FAGUNDES, 2010, p. 32).

Em sociedades extremamente militarizadas e com a educação geral voltada para a formação de guerreiros, a exemplo de Esparta (PONCE, 2003, p. 41), a música estaria ao serviço da guerra e do civismo. Fonterrada (2008, p. 26, 27) aponta que, na Grécia, a música era vista como um elemento benéfico para o desenvolvimento da moral, da ética e da formação da cidadania. Além disso, conferia aos jovens o espírito de exaltação à terra natal e era um dos três pilares da educação ateniense, junto à ginástica e à retórica.

Durante a Idade Média, as bandas de jograis¹⁷ foram responsáveis por levar música aos serviços religiosos e às festividades da realeza, tendo como instrumentos musicais característicos a bombardas e a charamela¹⁸ (FAGUNDES, 2010, p. 32). Além disso, as danças medievais eram acompanhadas por música instrumental. Assim, “é pouco provável que na alta Idade Média houvesse alguma música instrumental além da que se associava ao canto ou à dança, mas seria completamente incorreto pensar-se que a música deste período era exclusivamente vocal” (GROUT, PALISCA, 2014, p. 91).

Atualmente, a função de tocar nos serviços religiosos é exercida pelas bandas de música, o que revela uma herança direta das antigas bandas de jograis, embora os serviços destinados à nobreza tenham sido substituídos por eventos políticos e cívicos (FAGUNDES, 2010, p. 32). Além disso, durante o período das cruzadas, as bandas marciais foram responsáveis por conduzir as tropas, designar ordens, formações de combate e tocar em campanhas vitoriosas,

¹⁶ Para maiores detalhes ver: **Números**, capítulo 10, versículos 9 e 10; **Josué**, capítulo 6. (BÍBLIA SAGRADA, 2015).

¹⁷ **Jograis**: homens e mulheres isolados ou em pequenos grupos que viviam vagueando de cidade em cidade, de castelo em castelo, ganhando a vida tocando e cantando cantigas seculares. Começam a surgir no século X. (GROUT, PALISCA, 2014, p.84).

¹⁸ **Charamela**: "Instrumento de sopro da família do oboé" (GROUT, PALISCA, 2014, p. 92). "Instrumento de sopro e palheta dupla, de grande sonoridade, um dos antepassados do oboé" (BENNETT, 1986, p. 19).

principalmente quando os conquistadores entraram em contato com seus inimigos, os Sarracenos¹⁹ (SILVA, 2012, p. 40).

Silva (2014, p. 26) aponta que o surgimento das bandas está ligado ao cantochão, pois a melodia linear, homofônica e sem acompanhamento foi, aos poucos, adicionando instrumentos de sopro para reforçar o coro em uníssono. Durante a Idade Média o controle do aprendizado musical estava nas mãos da Igreja e tinha como objetivo atender às necessidades litúrgicas da época. Além disso, a aptidão era a condição necessária para que o jovem exercesse o ofício musical e as crianças observavam e aprendiam com os mais velhos (FONTERRADA, 2008, p. 36-38).

Em meados do século XIII, com o surgimento do Renascimento, época de grandes descobertas científicas e explorações de novas terras, o hábito de deixar o aprendizado das crianças nas mãos de mestres foi perdendo força na medida em que a educação passou a ser organizada em escolas (BENNETT, 1986, p. 23; FONTERRADA, 2008, p. 48). Já durante o Barroco, as bandas perderam espaço para outras formações em ascensão, que incluíam instrumentos como o cravo, o órgão e o violino. Dessa maneira, as bandas entram em decadência, chegando a quase desaparecerem do cenário musical europeu durante o Classicismo, devido, principalmente, ao desenvolvimento dos instrumentos da família das cordas (FAGUNDES, 2010, p. 33). As bandas só retornaram com força total no final do Classicismo, pois é neste período que ocorreu o desenvolvimento de diversos instrumentos da família do sopro: flautas, clarinetes e trompa. Além disso, Jean-Baptiste Lully (1632-1687), compositor italiano radicado na França, compôs diversas obras instrumentais para esta formação específica que foram executadas na corte de Luís XIV. Além disso, Lully foi responsável pela estruturação e divisão dos naipes de sopro e pela substituição das charamelas pelos oboés e fagotes (NÓBREGA, 2018, p. 31; SILVA 2014, p. 27). Assim, começaram a surgir publicações e materiais que continham instruções de como tocar alguns instrumentos de sopro – a exemplo das bombardas (NÓBREGA, 2018, p. 31).

A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, trouxe o aumento do número de fábricas, permitindo a ampliação da construção e produção em larga escala de instrumentos de metais (NÓBREGA, 2018, p. 30). As mudanças na fabricação dos instrumentos de sopro ocasionaram uma maior produção em termos de comércio, contribuindo também para a evolução das bandas. A adaptação de válvulas aos instrumentos de metais trouxe maior

¹⁹ **Sarraceno**: “denominação de um indivíduo que pertencia a um povo nômade, pré-islâmico, que habitavam os desertos entre a Síria e a Arábia. (...) Depois, particularmente na época das Cruzadas, o seu uso estendeu-se a todos os mulçumanos”. www.dicionarioinformal.com.br (Acesso em 23/09/2019).

facilidade na execução, o que acarretou na grande circulação destes no mercado e na consequente multiplicação e maior receptividade das bandas (COSTA, 2011, p. 243). Além disso, a produção em larga escala provocou a queda dos preços permitindo um maior acesso das camadas populares aos instrumentos de sopro. Assim, instrumentos eram produzidos em grandes quantidades e a preços baixos, abrindo um novo mercado para comerciantes e fabricantes (SILVA, 2014, p. 27).

Durante o Romantismo, as bandas concretizam-se no cenário musical europeu em virtude do movimento nacionalista que trouxe a consolidação dos estados nacionais na Europa e, consequentemente, incentivou a busca por hinos cívicos e marchas que exaltassem a pátria. Neste cenário, as bandas de música proliferam por toda Europa, estando presentes em inúmeros regimentos: Guardas Nacionais, Tropas de Cavalarias, dentre outros (FAGUNDES, 2010, p. 34).

Ainda no período Romântico, século XIX, surgem diversas bandas civis que trajavam uniformes e que possuíam atividades inspiradas nas bandas militares. As bandas civis serviam principalmente à Igreja e sua música era parte do culto ao divino, “elemento importante na vida cultural da população” (COSTA, 2011, p. 243). Além disso, a popularização das chamadas *Brass Bands*, na Inglaterra do século XIX, estimulou a prática musical das classes menos favorecidas, tornando-se um símbolo de recreação e de desenvolvimento da moral. É neste cenário que surgem as competições entre bandas, em que o objetivo não é a realização de um concerto, mas a disputa e conquista de prêmios (SILVA, 2014, p. 28).

Outro elemento que possivelmente permitiu a popularização e difusão das bandas foi o surgimento dos conservatórios no período Romântico. O individualismo e o virtuosismo difundidos pelas novos conservatórios europeus que surgiam nos séculos XVIII e XIX – Conservatório de Paris (1794); *The Royal Academy of Music* na Inglaterra (1822) – não atendiam ao aumento da população que buscava aulas de música (FONTERRADA, 2008, p. 81). Este contexto pode ter contribuído para a popularização das bandas, pois sua prática e seus processos de ensino coletivo permitiam que uma maior parcela da população – incluindo as menos favorecidas – pudessem estar em contato com o aprendizado de um instrumento e tornar-se membro de um conjunto musical.

Atualmente, as bandas estão presentes em diversas sociedades exercendo variadas funções, aqui já apontadas. No Brasil, a tradição das bandas tem raízes portuguesas, sendo influenciada pelos indígenas e pelos negros escravizados. Neste sentido, as bandas relacionam-se intimamente às transformações e ao desenvolvimento da sociedade brasileira ao longo de sua

formação. Assim, trago um pouco deste percurso histórico, destacando as funções sociais que as bandas exerceram durante o processo de consolidação do Estado Brasileiro.

2.3 Percurso histórico das bandas no Brasil

As bandas foram introduzidas no Brasil com a chegada dos primeiros colonos portugueses e logo tornaram-se uma das principais manifestações populares presentes na vida social, religiosa e política, fazendo parte da cultura do país (FAGUNDES, 2010, p. 35). Os primeiros padres catequistas que desembarcaram no Brasil formaram as chamadas “bandas dos catequistas” (DANTAS, 2018, p. 13). Inicialmente foram recrutados indígenas para a formação de tais bandas, adotando seus instrumentos típicos – flautas, maracás e tambores – e utilizando melodias locais. Depois, foram incluídos escravizados, letras cristãs às melodias e outros instrumentos trazidos da Europa, a exemplo do serpentão²⁰ (DANTAS, 2018, p. 13).

Silva (2014, p. 29) aponta que a primeira banda registrada no Brasil data de 1554, durante a recepção do padre Manoel Neves, de São Paulo, que visitava o jesuíta Manoel de Paiva, na cidade de Santos, sendo este grupo constituído por índios e portugueses. Assim, as bandas foram ganhando força à medida que os colonizadores aqui se instalavam (SILVA, 2014, p. 29). O cultivo musical dos jesuítas visava atender às necessidades da igreja, tomando como modelo os padrões estéticos da música europeia. O objetivo do ensino era a formação de virtuosos para a execução com perfeição. Além disso, o escravo ficava à disposição do jesuíta todos os dias, exercendo atividades litúrgicas da igreja e sendo preparado para diversas situações: solenidades, recepções, cultos, execução de óperas, dentre outros (FAGUNDES, 2010, p. 36). Assim, os jesuítas foram responsáveis por catequizar, adequar a população nativa aos costumes europeus, além de serem os pioneiros no ensino de música (SILVA, 2012, p. 35).

Neste período, formavam-se pequenas orquestras e bandas compostas de escravos que tocavam charamelas, trombetas, sacabuxas²¹ e marimbas com o objetivo de animar as festas (COSTA, 2011, p. 245). As bandas executavam um repertório destinado a atender basicamente três situações: música para deslocamento; música para concerto; música para diversão. Assim, “ela devia estar pronta para desfilar, executar peças de bom gosto, participar de eventos religiosos e, finalmente, para acompanhar as situações de festas” (DANTAS, 2018, p. 13-14).

²⁰ **Serpentão:** instrumento de sopro na forma aproximada de um “S”. Seu corpo era feito de madeira revestida com lona ou couro, contendo uma série de três orifícios. A vibração responsável por produzir seu som provém de um bocal semelhante ao de um trombone baixo. Foi inventado na França, no ano de 1590, com a função de atender às necessidades eclesiais, porém, no século XVIII, passou a ser adotado por bandas militares na Inglaterra e na Alemanha (SADIE, 1994, p. 856).

²¹ **Sacabuxa:** “o nome do TROMBONE primitivo”. (SADIE, 1994, p. 811, grifo do autor).

Alguns fazendeiros interessaram-se em possuir suas próprias bandas e passaram a cobrar determinada quantia para outros que necessitavam de tais grupos. Assim, diversos proprietários de fazendas formaram suas bandas particulares para seu deleite. Surgiam as “bandas de fazendas”, formadas por escravos, que logo se espalharam pelo Rio de Janeiro e São Paulo, tornando-se prática comum (COSTA, 2011, p. 245; DANTAS, 2018, p. 14).

2.3.1 As bandas no período colonial

Promovidas pelos grandes fazendeiros ricos, as bandas de fazendas eram compostas por escravos que eram obrigados a tocar um repertório destinado aos seus senhores. Com o crescimento e difusão das bandas no cenário nacional, cada fazendeiro rico desejava ter sua própria banda para tocar em diversas situações: recepção de visitantes, batizados, missas, funerais, dentre outros (FAGUNDES, 2010, p. 35-36).

Durante o século XVIII, o ciclo de exploração do ouro e pedras preciosas contribuiu para uma maior proliferação das bandas, tendo em vista que mais fazendeiros tinham mais dinheiro para manterem grupos musicais particulares. Além disso, a casa grande²² concentrava a vida da comunidade, sendo um local de festas e de formação de grupos à base de escravos. Assim, as bandas difundiram-se cada vez mais, geralmente estando sob “batuta” de um mestre jesuíta. (COSTA, 2010, p. 244; FAGUNDES, 2010, p. 35-36).

Os jesuítas e os grandes fazendeiros foram responsáveis pela criação de diversos conjuntos musicais e pelo cultivo de música por todo o Brasil. O foco era atender às necessidades litúrgicas através de música religiosa, porém cultivava-se música erudita para os poucos detentores de riquezas. Assim, a música produzida não refletia a cultura dos componentes dos grupos – índios e escravos (TINHORÃO, 2010, p. 163).

Manter uma banda formada por escravos exigia gastos com a manutenção e a compra de instrumentos, fardamentos, palhetas e bocais, além do pagamento do mestre responsável por ensaiar, reger e fazer os arranjos da banda. Se por um lado o uso de escravos para formar as bandas acabava dispensando a necessidade de contratar músicos profissionais, por outro lado significava menos força de trabalho nas atividades agrícolas. Assim, possuir uma banda formada por escravos era um luxo que os grandes fazendeiros podiam gozar, porém difícil para o pequeno proprietário (BINDER, 2006, p. 67).

²² **Casa Grande:** Local onde moravam os senhores de engenho. Juntamente à senzala e à capela, constituía o “engenho”, símbolo do poderio destes proprietários de terras e escravos. (CAMPOS, MIRANDA, 2005, p. 208).

Na metade do século XVIII, houve um adensamento da população urbana, principalmente no Rio de Janeiro e em Salvador, formada por escravos africanos, crioulos, trabalhadores e funcionários públicos. Este adensamento trouxe a necessidade de música própria para as festividades populares, permitindo o surgimento das “bandas de barbeiros” (TINHORÃO, 2010, p. 164-166).

Os barbeiros eram escravos alforriados – homens negros, livres do regime da escravidão – que acumulavam diversas funções: fazer barba, arrancar dentes, engraxate, aplicar sanguessugas, dentre outras. Não possuíam ajuda financeira nem incentivo cultural para o desenvolvimento de suas atividades (FAGUNDES, 2010, p. 37). Dantas (2018, p. 21) aponta que estes músicos não eram muito afinados ou virtuosos, não faziam uso de partituras e seu repertório estava ligado às festividades. Além disso, existia bastante preconceito e discriminação por serem descendentes de escravos libertos (COSTA, 2011, p. 245). Sua prática musical surge especificamente na Bahia e no Rio de Janeiro, ao lado das músicas de danças e dos batuques negros, a exemplo da fofa²³ e do lundu²⁴.

No intervalo entre um freguês e outro, aproveitavam para aprender e/ou aprimorar suas habilidades em alguns instrumentos, geralmente rabecas e trombetas, e depois reuniam-se para fazer música juntos. As bandas de barbeiros eram formadas por músicos que tocavam de ouvido. Assim, tornaram-se músicos pela oportunidade de lazer, oferecendo música instrumental para o entretenimento urbano (DANTAS, 2018, p. 21; TINHORÃO, 2010, p. 168-169). Além disso, é provável que tais bandas fossem formadas não apenas por barbeiros, mas por outros profissionais que faziam parte do contexto social da época.

Costa (2011, p. 245) aponta que os barbeiros foram “responsáveis pela primeira música instrumental destinada ao lazer público”. Assim, é preciso lembrar que, antes das chamadas “bandas de barbeiros”, a prática de banda estava restrita aos grandes fazendeiros que possuíam capital financeiro para bancar tais grupos ou à Igreja Católica, cuja função era voltada para a liturgia cristã. Além disso, a prática musical dos barbeiros influenciou o choro e o samba, contribuindo também para a difusão de diversos gêneros musicais que chegavam ao Brasil através do porto do Rio de Janeiro (COSTA, 2011, p. 245).

²³ **Fofa**: descendente dos escravos africanos, era uma dança considerada “indigente” devido à sua conotação sexual e movimentos lascivos. Tida como uma “novidade escandalosa”, não há muitas informações sobre seu ritmo, apenas que era saltitante e que logo fizera sucesso entre as classes baixa e média. (TINHORÃO, 2010, p. 95-102)

²⁴ **Lundu**: gênero musical desce dos batuques africanos. Seus primeiros registros no Brasil remontam à metade do século XVIII. Uma de suas características é a estrutura estrofe/refrão e estribilho marcado por palmas, típicos da África. (TINHORÃO, 2010, p. 103).

Diferentemente das antigas bandas de fazendas que tocavam para satisfazer o gosto dos proprietários, sendo conduzidas por um mestre europeu que se preocupava com as minúcias orquestrais, os barbeiros tocavam nos momentos de ócio, com o intuito de satisfação pessoal. Porém, como a vida social e religiosa exigia cada vez mais a presença de música em suas cerimônias e festividades, descobriram a possibilidade de ganhar dinheiro através das suas habilidades (TINHORÃO, 2010, p. 171-172).

Tinhorão (2010, p. 182-186) aponta que, no final do século XIX, estes grupos começam a entrar em decadência devido à D. Raimunda Porcina de Jesus, proprietária da Chapada de Diamantina, que logo teve a ideia de concorrer com os barbeiros, organizando uma banda de escravos. Contando com um bom instrumental e variado repertório, D. Raimunda comprou jovens músicos para formar, segundo Tinhorão (2010, p. 184), a primeira banda profissional do Brasil sob a administração de um empresário. Além disso, a decadência dos barbeiros coincidiu com o aparecimento de grupos de choros – formados por operários e funcionários urbanos – e das bandas militares e civis que se apresentavam nas ruas e nas praças, colocando fim à primeira experiência de música instrumental ao alcance das camadas populares.

2.3.2 *A chegada da Família Real (1808)*

O avanço português por novas terras influenciou a música na América portuguesa (COSTA, 2011, p. 243). Os portugueses trouxeram suas tradições musicais durante o período de colonização – o que incluía a prática da banda –, mas foi durante a chegada da família real portuguesa ao Brasil que houve a consolidação das bandas militares e o surgimento de diversas bandas civis por todo o país (FAGUNDES, 2010, p. 34).

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, as bandas ganham maior importância e notoriedade (FAGUNDES, 2010, p. 38). A chegada de D. João deixou marcas profundas na música como: mudanças estilísticas e aumento da atividade profana; profissionalização do músico; Estado como patrocinador e empregador de músicos; aumento da circulação de composições europeias; influência de músicos europeus imigrantes (COSTA, 2011, p. 246). Neste contexto, havia músicos de diversas misturas – caboclos, cafuzos, mamelucos – com destaque para os negros (SILVA, 2014, p. 31).

As bandas passaram a ser solicitadas nas festas e nos eventos da Família Real: aniversários, Páscoa, noivados, chegadas de autoridades, dentre outros. Assim, fizeram parte de eventos que marcaram o Império, como a elevação do Brasil à Reino Unido em 1815, a

chegada de Carolina Leopoldina Josefa em 1817 – futura esposa de D. Pedro –, e a coroação de D. João VI em 1818 (BINDER, 2006, p. 45-52).

Um exemplo da participação das bandas em festividades oficiais ocorrera em 13 de maio de 1813, na cidade da Paraíba, atual João Pessoa. Nessa ocasião, a Banda das Milícias e a Banda da 1º Linha da capital foram convocadas para a celebração do aniversário de D. João. O evento ocorreu na atual Praça Presidente João Pessoa, onde o estandarte real foi hasteado seguido de um cortejo à casa do governador ao som de hinos militares (BINDER, 2006, p. 61).

O século XIX foi marcado pela queda do ciclo do ouro, o que acarretou a diminuição da pompa nas cerimônias religiosas. Assim, houve redução no investimento em bandas e a consequente diminuição no número de instrumentistas (FAGUNDES, 2010, p. 38). Porém, Lima (2007, p. 36) aponta uma crescente organização de bandas militares, devido ao sentimento nacionalista e suas guerras. Após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, foram fundadas as bandas dos Regimentos de 1º Linha, responsáveis por produzir música oficial até o surgimento da Banda da Guarda Nacional em 1831. As bandas militares tinham a função de dar incentivo aos combatentes nos conflitos armados e nas revoltas (LIMA, 2017, p. 33). Binder (2006, p. 64) aponta que durante a Revolta Pernambucana²⁵, houve a presença de bandas como ato de demonstração de força, ordem e poder. Os presos e condenados marcharam ao som das bandas e, no momento do enforcamento, havia a execução de hinos.

A Banda da Guarda Nacional era encarregada de realizar concertos públicos com a inclusão de trechos de motivos populares e eruditos, divulgando, assim, tanto a música europeia quanto os diversos gêneros musicais do século XIX, com vistas a atender à pequena burguesia. Além disso, foi a primeira a incluir peças de música clássica e popular, não limitando o seu repertório aos dobrados e marchas militares (COSTA, 2011, p. 247; TINHORÃO, 2010, p. 189). Assim, as bandas militares logo substituíram as precárias bandas oriundas dos tempos da colonização, ganhando maior destaque e um caráter mais moderno (SILVA, 2014, p. 31).

Dantas (2018, p. 14) aponta que as bandas do século XIX foram responsáveis pelo surgimento de um notável acervo de partituras constituídos principalmente de dobrados, marchas populares e peças de concertos, atendendo à sociedade em diversas situações. Além disso, o instrumental da época era composto basicamente por: flautim e flauta, clarinete,

²⁵ **Revolta Pernambucana:** Também conhecida como Insurreição Pernambucana, foi um movimento da aristocracia nordestina que visava a libertação do controle econômico exercido pelos portugueses, estabelecendo, assim, livre comércio com a Inglaterra e os Estados Unidos (CAMPOS, MIRANDA, 2005, p. 324-325).

saxofone, trompa, trompete, trombone, oficleide²⁶, tuba, caixa clara, pratos e bumbos (DANTAS, 2018, p. 14).

As bandas militares serviram de modelo para o surgimento de diversas bandas civis no Brasil. Assim, estas mantiveram elementos de sua origem: uniformes, instrumentação, repertório. Além disso, ao retornarem à sociedade civil, ex-militares influenciaram a criação de diversas bandas civis por todo país (LIMA, 2007, p. 37). Costa (2011, p. 249-250) aponta que as relações hierárquicas e a disciplina das bandas civis são elementos incorporados das bandas militares, presentes na relação regente/auxiliar, músico experiente/aprendizes, assim como nos momentos em que as bandas civis marcham de forma sincronizada pelas ruas, ao som dos dobrados militares.

Este cenário proporcionou o desenvolvimento de um repertório acessível à grande população, uma vez que as bandas civis e militares faziam-se presentes nas praças e nas festividades oficiais. Assim, “a banda de música foi considerada, com o passar do tempo, uma das instituições mais populares do Brasil” (COSTA, 2011, p. 249). Além disso, as bandas foram responsáveis pela divulgação de diversos gêneros musicais – polca, maxixe, quadrilha, mazurca – à medida que eles chegavam ao porto do Rio de Janeiro (COSTA, 2011, p. 241, 242; NÓBREGA, p. 32).

Dentro deste contexto de expansão das bandas civis, surgia um sentimento de rivalidade entre corporações civis de uma mesma cidade, levando a conflitos físicos e o roubo de composições das bandas rivais com o propósito de “estragar” a estreia de uma nova obra (DANTAS, 2018, p. 15). Neste sentido, as bandas não eram mais elementos ligados unicamente à guerra, mas manifestações sociais que possuíam funções de alegrar festas e encontros populares. Existia uma competição, por vezes sadia, durante a execução do seu repertório formado pelos tradicionais dobrados e que logo incluiu peças populares, aproximando ainda a população destes grupos (SILVA, 2014, p. 32). Além disso, permitiram que músicos pudessem viver das suas habilidades, o que contribuiu para a criação de gêneros como o maxixe no Rio de Janeiro e o frevo em Pernambuco (TINHORÃO, 2010, p. 187).

As bandas militares, juntamente com as banda civis, garantiram a perpetuação da música instrumental às amplas camadas populares durante o século XIX (TINHORÃO, 2010, p. 187). Silva (2012, p. 35) aponta que as classes elevadas tinham o piano como instrumento por excelência. Porém, seu deslocamento era inviável, ficando restrito apenas a alguns clubes

²⁶ **Oficleide:** instrumento de sopro da família dos metais, constituídos por nove ou doze chaves. Seu timbre grave, cheio e ressonante fez com que compositores famosos como Mendelssohn e Wagner escrevessem partes importantes para este instrumento. (SADIE, 1994, p. 669).

sociais e residências. Assim, as bandas eram para o povo – através das apresentações nos coretos e dos desfiles pelas ruas –, o que o piano e as orquestras e representavam para as elites, permitindo o acesso e conseqüente apreciação da música instrumental (TINHORÃO, 2010, p. 191). Além disso, contribuíram para “a formação de capacitados músicos destinados às orquestras e o desenvolvimento de vários gêneros em voga no período” (COSTA, 2011, p. 249).

2.3.3 *Século XX*

No início do século XX, as bandas foram protagonistas das primeiras gravações da Casa Edson²⁷. Anacleto de Medeiros, fundador da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, foi um dos primeiros músicos a participar de uma gravação (COSTA, 2011, p. 249). Assim, as bandas tiveram grande importância na divulgação de música popular em discos além de manterem a tradição das apresentações em locais públicos. Por volta da década de 1930, os jornais já publicavam a programação dos concertos dominicais das bandas em praça pública, o que cativava o gosto popular (TINHORÃO, 2010, p. 130).

Durante o século XX, houve um crescimento no número de bandas na esfera civil cuja denominação variava de acordo com a instrumentação e função que exerciam: estudantil, sinfônica, banda de música, banda marcial, dentre outras (NÓBREGA, 2018, p. 33). Além disso, era frequente a utilização de militares para formarem bandas nas escolas republicanas, buscando a formação de uma identidade nacional para crianças e adolescentes. Assim, houve uma expansão das bandas estudantis nos educandários públicos e particulares do período republicano. Nesta época, as bandas escolares, orientadas também por ex-militares, eram conduzidas na perspectiva de uma formação marcial, ganhando destaques cívicos em espaços públicos e abertos (LIMA, 2007, p. 37-38).

Com a política do Estado Novo²⁸, as bandas militares foram colocadas nos estúdios para a gravação de hinos patrióticos e dobrados. Somente a partir de meados da década de 1950 é que se retoma a tradição de música popular (TINHORÃO, 2010, p. 201-202). Além disso, Villa-Lobos criou, em 1937, o curso de formação de músicos de banda vinculado ao projeto do canto orfeônico, contendo aulas de teoria, ensaios intensos, apresentações frequentes e um rigoroso

²⁷ Fundada em 1900 no Rio de Janeiro-RJ, inicialmente a Casa Edson foi um estabelecimento comercial destinado a vender equipamentos de som, máquinas de escrever, geladeiras, etc. Entretanto, logo tornou-se uma das primeiras empresas de gravação de discos do Brasil. Seu nome é uma homenagem à Thomas Edson, inventor do fonógrafo. www.discotecapublica.com.br/site/materias/fred-figner-e-casa-edison (Acesso em: 25/01/2020).

²⁸ Regime ditatorial implantado por Getúlio Vargas em 1937, durando até 1945. De inspiração fascista, suas principais características eram: eliminação da autonomia dos estados, extinção do Poder Legislativo e fortalecimento do Executivo, centralização política, fim das liberdades individuais, censura e repressão à imprensa. (CAMPOS, MIRANDA, 2005, p. 485).

programa de ensino instrumental. Apesar dos esforços de Villa-Lobos, o projeto não teve continuidade (SILVA, 2012, p. 35-36).

O século XX presenciou um processo de modernização da instrumentação empregada nas bandas brasileiras – caracterizado pelo emprego de instrumentos de sopro e percussão. Os instrumentos tornaram-se mais performáticos e anatômicos, atendendo à necessidade de maior projeção de volume sonoro ao ar livre. Logo, trompetes, trombones, eufônios e tubas foram incorporados às bandas e os compositores passaram a valorizar os nuances dos timbres provenientes destas combinações (COSTA, 2011, p. 256).

A presença de regentes militares em bandas escolares podia ser vista ainda em meados do século XX, a exemplo dos concursos de bandas da Rádio Record²⁹. O palanque era composto por militares que julgavam principalmente a marcha e o ritmo (LIMA, 2007, p. 38). Durante os campeonatos de bandas da Rádio Record, houve a inclusão de marchas americanas no repertório das bandas brasileiras, porém o dobrado era o gênero preferido, possuindo presença marcante no repertório (COSTA, 2011, p. 258). Todavia, nos anos 1980, as bandas expandiram o leque de gêneros musicais, incluindo ritmos internacionais – rock, merengue – e nacionais – samba, baião (SILVA, 2012, p. 34).

Silva (2012, p. 38-39) aponta que o desenvolvimento das bandas ocorreu devido às diversas exigências que os campeonatos traziam: domínio da notação musical, repertório elevado, garbo, sincronia, alinhamento, estética visual – influenciadas pelas bandas norte americanas. Além disso, participar de um campeonato podia trazer um “respaldo social”, principalmente quando a banda era campeã ou conseguia uma boa classificação, estimulando a vontade de aprender e de desenvolver uma boa performance musical. Assim, Segundo Silva (2012, p. 39, 113), “os campeonatos – objetivados em execução instrumental atraente e em boas condições na estética visual – estão intrinsecamente incorporados ao contexto educacional e, de certa forma, contribuem positivamente para a educação musical na banda”.

Estes grupos vêm se adaptando ao gosto da população através de um processo de renovação do repertório – prática comum entre as bandas desde os seus primórdios (DANTAS, 2018, p. 25; FAGUNDES, 2010, p. 28). Assim, as bandas manifestam-se através da articulação do legado das antigas corporações musicais e dos novos elementos apropriados pelas bandas atuais (COSTA, 2011, p. 241). Além disso, por ser um tipo de atividade essencialmente

²⁹ Transmitido e organizado pela Rádio Record, o “Concurso Infanto-Juvenil de Fanfarras e Bandas da Rádio Record” teve suas primeiras edições realizadas na década de 1950, no Vale do Anhangabaú-SP. Logo, conquistou popularidade e abrangência nacional, sendo apoiado pelo governo militar (1964-1985) como forma de difundir ideias nacionalistas e discursos de manutenção da ordem (CORRÊA, 2014, p. 2-7). Segundo Corrêa (2014, p. 4), na década de 1980, tal concurso atingiu o número expressivo de 334 escolas participantes.

coletiva, a participação em bandas pode trazer diversos aprendizados sociais e musicais aos indivíduos que estão imersos ou que em algum momento tiveram a oportunidade de integrar estes grupos.

2.4 Bandas marciais: espaços que transcendem o aprendizado musical

As bandas marciais estão presentes nas comunidades brasileiras em diversas situações. Podemos apreciar estes conjuntos musicais em desfiles cívicos, em solenidades públicas, em inaugurações, em concursos de bandas, dentre outros eventos. De acordo com Nóbrega (2018, p. 34), as bandas são atrações principais de muitas cidades, exercendo uma importante função cultural nas comunidades. Assim, são descritas como grupos à base de instrumentos de percussão e de sopros, fazendo parte do cotidiano de diversas cidades do Brasil.

As bandas não são, portanto, manifestações isoladas de um determinado local do Brasil, mas estão presentes no cotidiano de muitas cidades brasileiras mesmo que sob outra denominação, como filarmônica, por exemplo. Elas encantam o público nos desfiles cívicos e em outras apresentações, oportunizando o contato com diversos gêneros da música brasileira, como o xote, o samba, o baião, além de gêneros estritamente militares, como é o caso do dobrado e da canção militar.

As bandas marciais podem ser encontradas em diversos tamanhos, estilos e orientadas por diversos procedimentos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Cumberledge (2017, p. 48) aponta para a necessidade de estudos que busquem compreender os benefícios que estes grupos promovem, o que pode auxiliar futuros alunos e regentes de bandas. Este autor destaca que as bandas marciais são parte da educação musical estadunidense há mais de 100 anos, sendo debatidas por educadores musicais e gestores escolares que se questionam sobre a importância desses grupos no ambiente escolar. Além disso, aponta que elas estão cercadas de benefícios acadêmicos e sociais, pois são compreendidas como espaços de interação que dão suporte social a jovens em período importante das suas vidas (CUMBERLEDGE, 2017, p. 44).

Costa (2008, p. 30) destaca as bandas como grupos musicais que foram responsáveis pela formação de notáveis músicos brasileiros: Carlos Gomes, José Siqueira, Eleazar de Carvalho, dentre outros. Além disso, muitos instrumentistas de metais das orquestras brasileiras tiveram seu início nas bandas, evidenciando-a como um importante espaço para a formação de músicos de sopro (COSTA, 2008, p. 32). Assim, “as bandas, de uma forma geral, tornaram-se grandes celeiros de instrumentistas, de sopros (metais) e percussão, e, a partir do momento que

essa prática está inserida no âmbito escolar, o número de alunos em contato com a música é bastante amplo” (NÓBREGA, 2018, p. 41).

Concordando com a ideia destes autores quando se referem à banda como um ambiente que definitivamente contribui para a formação de músicos profissionais no cenário brasileiro, logo me questiono: e quanto aos sujeitos que não optaram por seguir a carreira musical? Qual foi o papel da banda para quem não seguiu a carreira como músico?

Partindo do meu conhecimento experiencial e não sistemático sobre o contexto das bandas marciais, muito ouço a respeito de outros fatores que não remetem à música. É comum encontrar ex-integrantes que ressaltam a banda como uma atividade que contribuiu significativamente em suas vidas, sobretudo em aspectos culturais e profissionais. Considerando as bandas em seu potencial de educação musical, trago uma revisão bibliográfica para localizar pesquisas que tratassem deste aspecto específico, mas também outros, como aqueles ligados às motivações de seus integrantes para participar, além daqueles que dizem respeito à coletividade inerentes a estes espaços.

2.4.1 Iniciação musical e aspectos sociais

As bandas marciais configuram-se como um dos caminhos para a iniciação musical e para a promoção da educação musical. Jovens veem nela a oportunidade de iniciar uma carreira na música e futuramente atuar profissionalmente na área, ou encaram-na como uma forma de recreação nos tempos livres (SOARES, 2018, p. 33). Assim, são fenômenos presentes no cotidiano de diversas instituições de ensino e na vida de vários estudantes, caracterizando-se como uma possibilidade de inserção do ensino de música nas escolas (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 141).

Vale salientar que não é preciso que estejamos dentro de um conservatório ou de uma banda marcial para termos contato com a música. A música está em toda a parte: no celular, no rádio, na TV, nas ruas, nas mídias sociais. Porém, muitos jovens não têm acesso aos ambientes onde possam tocar, cantar, apreciar um repertório musical, explorar os sons. Para muitos, a banda marcial pode ser a única alternativa para isso. Assim,

Outro aspecto importante a considerar nesse tipo de atividade é o acesso ao ensino de música, que se torna mais acessível à comunidade – considerando que muitos não teriam a oportunidade de estudar música em instituições especializadas. Em sua própria escola, o aluno recebe, além das aulas de teoria musical, aulas direcionadas à prática instrumental, desenvolvendo ao mesmo tempo sua identidade individual e social. (SILVA, 2014, p. 112).

Pelo exposto, podemos considerar a banda como um espaço de ensino não-formal de música, que constitui uma oportunidade para que, muitas vezes, jovens carentes possam ter acesso ao processo de educação musical. Estes jovens enxergam na banda a oportunidade de aprenderem um instrumento. Para Silva (2014, p. 23), muitos pais veem na banda a chance de investirem na educação musical dos seus filhos. Além disso, não é apenas no Brasil que a banda é tida como uma ferramenta que permite o acesso ao ensino de música. Pereira (2014b, p. 1-4) aponta que, em Portugal, as bandas são recursos para a aprendizagem musical, principalmente nas zonas rurais do país. Além disso, o autor destaca que, por sua origem comunitária e história de quase 300 anos, as bandas portuguesas carregam consigo sentimentos de pertencimento, realização pessoal e socialização, ao mesmo tempo em que acolhem indivíduos de diversos gêneros e nacionalidades (PEREIRA, 2014b, p. 1). Já nos Estados Unidos, Whitener (2014, p. 3-4) aponta que, por adotar um repertório patriótico e voltado ao entretenimento popular, atendendo diversos eventos abertos e fechados, as bandas marciais ganharam espaço nas escolas de educação básica, especialmente no período após 1ª Guerra Mundial, funcionando como atividades extracurriculares que permitem o ensino de música através do desenvolvimento de habilidades performáticas no instrumento. Assim, para Silva (2014, p. 23), a banda pode ser entendida como “o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo, nas comunidades mais simples, uma associação democrática que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais”.

Lima (2007, p. 63), ao realizar um estudo de caso em uma fanfarra do estado de São Paulo, concluiu que somente os que participavam desta atividade desfrutavam das oportunidades de viagens para apresentações musicais, ocasiões nas quais puderam conhecer outras cidades, formar novas amizades e desenvolver a autoestima. Da mesma maneira, Souza (2010, p. 63), ao conduzir um estudo de caso etnográfico em uma banda marcial da rede municipal de João Pessoa, percebeu que muitos alunos apontaram a formação de amizades e a possibilidade de viagens como motivos para o ingresso na banda. As apresentações são momentos em que podem mostrar publicamente foi aprendido e, assim, serem avaliados pela comunidade que também tem a oportunidade aprender com a banda – conhecer os instrumentos, perceber o papel do maestro e dos instrumentistas, conhecer diversos gêneros musicais, dentre outros (COSTA, 2008, p. 35-37). Assim, entendo que, para alguns estudantes, a banda marcial pode ser a única opção cultural e de lazer disponível.

Carmo (2014, p. 14) realizou uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas semiestruturadas na qual “procurou compreender a motivação para participar da banda, a partir do olhar de dois alunos de uma banda marcial”. Assim, um dos entrevistados apontou as

apresentações como momentos significativos na sua trajetória em bandas, pois são oportunidades de viajar, em que a performance do grupo é prestigiada, aumentando, assim, a sua popularidade e fazendo-a uma pessoa mais admirada de maior autoestima: “é nessas ocasiões que as pessoas que os amam prestigiam suas performances”. (CARMO, 2014, p. 19-20).

Por sua vez, Santana (2019, p. 54) realizou uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas narrativas/autobiográficas com dez egressos do Prima que, atualmente, estão em cursos superiores de música ou de outras áreas. O objetivo do seu trabalho era “compreender a trajetória dos egressos do Prima, os significados e sentidos socioculturais que o programa teve para eles, como um modo de verificar a contribuição do projeto na promoção da cidadania” (SANTANA, 2019, p. 54). A autora percebeu que **todos** os entrevistados apontaram as viagens como momentos importantes na sua trajetória, o que pode ser exemplificado pela fala de um dos participantes de sua pesquisa (SANTANA, 2019, p. 107):

Eu era muito fechado no meu mundinho [...] eu pude andar mais, conhecer outros lugares, através das viagens da orquestra eu pude viajar, sendo que eu nunca saía da minha cidade para nada, era da casa para a escola, não passeava, não tinha dinheiro para isso. Aí entrando no projeto, eu pude viajar, participar dos concertos, apresentações, isso me fazia bem.³⁰

As apresentações são marcadas por viagens, lanches, concursos e desfiles, elementos que estimulam os alunos e os ensinam a lidar tanto com o sucesso quanto com frustrações. Além disso, a banda não amplia somente o universo musical das crianças, mas também dos pais que acompanham e assistem as apresentações e ensaios e, assim, têm a oportunidade de estarem em contato com novas referências musicais. Diversas vezes, crianças em situações sociais não muito favoráveis são acolhidas e respeitadas pela banda, tornando-se parte de um grupo que a sociedade admira e aplaude por seu esforço e determinação, o que constitui uma experiência gratificante (COSTA, 2008, p. 35-37; SILVA, 2012, p. 109; SOARES, 2018, p. 160). Assim,

É fácil considerar que as ações feitas durante os ensaios foram transformadoras. E isso é o que se levava para cada apresentação – a luta diária de uma classe social buscando a sua transformação e ascensão por meio de seu esforço, procurando a cada dia a superação de seus limites, acreditando em algo melhor para o futuro. (SOARES, 2018, p. 159).

Neste sentido, para Silva (2014, p. 22), a banda marcial promove um sentimento de satisfação nos indivíduos que pode mudar significativamente suas vidas, melhorando questões

³⁰ Mantemos os itálicos usados pelos autores para diferenciar a citação de depoimentos dos sujeitos de suas pesquisas.

como a autoestima e a sensação de prazer. Tendo em minha formação musical a banda como elemento central, posso corroborar, a partir de minha própria experiência o que os autores supracitados reportam. Lembro me como foram marcantes as viagens e as apresentações. Eram oportunidades nas quais eu me sentia importante, em que podia ser visto e aplaudido. A banda também me possibilitou formar novos amigos, além de poder estudar um instrumento. O maior prazer era ver que, depois de meses de persistência, eu e os demais colegas conseguíamos juntos tocar o repertório da banda.

Além do prazer do aprendizado musical, a possibilidade de participar de viagens, ganhar prêmios, fazer novos amigos e contar suas experiências para outros alunos que não estão na banda acabam impressionando e atraindo outros participantes. Primos e amigos podem conhecer o trabalho das bandas através das apresentações, sendo assim motivados a participar (SOARES, 2018, p. 88-89). Além disso, a banda amplia o conhecimento cultural das crianças e também das famílias envolvidas nestes grupos musicais através de um repertório nacional e de outros lugares do mundo.

Os pais, que estão em momento de vida de muito trabalho e luta para manutenção da família, têm oportunidade de ouvir outras referências musicais às quais não estão expostos no cotidiano. Outros irmãos, primos e amigos que ainda não tocam em bandas ou grupos musicais também têm oportunidade de conhecer o trabalho por meio das crianças que participam e, com isso, se motivarem a participar de um ou de outro grupo cultural. (SOARES, 2018, p. 89).

Através de uma abordagem quali-quantitativa, Gibson (2016, p. 41-44) realizou um estudo com integrantes de bandas marciais escolares estadunidenses, com o objetivo de investigar os motivos que os fizeram participar de suas respectivas bandas no ensino médio. Para tanto, utilizou um *survey* eletrônico e entrevistas com grupos focais como instrumentos de coleta de dados. Assim, Gibson (2016, p. 75) traz a fala de alguns integrantes que referenciaram os amigos como um dos motivos que os fizeram ingressar ou permanecer na banda:

- “A razão para eu ingressar na banda no oitavo ano foi por causa dos meus amigos que me convenceram”. (Jim)³¹;
- “Desde o sétimo ano, muitos dos meus amigos me contavam sobre o quão divertida era a banda e eu sempre ficava pensando em ingressar no sétimo ano...” (Terrell)³²;

³¹ “The reason I joined band in eighth grade was because of my friends convincing me to do it”.

³² “Ever since 7th grade a lot of my friends were telling me about how much fun band was and I was always thinking about joining in the 7th grade. . .”.

- “*A razão de eu estar saindo da banda é porque meus amigos estão saindo*”. (Ann)³³.

Da mesma forma, Souza (2010, p. 63) percebeu que a influência de outros colegas que já tocavam na banda foi um dos fatores que estimularam novos alunos a ingressarem na banda. Os integrantes da banda marcial por ele pesquisada apontaram motivações extrínsecas, ou seja, baseadas em fatores externos – neste caso, os próprios amigos: “*foi depois de ver uma apresentação*”; “*um amigo meu [integrante da banda] me trouxe aqui*”.

Ilari (2002, p. 73) compreende que a motivação pode ser intrínseca – quando parte de uma vontade pessoal, interna – ou extrínseca – quando influenciada por fatores externos como os pais ou uma competição. Assim, as falas dos participantes da pesquisa de Gibson (2016, p. 75) ilustram como jovens podem ser motivados a ingressarem nas bandas por influência externa de um amigo ou ao assistirem outros jovens se apresentando. Desta forma, a influência dos amigos, para muitos, é um importante fator no momento em que decidem fazer parte de uma banda. Além disso, o contato, a identificação com o timbre e a possibilidade de aprender outro instrumento são fatores que podem despertar o interesse em participar (CARMO, 2014, p. 17-18; ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 195-199; CUMBERLEDGE, 2017, p. 45). Independentemente das motivações que despertam o interesse em participar destes grupos, a banda é tida como um ambiente que traz consigo conceitos éticos e morais que poderão auxiliar no desenvolvimento pessoal e interpessoal do indivíduo (SOARES, 2018, p. 46).

A banda marcial é um ambiente no qual o aluno tem a oportunidade de aprender a tocar um instrumento musical e, também, assumir um papel social através do reconhecimento familiar e da comunidade, o que implica na autoconfiança e na autoafirmação dos participantes (SOUZA; 2010, p. 63; SOARES, 2018, p. 86-87). Neste sentido, Kinney (1999, p. 21-24 apud ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 191)³⁴ aponta que, no contexto das *high schools* estadunidenses, os alunos ditos “populares” têm maior participação em atividades extracurriculares, como os esportes ou a música, expressando, assim, maiores níveis de autoestima em relação aos demais colegas.

Muitos indivíduos são motivados a participar da banda pelo sentimento de pertencimento, de identificação e de poder proporcionar algo à sociedade. Fazer parte de uma banda é ter a oportunidade de sentir-se importante para determinado grupo, expressar

³³ “*The reason I am quitting band is because my friends are quitting band*”.

³⁴ KINNEY, D. A. From “headbangers” to “hippies”: Delineating adolescents’ active attempts to form an alternative culture. **Research Studies in Music Education**, [s. l.], n. 84, p. 21-35, 24 nov. 2019.

sentimentos e unir forças em favor de uma atividade musical coletiva (CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 4, 5). Ao participar da banda, os alunos têm a oportunidade de tocar em conjunto e participar do grupo (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 195). Assim,

Se tornar um músico da banda significa se tornar um membro da família, somar forças em prol da realização de atividades que motivam e garantem a presença de todos no grupo ao longo de suas vidas. No momento em que se atinge o status de membro oficial do grupo o contato e as relações com os componentes da banda ampliam consideravelmente. (CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 3).

Chagas e Lucas (2014, p. 1-2) apontam que as bandas estão repletas de sentimentos compartilhados entre seus integrantes, como o bem-estar, a concepção de família e a criação de laços afetivos. Participar de uma banda civil é ter a oportunidade de estar imerso em um ambiente, por vezes, acolhedor e, por consequência, estabelecer interações sociais que geralmente estão refletidas na formação de amizades e na dificuldade em sair a banda. Assim, as bandas assumem um papel importante na vida dos sujeitos. Nestes ambientes formam-se grupos de amigos, e muito disso decorre do caráter coletivo desta atividade.

A banda marcial está diretamente ligada à prática em conjunto, reunindo pessoas com o objetivo comum de fazer música. Neste sentido, Costa (2008, p. 26-27) aponta que as bandas são utilizadas em projetos sociais como agentes socioculturais, congregando membros da comunidade que, ao participarem, compartilham o mesmo espaço físico, formam amigos, discutem, brigam, trocam informações e experiências. Assim, é um ambiente que promove o convívio social, o auxílio mútuo e a união em prol da música (COSTA, 2008, p. 27). Além disso, participar da banda significa pertencer a um grupo que, diversas vezes, se ajusta ao gosto e à personalidade do integrante que deseja formar amigos, viajar e participar de uma atividade extracurricular (GIBSON, 2016, p. 12-13).

Ademais, as bandas marciais são espaços onde ocorre o aprendizado musical, juntamente com outros aspectos não propriamente musicais. A banda não se limita ao aprendizado instrumental, mas vai além disso. Cislagh (2011, p. 64) aponta que ela exerce uma forte função de inclusão social, além de proporcionar uma sensação de realização pessoal. Para este autor, fica claro que a banda oportuniza o acesso à prática instrumental, além de desenvolver outras habilidades como a socialização, a responsabilidade e a disciplina. Assim, a banda marcial constitui-se como uma ferramenta para a formação não apenas musical, mas também de aspectos sociais e culturais. Dessa maneira:

O aprendizado musical torna-se apenas um dos aprendizados possíveis. Vínculos são formados a partir da relação que os participantes estabelecem uns com os outros e com a música – vínculos baseados na amizade, no reconhecimento, na disciplina e no prazer proporcionado pela prática musical. (CAMPOS, 2008, p. 107).

Caminhando na mesma linha que a pesquisa de Campos (2008), Silva (2014, p.112) considera que o trabalho das bandas é essencialmente educativo, oferecendo possibilidades de crescimento musical e social. A banda provê a possibilidade de enriquecimento cultural e artístico através do conhecimento musical exigido para se interpretar as peças adequadamente. Além disso, diversos autores consideram as bandas marciais como fenômenos carregados de benefícios educacionais – musicais e não musicais (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003; CAMPOS, 2008; CARMO, 2014; CARVALHO; GONÇALVES, 2017; CHAGAS; LUCAS, 2014; CISLAGH, 2014; CUMBERLEDGE, 2017; GIBSON, 2016; LORENZET; TOZZO, 2009; SOARES, 2018). Nestes conjuntos, jovens têm a oportunidade de desenvolver a cooperação, o trabalho em equipe, a disciplina, a liderança – principalmente quando o aluno possui voz ativa para liderar um naipe ou ensinar aos componentes mais novos –, além de habilidades estéticas e perceptivas que vêm através das diversas experiências musicais que a banda promove.

Mesmo havendo alguns conflitos, a banda pode contribuir para as interações pessoais em aspectos como a tolerância e a convivência, além da dedicação, disciplina, cumprimento de regras e horários, motivação, reconhecimento de limites e possibilidades (SOARES, 2018, p. 87). Neste sentido, Gibson (2016, p. 29) aponta que as relações interpessoais são importantes na infância e, sobretudo, na adolescência. Assim, quando jovens não encontram amigos nos ambientes em que estão imersos, podem encontrá-los em outros espaços, como a banda.

Adderley, Kennedy e Willian (2003, p. 192) realizaram um estudo com o objetivo de identificar os significados que os grupos musicais escolares – bandas, orquestras, corais – tinham para seus integrantes. Para tanto, aplicou entrevistas estruturadas com 60 alunos que participavam das atividades extracurriculares musicais em uma escola estadunidense. Assim, alguns alunos apontaram a banda como momento de recreação ou aquisição de habilidades musicais. Outros apontaram as atividades extracurriculares musicais – incluindo a banda – como meio que possibilita o desenvolvimento de diversos aspectos como: interação com o público; trabalho em prol de um objetivo; senso de companheirismo; responsabilidade; comprometimento; perseverança; autodisciplina, autoconfiança e autoconhecimento. Além disso, a música foi mencionada como um momento de expressão e “uma experiência emocional

onde você pode descobrir novos sentimentos dentro de você mesmo que você não tinha sentido antes”. (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 198-199)³⁵.

Soares (2018) realizou um estudo com a Orquestra de Metais Lyra Tatuí, uma banda marcial extinta que pertencia ao município de Tatuí, estado de São Paulo. Assim, buscou descrever o nível de participação e envolvimento que os ex-integrantes estabeleciam com esta banda, utilizando como ferramenta de coleta de dados conversas informais e questionários enviados por e-mail. Apesar de não revelar a quantidade de questionários que foram enviados, o autor aponta que obteve retorno de nove ex-integrantes, sendo que dois deles não seguiram a música como profissão. Todos os ex-integrantes que participaram da sua pesquisa destacam a banda como atividade que requer foco, determinação e persistência. Além disso, mesmo com uma grande carga de ensaios, o convívio e o respeito foram apontados como fatores que causam a sensação de felicidade e pertencimento a um grupo (SOARES, 2018, p. 83).

Como exemplificação dessas questões, o autor apresenta o depoimento de uma ex-integrante que participou por 11 anos da Orquestra de Metais Lyra Tatuí. Apesar de não terem sido fornecidos maiores detalhes – idade, instrumento que tocava, se seguiu ou não a carreira de músico –, a ex-integrante revela que a banda é um ambiente cercado de elementos que vão além da música: respeito, valores, educação, trabalho em grupo, luta e perseverança (SOARES, 2018, p. 97-98):

[...] mesmo embaixo de sol e chuva, no vento ou no mormaço, lá estavam todos com a mesma garra de sempre, lutando muitas das vezes contra si próprio para estar ali, o amor pela música e pela família Lyra era muito maior do que qualquer situação de tempo. Nas noites de ensaio não se aprendia somente música, mas, sim, valores, educação, afeto, respeito, caráter, trabalho em grupo, diversidade, inclusão, que seguirão junto de cada integrante pelo resto de suas vidas, tornando-os cidadãos melhores diante de uma sociedade – muitas vezes – hipócrita. (ex-integrante apud SOARES, 2018, p. 98).

Com o objetivo de compreender a maneira como integrantes de bandas marciais desenvolvem processos afetivos e interativos ao longo de sua participação, Dagaz (2012, p. 432-433) conduziu um estudo etnográfico com estudantes do ensino médio de duas escolas do meio-oeste estadunidense. Com base em observações e entrevistas aplicadas a 25 alunos, nove pais e cinco regentes, Dagaz (2012, p. 443-444) percebeu que o ato de participar de uma banda marcial requer responsabilidade individual, comprometimento e sacrifício nas horas vagas.

³⁵ “An emotional experience where you can find new feelings within yourself that you haven’t felt before”. (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 199). No caso de original em língua estrangeira, a tradução é minha.

Além disso, a autora aponta que a banda favorece a formação de laços afetivos que excedem a ideia de amizade e provocam a sensação de “família”, como revelado no depoimento acima. Assim, apesar de manterem amigos fora da banda marcial, para muitos, tais grupos constituem ambientes propícios para o desenvolvimento de interações sociais expressas na formação de amizades e nas múltiplas conexões emocionais estabelecidas.

No mundo contemporâneo, onde as redes sociais são utilizadas como ferramentas de comunicação e convívio social, as bandas marciais vêm resgatando as interações sociais através do contato verbal e emocional dos seus integrantes, seja nos ensaios, nas aulas ou nas apresentações (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 155). Além disso, contribuem para a permanência do aluno por mais tempo na escola, podendo despertar no estudante maiores interesses por este ambiente e suas atividades (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 150-151).

2.4.2 A coletividade e as interações pessoais

A coletividade é uma característica intrínseca das bandas e uma potencialidade pedagógica que permite múltiplos processos interacionais (CRUZ, 2019, p. 93). Apesar de o ensino coletivo ser visto com uma certa desconfiança por professores mais tradicionais, ele oportuniza a troca de saberes e a formação de amizades através das experiências compartilhadas (SOARES, 2018, p. 157). Segundo Santana (2019, p. 31) esse aprendizado através da troca de saberes entre os pares pode contribuir para um maior rendimento e motivação entre os alunos.

Ao realizar um estudo de caso com a Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo, estado de São Paulo, Cruz (2019, p. 93) aponta que, enquanto o maestro explicava algo a um aluno, outros observavam e acabavam aprendendo, o que possibilitava solucionar vários problemas. Assim, o autor revela em uma de suas cenas:

Neste momento, enquanto o maestro fazia algumas explicações aos alunos de percussão, os músicos de instrumentos de sopro voltaram a conversar, em alguns casos apontavam para a partitura, experimentavam tocar um pequeno trecho e voltavam a conversar e apontar para a partitura; a aluna de flauta1 disse: -“...é assim esta parte...” e tocou o trecho novamente, a aluna de flauta2 observou e depois tocou também perguntando se a execução estava correta, sendo aprovada pela aluna de flauta1. (CRUZ, 2019, p. 103).

Na banda, o aluno tem a oportunidade de aprender não somente com o maestro, mas com os colegas, através de processos de observação e imitação, existindo, assim, um intercâmbio de aprendizagens baseado na relação aluno/aluno e aluno/professor (COSTA,

2008, p. 39; SANTANA, 2019, p. 31; SILVA 2014, p. 112). Logo, os processos de aprendizagem que ocorrem nas bandas enfatizam a leitura e a escrita musical – típico dos conservatórios –, mas também possuem traços de espontaneidade através da imitação e observação, características da educação informal discutida no Capítulo 1 deste trabalho.

Neste sentido, os ensaios também são momentos de aprendizagem, pois os alunos se ajudam e trocam informações. O grupo busca auxiliar os iniciantes e, “de certa maneira, os músicos mais experientes são referência para aqueles que estão ainda dando seus primeiros passos na arte” (CARDOSO, 2005, p. 70). Assim, o ensino coletivo incentiva os alunos avançados a auxiliarem os novatos. Neste sentido, perguntam e observam os mais antigos e, em seguida, tentam imitá-los (SANTANA, 2019, p. 31).

A coletividade presente nas bandas possibilita o interesse em experimentar diferentes instrumentos através de momentos de descontração. Neste cenário, os alunos têm a oportunidade de escolher e até migrar para outro instrumento. Porém, diversas vezes a escolha parte do maestro, que se baseia em critérios como: porte físico, necessidades do grupo, equilíbrio entre os naipes, etc. (CRUZ, 2019, p. 111-112).

Além das imposições feitas por alguns maestros que determinam que os alunos mudem de instrumento para preencher um naipe incompleto, esta migração pode ocorrer devido ao próprio ensino coletivo que permite uma aproximação com diversos instrumentos (COSTA, 2008, p. 38). Assim, isto pode provocar no aluno o desejo de aventurar-se em outros timbres, formas de tocar e nuances típicos de outro instrumento musical.

O ensino coletivo é uma ferramenta que permite múltiplos processos de aprendizagem por meio de interações sociais. Porém, ao lidar com várias pessoas ao mesmo tempo que, neste caso, estão reunidas com o objetivo de fazer música, o professor de música/regente de banda precisa conhecer cada indivíduo do grupo, lembrando que cada grupo possui características próprias e que cada aluno desempenha um papel social dentro do microcosmo da banda marcial (CRUVINEL, 2003, p. 201). Logo, cabe ao regente estar atento às necessidades individuais e coletivas da sua banda e, assim, traçar estratégias de ensino que respeitem os limites e anseios dos alunos.

Esta revisão mostra que as bandas marciais podem proporcionar diversos conhecimentos que transcendem o aprendizado musical. Entretanto, percebo que a literatura acadêmica da área ainda trata das bandas de maneira romantizada e idealizada. Muitas vezes, são mostrados apenas os aspectos “positivos” das bandas, sem apontar e discutir seus limites, que podem provocar questionamentos e discussões que favoreçam uma melhor compreensão sobre suas práticas. Neste sentido, Silva (2014, p. 22) aponta que a banda marcial, através do

ensino coletivo, promove o ensino da música de forma democrática, pois **todos** possuem o direito de participar e se sentir engajados no grupo. No entanto, questiono essa visão de acesso democrático. Na maioria das bandas marciais em que tive a oportunidade de tocar, na minha época de aluno, ocorriam testes para os indivíduos que desejavam participar³⁶. Assim, o próximo item discute os testes de seleção baseados em habilidades musicais prévias e seus desdobramentos, como o mito do talento e a democratização no acesso ao aprendizado de música.

2.5 A banda marcial e os testes de seleção baseados em aptidões musicais: reavaliações

Este item busca compreender a banda marcial como atividade que promove o acesso à educação musical a todos os sujeitos que almejam aprender um instrumento. Dentro de uma breve revisão bibliográfica, ficou constatado a forte presença de testes de seleção baseados nas habilidades musicais dos alunos antes de ingressarem nas bandas. Tais testes reforçam a exclusão e o mito do dom dentro das bandas marciais, questões estas que vão na contramão da educação musical contemporânea.

Durante meu percurso como aluno, percebia que a maioria dos colegas eram submetidos a um teste de seleção para o ingresso na banda da escola – inclusive passei por tal processo seletivo para tocar percussão e, depois, trompete. Os alunos eram “aprovados” e, assim, aceitos de acordo com suas habilidades musicais prévias e a facilidade que demonstravam para tocar algum instrumento disponível na banda. Assim, muitos foram privados de tocar na banda marcial por não apresentarem, de acordo com o regente, “aptidão” para o fazer musical.

Partindo da minha trajetória com bandas marciais, antes como aluno e agora como regente, percebo a presença de testes com o objetivo de selecionar os alunos que possuem “musicalidade” ou que pelo menos que têm o “jeito” para tocar um instrumento. Assim, proponho uma reflexão acerca dos testes de seleção para que o aluno ingresse na banda. Estes testes estão baseados no mito do dom e do talento, promovendo a exclusão, sugerindo que um apenas determinado número de pessoas possui as qualidades para fazer música.

Nobrega (2018, p. 43) conduziu um estudo em que buscou obter um “panorama geral do projeto de bandas da rede municipal de ensino de João Pessoa” e, assim, compreender as

³⁶ Os dados da coleta, analisados e discutidos no Capítulo 3, mostram que seis dentre os dez ex-integrantes entrevistados foram submetidos a algum teste de seleção baseado em habilidades musicais no início de seus percursos de formação em bandas marciais. Além disso, os dados indicam a existência de diversos limites nas práticas das bandas, que, embora não sejam passíveis de generalizações, precisam ser repensados e discutidos. Estas questões serão apresentadas e aprofundadas nos itens 3.4 e 3.7.

funções e concepções educativas que norteavam estes conjuntos musicais dentro da escola. Dessa forma, realizou uma pesquisa documental buscando encontrar fontes primárias que pudessem caracterizar o referido projeto e, também, aplicou entrevistas com os coordenadores e questionários com os regentes das bandas.

É interessante notar que Nóbrega (2018, p. 64) constata que a maioria dos regentes do projeto de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa não realizavam testes de seleção para que os alunos ingressem nas bandas escolares, representando 56,1% do total. Porém, o número de regentes que mantinham os testes de seleção como pré-requisito para que o aluno ingresse na banda ainda era expressivo, representando um total de 43,9% dos regentes consultados. Apesar deste estudo apontar que a maioria dos regentes não utilizavam testes de seleção como pré-requisitos para o ingresso na banda, não se pode desconsiderar o percentual dos que fazem uso desta prática, sendo quase a metade dos regentes consultados. Isso mostra que os testes de seleção ainda são práticas fortemente presentes no meio das bandas marciais e que não podem ser ignoradas. Afirmar que a banda é uma atividade democrática por oferecer o acesso ao aprendizado musical **a todos** os sujeitos que almejem tocar um instrumento é uma visão idealizada, por desconsiderar as limitações e problemas que estão no cerne desta atividade.

Sei que esta questão não pode ser generalizada, até porque cada banda apresenta sua realidade particular e sua maneira de atrair e engajar novos indivíduos em suas atividades. No entanto, atualmente, como regente de banda, percebo ainda uma forte persistência dos testes de seleção como forma de manter uma tradição. Estes regentes realizam os testes sem ter nenhuma consciência crítica a respeito de questões como a exclusão e o talento. Geralmente, estão norteados por representações sociais que ditam que nem todos os indivíduos são capazes de aprender música ou tocar um instrumento. Daí surge a frase que quase todo músico ou professor de música já ouviu: “Ah, eu gostaria tanto de aprender um instrumento, mas eu não tenho jeito para isso”.

Muitos dos regentes são norteados pela maneira como foram ensinados e pela sua experiência na banda, repetindo formas de recrutar e ensinar alunos das bandas pelas quais já passaram, sem qualquer reflexão. A respeito dessa questão, Penna (2010, p. 27) aponta que a maioria dos músicos tendem a ensinar da maneira como foram ensinados, reproduzindo práticas que muitas vezes não são adequadas a todas as realidades. Neste sentido, realizam testes de seleção por pura “tradição”, sem um olhar crítico a respeito. Tendo em vista que esses procedimentos seletivos são baseados no talento e na musicalidade inata dos indivíduos, discuto a seguir como a educação musical vem tratando estes temas, qual a função do professor/regente

e quais os possíveis impactos desta exclusão na vida de um aluno que é considerado, de forma equivocada, musicalmente inapto.

2.5.1 Os testes de seleção e as concepções de dom e talento inato

Apesar de todos os esforços realizados pela educação musical a fim de promover um ensino democrático, no qual todos poderiam ter acesso ao fazer musical, percebemos o quanto ainda é forte a questão da seleção, promovendo exclusão e eliminando a oportunidade de o sujeito desenvolver suas habilidades musicais dentro da banda. Estes testes acabam determinando, de forma simplista, quem é musical e quem está apto a aprender um instrumento, sem considerar fatores como a vivência musical do aluno e o seu capital cultural³⁷. Neste sentido, a educação, por vezes, tem refletido o mito do dom, no qual uma pequena proporção de indivíduos é considerada musical e capaz de executar um instrumento. (BUNNARD, 2012, p. 25).

Costa (2008, p. 39) aponta que diversas bandas utilizam testes de seleção como critério para o ingresso de novos componentes. Estes testes geralmente estão baseados na disponibilidade de vagas – instrumentos que não estão ocupados – sendo o regente responsável pela avaliação da aptidão dos aprendizes. Neste sentido, o candidato primeiro aprende o instrumento que está disponível para depois aprender o que ele realmente deseja. O inverso também pode acontecer, o aluno aprende o instrumento que deseja, mas, devido a lacunas em algum naipe, o maestro coloca-o em outro instrumento para “tapar buraco” (COSTA, 2008, p. 37-39). Quando “apto” – segundo os parâmetros avaliativos do regente – o aluno poderá participar das diversas atividades da banda: ensaios, apresentações, competições, dentre outras.

Coletando dados junto aos regentes que utilizavam a seleção como pré-requisito para a entrada na banda marcial, Nóbrega (2018, p. 64) constatou que as “habilidades musicais” do sujeito antes de entrar na banda eram o fatores que tinham maior peso na seleção. Somente os alunos que possuem maior precisão rítmica ou um ouvido mais apurado teriam o privilégio de ingressar na banda. Estes alunos tinham, no mínimo, uma vantagem sobre os que não possuem os “dotes musicais” prévios para participarem da banda.

³⁷ Capital Cultural é um conceito formalizado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) que aponta a existência de relações de dominação e submissão, uma vez que a cultura do dominante – das classes mais favorecidas – diversas vezes é sobreposta à cultura do dominado. Segundo Cunha (2007, p. 513-515), o capital cultural é uma herança familiar incorporada geralmente pela classe dominante, favorecendo o desempenho escolar, a aprendizagem de conteúdos, a familiarização com as linguagens artísticas, etc. O conceito de capital cultural é bastante utilizado pela sociologia da educação em discussões sobre violência simbólica e desigualdade na escola (CUNHA, 2007, p. 513). Para maiores detalhes ver: (BOURDIEU; DARBEL, 2003).

Tabela 1 – Critérios de seleção de alunos para as bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Habilidades musicais	48,28%	14
Rendimento escolar	44,83%	13
Comportamento	37,93%	11
Matriculado na escola	13,79%	04
Porte físico do aluno	10,34%	03
Aluno que já participa da banda	6,90%	02
TOTAL DE RESPONDENTES		29

Fonte: Nóbrega (2018, p. 64)

Por sua vez, Silva (2012, p.14-18) realizou um estudo de caso, buscando investigar como ocorria o ensino de música em uma banda marcial da rede municipal de João Pessoa. Também encontrou a utilização de testes de seleção para o ingresso de novatos na banda, em que regente avaliava se o aluno possuía um “mínimo de coordenação motora”. Porém, a autora aponta que, de acordo com o regente, as crianças tinham liberdade de escolher e experimentar o instrumento que desejavam aprender. Além disso, os testes de seleção, aplicados na banda pesquisada, não possuíam tanta rigidez, uma vez que a vontade, o compromisso e o nível de rendimento escolar eram aspectos fundamentais para que o aluno ingressasse e permanecesse na banda (SILVA, 2012, p. 94).

Assim, mesmo antes de Nóbrega (2018, p. 64) revelar a presença dos testes de seleção baseados em habilidades musicais como prática presente nas bandas, outros poucos trabalhos (COSTA, 2008; SILVA, 2012, p. 94) já apontavam para esta tendência, embora sem maiores reflexões e aprofundamentos. Concordo com diversos autores da educação musical que tratam do tema de bandas marciais (CAMPOS, 2008; SILVA, 2014; LORENZET; TOZZO, 2009), considerando as bandas como espaços promissores para o ensino de música e, portanto, para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, musicais ou não. Mas então, por que não promover o acesso ao ensino da música através da banda a todos os indivíduos que desejam participar?

Os regentes justificam a realização das seleções devido à quantidade insuficiente de instrumentos para atender à demanda de alunos que procuram a banda para aprenderem. Além disso, as bandas focam em resultados a curto prazo, deixando o caráter pedagógico e educativo de lado (NÓBREGA 2018, p. 65). A grande questão que me incomoda é a realização de testes de seleção baseada em habilidades musicais prévias. Esta forma de pensar e agir provoca alguns questionamentos:

- Quem não tem o “jeito para tocar instrumento” não terá a oportunidade de participar da banda?
- Será que a educação musical deve pensar em termos de facilidades e talento, ou deve pensar em termos de metodologias que auxiliem os indivíduos?
- Não seria mais interessante pensar em uma seleção baseada no interesse do aluno para aprender um instrumento na banda?

Ao discutir as relações entre talento musical e hereditariedade, Gomes (2009, p. 41) destaca que, diversas vezes, o senso comum valida o talento como manifestação hereditária, tendo em vista que, na história da música ocidental, existem famílias quase completas formadas por músicos – os Bach, os Haydn, os Mozart. Podemos verificar este fato quando encontramos músicos que nasceram em famílias musicais e que são descritos como possuidores de talento. Entretanto, tais concepções desconsideram o ambiente, o estímulo da família e a própria cultura à qual diversos músicos famosos estiveram expostos. Assim, a criação familiar e a vivência musical do indivíduo desde sua tenra idade influenciam diretamente suas competências musicais. Nestes casos, existe uma propagação do mito do dom e uma desconsideração a respeito de toda a trajetória de vida e da vivência musical familiar ao qual o sujeito esteve exposto (LIMA, 2017, p. 2). Na perspectiva de uma influência da família na vivência musical do sujeito e o desenvolvimento de suas habilidades musicais:

[...] é interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa “naturalidade”. [...] em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito mais próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva. (SCHOROEDER, 2004, p. 112).

A premissa de que o ambiente influencia o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos é também abordada pela psicologia cultural. A psicologia cultural pode ser vista como o estudo das práticas sociais e culturais, e a relação entre estas práticas com o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos. Considera as interações sociais (família, amigos), as experiências institucionais (escola, trabalho) e a participação em determinados grupos. Essa rede de contatos moldam a forma como pensamos e agimos, de modo que o individual e o social são inseparáveis. Existe um processo de construção mútua: os indivíduos não apenas moldam o lugar onde vivem, mas estes lugares também moldam os pensamentos e ações destes indivíduos (BARRET, 2011, p. 3). Desta forma, não podemos separar as competências musicais

do contexto em que os indivíduos estão imersos. Nossos gostos e habilidades são construídos através dos ambientes que frequentamos e das relações sociais que estabelecemos ao longo da vida (LIMA, 2017, p. 3).

Com vistas a investigar a pré-existência de diferenças nas estruturas e funções cerebrais em quem decide aprender um instrumento ou não, Schlaug (2006, p. 144-146) conduziu um estudo piloto longitudinal, durante 2 anos, com 50 crianças com idades entre cinco e sete anos. As crianças participantes de sua pesquisa foram divididas em dois grupos – as que optaram por receber aulas de música e as que não optaram – sendo submetidas a uma bateria de exames que incluiu testes de inteligência, testes de identificação auditiva, ressonâncias magnéticas, etc. Schlaug (2006, p. 145) aponta que as análises preliminares não encontraram diferenças significativas nas estruturas cognitivas e motoras nos dois grupos. Somente após um ano é que as análises mostraram mudanças nos resultados de testes auditivos e de habilidades motoras nas crianças que decidiram aprender a tocar um instrumento. Assim, do ponto de vista neurológico, esse autor dialoga com a psicologia cultural ao mostrar que as habilidades musicais não são inatas, mas estimuladas, não havendo evidências de pré-disposições biológicas relacionadas ao “talento musical”.

Os testes de seleção são momentos de tensão e apreensão para o aluno que deseja aprender a tocar um instrumento, pois tudo é novidade naquele momento (LIMA, 2018, p. 68). Fica claro que quem possui maior capital cultural e conseqüente vivência musical estará em vantagem, obtendo, no mínimo, resultados mais satisfatórios em tais testes – um tanto injusto, certamente.

Questiono-me se os testes de seleção não estariam privando estes mesmos indivíduos – detentores de pouco capital cultural e de uma vivência musical adequada – de terem acesso à arte? A resposta é sim, estariam privando, com certeza, e aliás, a resposta vai mais além. Ao promover a seleção na banda baseada em habilidades musicais prévias estamos reforçando o conceito do dom, fazendo com que a sociedade acredite que certos indivíduos estão pré-dispostos, por uma “força da natureza”, a serem musicais, enquanto outros não. Estas concepções errôneas acabam por criar limites dentro da consciência de sujeito, de modo que estes acabam por se considerar musicais ou não musicais em relação às outras pessoas. (BURNARD, 2012, p. 21). Isso acaba acarretando uma falsa internalização dos limites, pois através de uma concepção distorcida disseminada pela sociedade que acaba validando-a como verdade, os sujeitos acabam auto rotulados como incapazes de realizar determinadas tarefas, e aqui incluo a prática musical. Muitas vezes, os que não nasceram em ambientes com músicos em suas famílias acabam desistindo ou desacreditando de sua própria capacidade (LIMA, 2017,

p. 3). Neste sentido, cabe ressaltar que é tarefa do professor de música/regente de banda promover a inclusão e o acesso à prática musical a todos os indivíduos que estejam interessados, não fazendo distinções a respeito das habilidades musicais prévias dos alunos.

Os testes de seleção por habilidades musicais reforçam o mito do dom e do talento, estabelecendo uma elite de talentosos. Muitas vezes, estes mitos são disseminados pelos próprios músicos que acabam legitimando certos grupos, geralmente aqueles detentores de um maior capital cultural, e, conseqüentemente, contribuem para o conformismo, formulando concepções sobre quem nasceu ou não nasceu para a música. Assim, inúmeras práticas são disseminadas no cotidiano e naturalizadas sem que haja qualquer tipo de reflexão (LIMA, 2017, p.1).

A desigualdade de oportunidades sempre está presente nos testes de seleção, excluindo os sujeitos que não tiveram familiarização e vivência com ambientes musicais. Quem participa destes testes já foi quase que previamente selecionado antes mesmo de se submeterem a realização dos mesmos. Ao invés de limitarmos a identificar aptidões musicais nos indivíduos, o mais interessante seria considerar aspectos como o “interesse” e a “autodisciplina” naqueles que desejam aprender a tocar um instrumento.

A banda marcial como atividade inserida dentro do contexto escolar precisa ser pensada como a ferramenta através da qual a escola permite o desenvolvimento de competências artísticas. Como já referido, muitas escolas não possuem aulas de música em seu currículo oficial, de modo que a banda se configura como uma das poucas alternativas existentes para que o indivíduo tenha acesso ao fazer musical. A banda não pode estar reduzida a simples preparação de repertório destinado aos desfiles cívicos, o que é muito comum, mas pode ser pensada de forma mais crítica, revelando seus possíveis impactos na vida indivíduos envolvidos, como o acesso ao capital cultural já aqui discutido.

Quanto ao regente, este merece ser pensado como um educador, como um professor. Isso serve de alerta para os próprios regentes. Percebo uma visão do regente como aquele funcionário que aparece apenas nos finais de semana para “fazer barulho” com os alunos. Devemos lembrar que o regente, como educador, é um agente que possibilita os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo o papel de professor de música (FERNANDES, 2016, p. 62). Dessa maneira, os regentes precisam pensar sobre si mesmos como educadores, e não como alguém que está fora do contexto escolar, quase como um visitante. Neste sentido, necessitam conhecer sua função dentro do contexto escolar em relação à música e ao desenvolvimento humano. Assim, a autorreflexão é fundamental para um bom desenvolvimento do seu trabalho com os alunos, reavaliando sua prática e assumindo

responsabilidades como professor (FERNANDES, 2016, p. 56). Refletir significa enfrentar o desconhecido, romper com inércia, oferecer condições para mudanças de padrões estabelecidos (PENNA, 2007, p. 55).

O regente, como professor reflexivo, avalia suas práticas, critica estereótipos – como o do dom e do talento –, pensa em novas alternativas e metodologias que promovam o acesso a todos os sujeitos que desejam participar da banda marcial. Permanecer na “zona de conforto” é deveras aconchegante. Porém, ao não criticar – e aqui tomo o sentido de criticar como o de refletir –, estaremos reforçando crenças e mitos, acreditando em uma elite talentosa e rotulando os demais indivíduos como incapazes de participar de uma atividade musical. Como pesquisadores da educação musical, professores de música e regentes de bandas, precisamos ter em mente que o dom e o talento são mitos. Ao realizar os testes de seleção baseados nas habilidades musicais dos indivíduos, estaremos reforçando estes mitos, o que é deveras perigoso.

2.6 Limites das práticas de bandas: dos processos didáticos à falta incentivo cultural

Quem obteve um resultado satisfatório no teste de seleção e, assim, conseguiu ingressar em uma banda marcial, pode deparar-se com outras dificuldades relacionadas aos procedimentos de ensino e aprendizagem adotados pelos regentes e à falta de investimentos por parte do poder público. Neste sentido, a banda apresenta limitações não apenas na forma de ingresso dos alunos, mas, também, em como os regentes conduzem sua prática didática e de que forma os setores públicos e privados vêm se mobilizando para apoiar o ensino de música por meio das bandas nas escolas.

Chagas e Lucas (2014, p. 1-2) buscam estudar as bandas civis através de uma perspectiva etnomusicológica, com o objetivo de “discutir as relações sociais presentes em uma banda de música e as formas empregadas na transmissão do saber”. Para tanto, os autores adotaram as observações como ferramenta metodológica que permite o acesso e a melhor compreensão do fenômeno estudado. Assim, apontam as bandas, em suas diversas denominações – liras, filarmônicas, banda musical, dentre outras –, como espaços potenciais para a formação de músicos instrumentistas, profissionais ou amadores. Além disso, destacam-nas como locais onde muitas pessoas têm o primeiro contato com o ensino de música.

Além dos aspectos sociais, Chagas e Lucas (2014, p. 6) revelam que as bandas civis possuem formas de educativas próprias, interligadas a uma estética musical destinada à performance em espaços públicos e abertos, a exemplo dos desfiles cívicos e das retretas nas

praças. Através das observações, os autores puderam identificar três fases presentes no processo de ensino e aprendizagem na banda estudada: a primeira fase com foco na leitura de partitura; a segunda fase com foco no aprendizado da técnica básica do instrumento e no estudo do repertório da banda; e, finalmente, a terceira fase, momento em que o indivíduo passa a compor o grupo nas suas apresentações. (CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 6).

De formar similar, Cruz (2019, p. 94) identifica quatro fases no aprendizado em bandas. São elas:

1. Aulas coletiva de leitura e teoria;
2. Solfejo rítmico e melódico não-entoado;
3. Exercícios técnicos instrumentais – aplicação de métodos;
4. O aluno passa a frequentar as aulas da banda – vivência da coletividade.

A maioria das desistências ocorre na primeira e segunda fase, devido ao distanciamento com a prática musical e ao longo tempo até que o aluno venha a ter contato com a banda e com o instrumento. Apenas na terceira fase é que o aluno passa a ter contato com o instrumento almejado e, especificamente, na quarta fase é que se promove a vivência coletiva, novidade que permite a significação social para o discurso musical (CRUZ, 2019, p. 94). Apesar do surgimento de estudos e metodologias que proporcionam o ensino coletivo e o contato com o instrumento desde a primeira aula, a separação entre teoria e prática ainda é presente em muitas bandas civis (CHAGA; LUCAS, 2014, p. 6-7).

Quanto aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas bandas, Costa (2008, p. 33) aponta que este é amplamente voltado para a prática instrumental. Os regentes geralmente são responsáveis pelas aulas de teoria e prática, sendo, diversas vezes, autores das lições. As metodologias de ensino estão voltadas para o domínio da leitura em detrimento da expressão musical, pois o objetivo é que o aluno desenvolva os rudimentos mínimos do instrumento e do solfejo para que, em pouco tempo, passe a integrar a banda lendo partitura e tocando (COSTA, 2008, p. 35)³⁸.

Ao conduzir um estudo de caso em uma banda marcial escolar da rede municipal de João Pessoa, Silva (2012, p. 95) constatou que as aulas que lá ocorriam eram voltadas para o desenvolvimento de habilidades instrumentais básicas e para o domínio do repertório. Através

³⁸ Neste sentido, os dados da coleta mostram que as práticas musicais em bandas, por vezes, tendem a separar a teoria musical da prática instrumental. Além disso, os dados indicam a ausência de um ensino mais criativo, musical, expressivo e reflexivo, uma vez que suas práticas valorizam o domínio técnica do instrumento e da teoria musical por meio de metodologias tradicionais pautadas no conceito de “repetição”. Essas questões serão apresentadas e aprofundadas no item 3.5.

de observações, percebeu que as aulas teóricas ocorridas na banda eram voltadas para o domínio das noções básicas da teoria musical ocidental: identificação das notas no pentagrama, valores musicais, exercícios de solfejo, etc. Além disso, durante as aulas práticas, o regente trabalhava diversos aspectos musicais – sonoridade, ritmo, conexão das notas, etc. – através do próprio repertório da banda e buscava inserir os novatos nos ensaios de naipe e nas aulas coletivas, adaptando os arranjos de acordo com níveis de cada aluno e promovendo momentos de interação com os demais integrantes – antigos ou novatos.

Neste sentido, algumas bandas marciais da rede municipal de João Pessoa, a exemplo da estudada por Silva (2012), podem estar à frente de outras bandas civis, pois buscam retirar do repertório os conteúdos musicais a serem abordados e logo colocam o aluno em contato com o instrumento e com o grupo, tornando o aprendizado mais significativo e favorecendo os processos de interação social. Porém, é preciso destacar que estes dados não são suficientes para afirmar que todas as bandas marciais da rede municipal de João Pessoa possuem as mesmas concepções de ensino. Logo, estes dados não podem ser generalizados, mas apontam diferentes tendências de ensino presentes nas diversas bandas brasileiras, marciais ou civis, que precisam ser discutidas e repensadas.

Chagas e Lucas (2014, p. 6-7) apontam que os processos de ensino e aprendizagem não estão restritos à sala de aula, ocorrendo durante as performances e através de processos de imitação de outros músicos, com o intuito de memorizar fragmentos de determinadas melodias – memória auditiva. Da mesma forma, Silva (2012, p. 106) destaca que os ensaios são os melhores momentos em que ocorre o aprendizado musical, pois favorecem um maior contato com a música e com processos de imitação, uma vez que o aluno novato pode observar o mais experiente e, assim, aprender através da própria interação social que o ensino coletivo proporciona. Logo, as bandas possuem procedimentos de ensino e aprendizagem do conhecimento musical que lhes são peculiares, além de estarem envolvidas por uma atmosfera carregada de relações e práticas sociais (CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 1-2). Neste sentido, Cruz (2019, p. 119) defende que o aprendizado em bandas não pode estar limitado ao conhecimento de regras, mas imerso de significação social. Assim, é preciso um ensino de música em ação, que promova o discurso musical, que tenha como ponto de partida a realidade do aluno, mas que também vá além (CRUZ, 2019, p. 133).

Os maestros correm contra o tempo para montar um repertório principalmente voltado para o Sete de Setembro. Assim, o aprendizado não exige uma técnica apurada dos alunos, pois o objetivo não é formar grandes instrumentistas, mas garantir que o aluno adquira desenvoltura na leitura e no instrumento para que possa ensaiar e se apresentar o mais rápido possível

(COSTA, 2008, p. 35, 39). Assim, “em razão das próprias condições e necessidades do grupo, nas Bandas não há uma preocupação maior com uma formação musical mais ampla do instrumentista. Dessa maneira, qualquer outro tipo de informação que extrapole os conteúdos necessários à formação técnica do aluno é relegado a segundo plano” (CARDOSO, 2005, p. 73).

Apesar de todas as possíveis contribuições que as bandas podem oferecer aos integrantes e à comunidade – o que inclui também os ex-integrantes –, Costa (2008, p. 26) aponta que estes grupos sofrem dificuldades materiais e financeiras, dificilmente sendo beneficiadas por leis de incentivo e amparo cultural. Diferentemente das bandas militares que estão amparadas por uma instituição militar, as bandas civis – e aqui estão incluídas as bandas marciais estudantis e escolares – geralmente são mantidas por prefeituras, ONGs ou fundações que não dão assistência necessária para o desenvolvimento de suas atividades.

Da mesma forma, Gibson (2016, p. 10-11) aponta que, na realidade estadunidense, uma banda requer diversos gastos com compra e manutenção de instrumentos, viagens, uniformes e participação em competições. No Brasil, por falta investimentos e incentivos, não é raro perceber bandas marciais com dificuldades financeiras, instrumental avariado e sem espaços físicos apropriados (COSTA, 2008, p. 30). Além disso, concorrem com os meios de comunicação e outros conjuntos musicais populares, uma vez que muitas prefeituras preferem investir na contratação desses grupos para animarem os eventos da cidade a incentivar e investir na cultura e educação – o que inclui também a educação musical geral e a desenvolvida nas bandas marciais. Assim, apesar de todas as contribuições aqui apontadas, Soares (2018, p. 159) concorda com Costa (2008, p. 30) ao alertar para a falta de apoio do governo municipal, estadual e federal, além da iniciativa privada, em valorizar e incentivar o trabalho das bandas marciais³⁹.

Construir esta revisão possibilitou-me uma maior reflexão sobre os aspectos que as bandas marciais trazem consigo no momento em que são inseridas nas escolas como ferramenta pedagógica para o ensino de música. Assim, além do aspecto musical, existem diversas contribuições não musicais que a banda pode trazer em sua prática: socialização, autoestima, disciplina, prazer, prestígio social, sentimento de realização, dentre outros. Além disso, pude refletir sobre os aspectos sociais que fazem parte das bandas civis.

³⁹ Apesar dos autores questionarem a falta de incentivo e apoio às bandas por parte do poder público, vale mencionar a atuação da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) – órgão do Governo Federal. Com seu projeto de bandas, promove cursos de capacitação para regentes, instrumentistas e arranjadores de bandas de música. Além disso, disponibiliza editais com o objetivo de repor o instrumental das bandas. Para maiores esclarecimentos: www.funarte.gov.br/paineis-funarte-de-bandas-de-musica

Percebe-se a presença de processos informais de ensino e aprendizagem que ainda perduram na prática musical das bandas – tocar de ouvido, tocar por imitação, aprendizagem oral –, assim como a separação entre teoria musical e prática instrumental. Entretanto, como visto no Capítulo 1, é preciso estabelecer o diálogo entre a educação formal, não-formal e informal, reconhecendo suas potencialidades e permitindo que o processo educativo se torne mais aberto, dinâmico e diverso (GADOTTI, 2005, p.4; TRILLA, 2008, p. 53). Assim, esta revisão possibilitou-me uma maior reflexão sobre os momentos em que o aprendizado musical ocorre na banda, estando presentes em processos não-formais – aprendizado que ocorre nas aulas práticas e teóricas ministradas pelos regentes – e processos informais – imitação e observação nos ensaios, nas aulas e apresentações, troca de informações entre os componentes, dentre outros. Além disso, trouxe reflexões e constatações sobre as diversas dificuldades financeiras, materiais e estruturais que as bandas sofrem que, por todas as suas possíveis contribuições aqui já apontadas, carecem de maiores investimentos do poder público.

Uma prática de ensino que não possibilita o contato com o instrumento desde as primeiras aulas e a falta de incentivo cultural podem ser motivos para que muitos alunos desistam e até para que diversas bandas deixem de funcionar. Além disso, outras situações podem levar o aluno a sair a banda, como veremos.

2.7 Desistência da banda

As bandas marciais são espaços carregados de desafios, o que requer comprometimento e acaba estimulando novos alunos a ingressarem e permanecerem por um período considerável. Além disso, quando percebem que são capazes de realizar determinada atividade proposta, seja no nível individual ou coletivo, os alunos melhoram a sua autoestima dada a sensação de satisfação e dever cumprido (CUMBERLEDGE, 2017, p. 46).

Gibson (2016, p. 23-24) destaca a importância do incentivo e do desafio, pois quando os alunos percebem que não estão alcançando nenhum tipo de sucesso ou que seu tempo está sendo desperdiçado em algo que não está dando retorno, eles tendem a buscar outras atividades em que se sintam valorizados. Porém, um fator que pode levar à desistência é que estudantes iniciantes, geralmente, não se dão conta do esforço e do tempo necessário para estudar um instrumento. Assim, muitos acabam se frustrando quando percebem o tamanho do comprometimento e da dedicação necessária em estudos, práticas e ensaios para dominar o instrumento e apresentar uma performance de qualidade com suas bandas. A dificuldade técnica do instrumento e a dificuldade em atingir uma performance aceitável podem ser razões

que fazem com que alunos desistam da banda. Alguns sentem-se incapazes e decidem sair (ILARI, 2002, p. 75).

Segundo Ilari (2002, p. 75), uma boa relação aluno/professor pode construir caminhos que não permitam que o aluno desista das aulas de música. Porém, o ensino com foco exacerbado na técnica instrumental desestimula o aluno, sendo uma possível explicação para a saída. Da mesma forma, Sloboda (1993 apud ILARI, 2002, p. 75) destaca que a ênfase demasiada na técnica instrumental gera ansiedade e inibição da motivação ao invés de prazer. Gibson (2016, p. 81) apresenta a fala de alguns dos participantes de sua pesquisa que apontam o excesso de comprometimento exigido pelas bandas como algo negativo que pode até atrapalhar a realização de atividades e trabalhos escolares:

- *“Eu compreendo que a banda do ensino médio exige muito tempo e comprometimento, mas, às vezes, eu sinto que eles estão pedindo demais. Se eles não fossem tão rígidos com isso, eu, com certeza, entraria, pois eu não tenho tudo isso para dar”*. (Alex)⁴⁰.
- *“Bem, eu chego em casa muito tarde. Eu realmente não tenho outras coisas para fazer, mas eu não tenho tempo para praticar e nem consigo terminar minhas tarefas de casa”*. (Rachel)⁴¹.

Neste sentido, quando o professor adota uma postura autoritária ou focada excessivamente nos aspectos técnicos do instrumento, os alunos podem sair por não se sentirem bem acolhidos ou incapazes de realizar o repertório proposto. Assim, o professor/regente de banda precisa estabelecer um ambiente saudável e uma relação de confiança com seu aluno, buscando adaptar as atividades e o repertório de acordo com as características e o desempenho coletivo e individual. Porém, a realidade é que muitos alunos acabam saindo da banda por não se adaptarem às exigências ou por falta de respaldo da família, o que muitas vezes atrapalha o desenvolvimento da própria banda (SOARES, 2018, p. 86-87).

Segundo Costa (2008, p. 77), A banda promove o respeito, a tolerância pelas diferenças através do convívio com diferentes componentes e a união. Contudo, alguns participantes da pesquisa de Gibson (2016, p. 77) apontam que relações problemáticas estabelecidas entre os componentes da banda podem ser motivo para a desistência:

⁴⁰ *“I understand in high school (band) they want a lot of time commitment but sometimes I feel like they are probably asking too much. If they weren't as strict about that I would definitely join because I just don't have that much to give.”*

⁴¹ *“Well, I get home really late. I don't really have other things to do, but I don't have time to practice and then I don't get to finish my school work either.”*

- *“A razão para eu não participar da banda no próximo ano é por causa dos outros membros da banda. Eles não são muito confiáveis... provavelmente, o respeito é o maior problema que eu tenho na banda marcial”.* (Rose)⁴²;
- *“Eu sinto tipo uma pressão para fazer bem... às vezes, os membros da banda não são legais se você se atrapalha, mas geralmente é uma ou duas pessoas.* (Sally)⁴³.

Gibson (2016, p. 35-36) aponta que, na realidade estadunidense, muitos alunos desistem da banda por pressão dos colegas que os discriminam por não participarem de atividades esportivas. Assim, sentem-se pressionados a deixarem a banda e ingressarem em um esporte: “muitos estudantes acham necessário participar de um esporte no ensino médio como forma de obter maior aceitação social” (GIBSON, 2016, p. 35)⁴⁴. Dessa maneira, existem situações de falta de respeito e *bullying* dentro das bandas, fazendo com que alguns alunos saiam em prol de outras atividades que sejam mais bem acolhidas junto a seus pares. Isso mostra que amigos e colegas de banda são importantes tanto na motivação, quanto na desistência. Além disso, a postura dos pais e dos regentes, negativa ou positiva, é fundamental para a decisão de prosseguir na banda.

Reconhecendo a importância dos pais, Ilari (2002, p. 72) conduziu um estudo com o objetivo de “entrevistar e comparar as opiniões dos instrumentistas profissionais brasileiros e canadenses quanto à influência de professores, da família e dos conjuntos musicais na sua formação e motivação para continuar estudando ou trabalhando na área de música”. A autora selecionou 31 instrumentistas profissionais – 18 brasileiros e 13 canadenses – para participarem do estudo, utilizando a entrevista estruturada como ferramenta de coleta de dados. Sua pesquisa revelou que “o envolvimento e apoio dos pais parece ser muito importante na educação musical do instrumentista. Independentemente do conhecimento musical que possuem, os pais são pontos de apoio importantes no que diz respeito à motivação das crianças instrumentistas que estão iniciando seus estudos”. (ILARI, 2002, p. 74).

Ilari (2002, p. 82) percebeu que os brasileiros estão mais propensos ou pensam mais em desistir da carreira quando comparados aos canadenses. Muitos citaram a dificuldade no aprendizado e o comprometimento exigido para atingir uma performance satisfatória como

⁴² *“The reason I’m not doing band next year is because of the other band members. They are not very trustworthy... respect is probably the main problem I have with marching band.”*

⁴³ *“I just kind of feel pressure to do well... sometimes people (band members) aren’t that nice if you mess up, but it is usually just one or two people”.*

⁴⁴ *“Some students found it necessary to participate in sports at the high school level as a way to gain more social acceptance”.*

fatores que acabam desestimulando e levando à desistência. Porém, somente os músicos brasileiros destacaram as condições de trabalho e a remuneração como elementos que os levam a pensar em deixar a profissão. Este fenômeno pode ser explicado quando consideramos que no Canadá existem maiores políticas de incentivos e programas de apoio para jovens instrumentistas através de cursos gratuitos, excursões pelos país e pelo mundo, etc. (ILARI, 2002, p. 82).

Pela falta de incentivo e dificuldades financeiras, muitos músicos brasileiros acabam desistindo da profissão e o mesmo vale para os alunos. Além disso, muitos dos pais, quando percebem que seus filhos estão decididos a ter a música como profissão, acabam não os apoiando preocupados com a pouca estabilidade econômica que podem enfrentar no futuro. Assim, a família tem papel fundamental na motivação dos alunos, podendo estimular ou tolher a vontade em se dedicar à profissão. Logo, a desistência da música como profissão pode surgir através de motivos internos – questionamentos pessoais, falta de vontade ou de interesse – ou externos – dificuldades financeiras, repertório inadequado, falta de apoio dos pais, influência dos colegas, etc. (ILARI, 2002, p. 83). Neste sentido, os regentes podem promover ações que discutam as possibilidades e perspectivas para o ingresso no mercado profissional da música através de, por exemplo, cursos técnicos ou licenciaturas na área.

A revisão aqui apresentada mostrou a importância das bandas no favorecimento das interações pessoais e nos primeiros contatos com a prática musical. Além disso, apontou alguns limites relacionados ao acesso democrático, à falta de investimentos e à saída da banda. Assim, estas pesquisas fornecem embasamento para as análises deste estudo. No próximo capítulo, trago as experiências narradas pelos ex-integrantes, suas impressões e perspectivas em relação às suas trajetórias em bandas marciais, discutindo os dados e informações obtidas por meio das entrevistas narrativas e semiestruturadas.

CAPÍTULO III

AS PERCEPÇÕES DOS EX-INTEGRANTES SOBRE SEUS PERCURSOS DE FORMAÇÃO MUSICAL EM BANDAS MARCIAIS

O presente capítulo apresenta os sujeitos e suas histórias de vida musical em bandas marciais. Após fazer um cruzamento dos depoimentos dos ex-integrantes, destaco os pontos mais relevantes aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, categorizando os dados obtidos nas entrevistas e discutindo-os em itens: motivações para o ingresso; testes de seleção; práticas musicais; contribuições da participação em bandas; limites da participação em bandas; a saída da banda; os sentimentos atuais em relação às bandas. Além disso, apresento os sujeitos entrevistados e o contexto das bandas marciais em João Pessoa.

Esta etapa de análise demandou bastante cuidado em manter o distanciamento exigido pela pesquisa acadêmica, pois estive envolvido com bandas marciais por mais de dez anos – primeiro como aluno e depois como regente. Neste sentido, os depoimentos dos sujeitos não foram analisados com base nas minhas experiências, mas foram discutidos frente à revisão apresentada nos capítulos anteriores que tratam da educação geral e da educação musical em bandas marciais, buscando, também, dialogar com a psicologia através da Logoterapia.

3.1 O contexto das bandas marciais em João Pessoa

As bandas marciais são grupos que fazem parte do cotidiano de diversas instituições de ensino de João Pessoa. Em sua pesquisa, Nóbrega (2018, p. 47) revela que das 96 escolas da rede municipal de ensino, 93 são atendidas pelo projeto “Educar a criança através da música”, desenvolvido pela Coordenação de Bandas, Música e Dança, por sua vez, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa (SEDEC).

A Coordenação de Bandas, Música e Dança da rede municipal de ensino de João Pessoa foi fundada em 05 de outubro de 1992, inicialmente com 11 bandas marciais, com o objetivo de combater a evasão escolar dos alunos através da implantação de bandas marciais como atividades extracurriculares. De acordo com Nóbrega (2018, p. 48), o projeto visa permitir o acesso à música aos alunos da rede municipal de ensino através da prática instrumental, atendendo o fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano). Entretanto, nem todas as escolas contam com bandas marciais, pois isso depende de fatores como a faixa etária dos alunos e o interesse da direção da escola. Assim, além das bandas, são ofertadas outras atividades

musicais: oficinas de canto coral, oficinas de percussão, aulas de musicalização e teoria musical (NÓBREGA, 2018, p. 62).

Nóbrega (2018, p. 62), ao aplicar questionários com os regentes das bandas marciais da rede municipal de João Pessoa em 2017, apontou que, dos 70 respondentes, 66 afirmaram que suas escolas possuíam bandas marciais. Esse número é seis vezes (600%) maior em relação à quantidade de bandas no ano da fundação do projeto, desconsiderando os regentes que, por diversos motivos, não estão inclusos nessas estatísticas⁴⁵. Esses dados revelam um crescimento quantitativo das bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa em termos de expansão; entretanto, não refletem os aspectos qualitativos de seus funcionamentos⁴⁶.

Tabela 02 – Número de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa com bandas marciais

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim	94,3%	66
Não	5,7%	04
TOTAL DE RESPONDENTES		70

Fonte: Nóbrega (2018, p. 62).

Além das bandas marciais presentes nas escolas da rede municipal, o projeto mantém grupos sediados na própria coordenação – uma banda sinfônica, uma banda marcial, uma *drum brass corps* e uma *big band* – formados por regentes e coreógrafos que, segundo os coordenadores, funcionam como formação continuada e capacitação dos profissionais envolvidos. Além disso, os dados da pesquisa de Nóbrega (2018, p. 48) revelam que o projeto de bandas da rede municipal de ensino de João Pessoa conta com aproximadamente 200 funcionários em regime de prestação de serviço – regentes, coreógrafos, professores de instrumento, etc. –, sem vínculo empregatício efetivo com a prefeitura e, portanto, em situação de instabilidade trabalhista.

⁴⁵ Nóbrega (2018, p. 45) aponta que, apesar de o projeto atender 93 escolas, três delas estavam sem regente no momento da coleta e seis contavam com regentes recém contratados e em período de adaptação. Por esta razão, não entraram no universo de sua pesquisa. Assim, foi definido um número de 84 regentes para a coleta dos dados, sendo que sete não foram contatados devido a problemas de mudança de número de telefone e de localização e outros sete receberam o questionário, porém não retornaram. Dessa forma, a taxa de retorno dos questionários aplicados aos regentes foi de 84,3% – 70 regentes –, um número significativo que não inviabilizou sua pesquisa.

⁴⁶ Os itens 3.5, 3.6 e 3.7 trazem dados a respeito do *modus operandi* presente em bandas marciais, apresentando e discutindo algumas práticas musicais que ocorrem em bandas, assim como limites de suas práticas. Esses dados são reflexos das percepções e experiências subjetivas que os sujeitos da pesquisa vivenciaram em seus respectivos percursos de vida musical, sendo revelados em seus depoimentos. Logo, os dados aqui apresentados não pretendem generalizações.

Além do projeto de bandas da rede municipal de ensino, João Pessoa conta com um projeto de bandas marciais da rede estadual de ensino da Paraíba⁴⁷. Em conversa informal, o seu coordenador pedagógico apontou que o projeto de bandas da rede estadual de ensino está dividido em 14 Gerências Regionais de Ensino (GREs), contando com cerca de 115 bandas marciais em todo o estado, sendo que na 1ª GRE⁴⁸ existem aproximadamente 47 bandas, embora algumas estejam em processo de contratação de novos regentes. Na 1ª GRE funciona a coordenação geral do projeto, que, segundo o coordenador, promove atividades de formação continuada para os regentes e oferece cursos de capacitação destinados aos alunos da rede estadual de ensino, com vistas a prepará-los para as provas específicas dos cursos de graduação em música da UFPB⁴⁹, bacharelado e licenciatura. Além disso, os profissionais do projeto de bandas da rede estadual de ensino da Paraíba – regentes, professores de instrumento e teoria, etc. – são contratados em regime de prestação de serviços – similarmente ao projeto de bandas da rede municipal de ensino de João Pessoa –, não havendo admissão de coreógrafos para o desenvolvimento do trabalho de linha de frente das bandas marciais.

Apesar da inexistência de dados que revelem a presença de bandas marciais em instituições de ensino da rede privada do município de João Pessoa, minha vivência mostra que não é comum encontrarmos tais grupos nesses espaços. Como discutido no capítulo anterior, uma banda marcial requer diversos investimentos na compra e manutenção de instrumentos, além da contratação dos profissionais que estarão à frente do grupo. Provavelmente, esse cenário afasta alguns gestores da ideia de implantar uma banda marcial em suas instituições, o que reflete a dificuldade em encontrar tais grupos na rede privada, quando comparamos às escolas da rede pública municipal ou estadual⁵⁰. Assim, percebo que diversos gestores de escolas privadas optam por não investirem em uma banda marcial que possibilite o acesso ao

⁴⁷ Apesar de não ter entrevistado nenhum ex-integrante de bandas marciais da rede estadual de ensino da Paraíba, considero pertinente mencioná-lo de forma a contextualizar o leitor sobre o movimento e a presença das bandas marciais em nosso estado e, especificamente, no município de João Pessoa. Além disso, a ausência de ex-integrantes de bandas da rede estadual de ensino da Paraíba não foi programada, mas consequência do maior contato que tenho com o projeto de bandas da rede municipal de ensino de João Pessoa e de indicações de outros regentes e colegas. Para os critérios de seleção e formas de localização dos sujeitos participantes, ver Introdução.

⁴⁸ A conversa com o coordenador pedagógico do projeto de bandas marciais da rede estadual de ensino da Paraíba ocorreu em 26/03/2020, através de um aplicativo de mensagens. A 1ª Gerência Regional de Ensino do estado da Paraíba compreende a capital, João Pessoa, e alguns municípios que compõem sua região metropolitana: Santa Rita, Bayeux, Conde, Lucena, etc. Para maiores detalhes sobre os municípios que formam cada regional de ensino, ver: http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/04/MAPA-PB-GREs.eps_.pdf

⁴⁹ Nas palavras do coordenador, esses cursos envolvem aulas de instrumento – trompete, trombone, trompa, eufônio, tuba e percussão –, teoria e percepção musical, prática em conjunto, editoração de partituras e noções de educação financeira e mercado de trabalho para o músico. Entretanto, ainda não oferecem uma certificação ao aluno.

⁵⁰ Como veremos no próximo item, o Sujeito 9 foi único ex-integrante pesquisado cujo percurso de formação em bandas ocorreu em uma escola da rede privada de ensino. Entretanto, a banda marcial em que participava foi desativada por motivos não revelados.

fazer musical aos alunos matriculados, preferindo entrar em contato com as bandas da rede pública de ensino para realizarem diversos eventos do ano letivo – desfiles cívicos, apresentação aos pais, etc. –, geralmente, em troca de alguma gratificação.

Tendo em mente o contexto das bandas no município de João Pessoa, o *locus* desta pesquisa, o próximo item apresentará os dez ex-integrantes entrevistados, suas características, expectativas e trajetórias em bandas marciais reveladas em seus respectivos depoimentos

3.2 Apresentando os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são jovens com idade entre 18 e 25 anos residentes da cidade de João Pessoa, todos homens⁵¹. Nove sujeitos são ex-integrantes de bandas do Projeto de Bandas da Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa⁵², sendo que apenas um deles teve sua trajetória ligada a uma banda marcial pertencente a uma escola privada. Além disso, o tempo de participação em bandas variou entre dois anos e 13 anos, e o período de afastamento ficou entre um ano e seis meses até cinco anos, atendendo, assim, aos critérios estabelecidos para seleção de ex-integrantes participantes desta pesquisa.

Como visto na introdução deste trabalho, os sujeitos foram divididos em dois grupos: a) Cinco sujeitos que continuavam mantendo contato com sua banda, participando eventualmente de apresentações musicais; b) Cinco sujeitos que não participavam mais das atividades de banda. Contudo, a numeração dos sujeitos se deu pela ordem da coleta.

Quadro 02: Características dos sujeitos entrevistados

SUJEITO	IDADE	INSTRUMENTO	TEMPO EM BANDAS	TEMPO DE AFASTAMENTO	OCUPAÇÃO	ENTREVISTA NARRATIVA	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Sujeito 1	19	Tuba, percussão, violão, etc.	7 anos	3 anos	Militar do exército	20/05/2019	27/05/2019
Sujeito 2	21	Trombone	7 anos	2 anos	Repositor de supermercado	28/05/2019	04/06/2019
Sujeito 3	20	Trompete	12 anos	3 anos	Atendente de papelaria	09/06/2019	26/08/2019

⁵¹ Não era uma exigência que todos os entrevistados fossem homens, mas isso reflete a primazia masculina nas bandas por sua origem militar. A respeito da presença da mulher nas bandas, ver Fontes (2019).

⁵² Para maiores detalhes sobre o Projeto de Bandas da Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa, ver Nóbrega (2018, p. 46-53).

Sujeito 4	21	Trompete	11 anos	1 ano, porém participa esporadicamente de bandas.	Repositor de supermercado	10/06/2019	08/07/2019
Sujeito 5	20	Trombone	5 anos	4 anos	Aprendiz de auxiliar administrativo	12/06/2019	12/07/2019
Sujeito 6	25	Percussão	9 anos	5 anos, porém participa esporadicamente de bandas.	Estudante de Engenharia Civil	29/07/2019	05/08/2019
Sujeito 7	25	Trompete	10 anos	3 anos, porém participa esporadicamente de bandas	Auxiliar de produção	31/07/2019	15/08/2019
Sujeito 8	20	Trombone	7 anos	3 anos	Estudante de teologia e administração	07/08/2019	23/08/2019
Sujeito 9	20	Trombone, eufônio e percussão	13 anos	2 anos, porém participa esporadicamente de bandas.	Em busca de emprego	27/08/2019	29/08/2019
Sujeito 10	18	Eufônio	2 anos	1 ano e 6 meses, porém participa esporadicamente de bandas.	Estudante do ensino médio	23/09//2019	17/10/2019

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisar a tabela acima, é possível perceber que, dos dez entrevistados, apenas dois ingressaram em uma graduação. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais 2018 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% ingressaram em uma universidade, enquanto os que concluíram o ensino médio na rede privada representam 79,9%, reflexo do acesso ainda muito limitado ao ensino superior⁵³. Entretanto, o Sujeito 9, que teve seu percurso de formação em uma escola privada, não ingressou no ensino superior, contrapondo-se às estatísticas.

O **Sujeito 1** tem 19 anos de idade, atua como militar do exército e esteve envolvido com bandas marciais por dez anos, ambiente em que teve a oportunidade de aprender a tocar instrumentos como bumbo, caixa, trombone e tuba. Os primeiros contatos com o fazer musical não ocorreram na banda marcial, mas em sua casa. Ao ver seu pai tocando violão nos momentos de lazer, logo ficou admirado: pegava uma raquete de tênis e imitava os movimentos que o pai fazia enquanto estava tocando. Logo ganhou um violão no seu aniversário e passou a fazer parte do grupo musical da igreja que frequentava, onde teve a oportunidade de aprender diversos instrumentos musicais: violão, baixo elétrico, bateria, guitarra. Além disso, este sujeito faz menção à igreja em diversos momentos das entrevistas, o que sugere a relevância deste espaço

⁵³ Para maiores detalhes, ver: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada

em sua história de vida musical. Ao iniciar seus estudos em uma escola da rede municipal de João Pessoa, o Sujeito 1 decidiu ingressar na banda marcial por influência do irmão que já tocava caixa. Assim, após passar por vários instrumentos, acabou identificando-se com a tuba, instrumento que ainda toca. Atualmente, o Sujeito 1 não mantém contato com a banda marcial, estando afastado há três anos. Entretanto, a música está presente na sua vida como um *hobby* e nos louvores da igreja. No momento da coleta, o Sujeito 1 atuava profissionalmente como militar das Forças Armadas Brasileiras, fazendo parte de uma equipe responsável por levar água potável às cidades do sertão paraibano.

O **Sujeito 2**, com 21 anos de idade, esteve envolvido com bandas marciais durante sete anos e, atualmente, está afastado destes conjuntos musicais há dois. Seu ingresso na banda ocorreu por influência dos colegas da escola municipal em que estudava. Assim, o Sujeito 2 decidiu ingressar na banda para aprender trompete, porém, segundo ele, não se adaptou muito bem ao instrumento, migrando, assim, para o trombone. Além disso, durante sua trajetória, teve a oportunidade de fazer música não apenas na banda marcial da escola, mas em outros espaços, como a igreja e o curso de extensão em música oferecido pela UFPB. No momento da coleta, este sujeito atuava profissionalmente como repositor de supermercado e não frequentava as bandas marciais. Além disso, sua relação com a música era a de ouvinte, revelando que ainda assistia vídeos de bandas marciais na internet e admirava os músicos tocando na banda da igreja que frequenta.

O **Sujeito 3**, de 20 anos de idade, participou de bandas marciais por 12 anos e está afastado há três. O seu fazer musical teve início nas aulas de flauta doce da escola municipal em que estudava, mais precisamente na disciplina de artes. Quando foram abertas novas vagas para a banda marcial desta mesma escola, o Sujeito 3 logo demonstrou interesse em ingressar e tocar o trompete. Assim, foi submetido a um processo de seleção para fazer parte da banda e foi aprovado. Este sujeito aponta que o nascimento do seu filho, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para sustentar sua nova família e a falta de oportunidades profissionais na música foram alguns dos motivos que o fizeram sair da banda. Atualmente, o Sujeito 3 exerce a função de atendente em uma papelaria, porém ainda estabelece relações com a música, coordenando um grupo “La Ursa”⁵⁴ nos períodos de carnaval.

O **Sujeito 4** tem 21 anos de idade, participou de bandas durante 11 anos e está afastado há um ano. Seu percurso em bandas marciais teve início ainda no ensino fundamental, em uma

⁵⁴ **La Ursa:** são grupos festivos compostos por instrumentistas de percussão e por integrantes fantasiados de urso. Geralmente apresentam-se nas ruas e nos semáforos pedindo dinheiro durante as festividades carnavalescas e nos dias que as antecedem. Para maiores detalhes sobre estes grupos, ver: Aranha (2014).

escola municipal do bairro em que estudava. Chegava mais cedo à escola para assistir aos ensaios e ficava admirado com as músicas. Assim, buscou o maestro para lhe fosse dada a oportunidade de ingressar na banda, sendo submetido a um teste de seleção. Aprovado, iniciou tocando surdo, migrou para o bumbo e finalmente para o trompete. Para este sujeito, o motivo que o levou a sair da banda foi a dificuldade financeira enfrentada pelos músicos brasileiros, fazendo-o, assim, buscar outras profissões e cursos que ele acredita ter melhores retornos econômicos. Segundo o próprio sujeito, este afastamento da banda provocou um sentimento de vazio e saudade, principalmente quando assiste aos vídeos de bandas marciais na internet. Assim, participa esporadicamente das bandas nos desfiles de Sete de Setembro e quando se aproximam os concursos e campeonatos. No momento da coleta, ele era Jovem Aprendiz em um hipermercado de João Pessoa e afirmou que não estava em nenhuma banda marcial por falta de um instrumento. Revelou, também, que estabelece uma relação de ouvinte com a música – assistindo vídeos na internet, escutando gravações de bandas, etc. – e que gostaria de voltar a estudar música, porém como um *hobby*, sem intenções profissionais.

O **Sujeito 5** tem 20 anos de idade, participou de bandas por cinco anos e está afastado há quatro. Ele revela que, no início, não gostava muito de bandas marciais, mas que, devido às influências de colegas da escola que o convidavam a todo o instante, decidiu ingressar na banda. Assim, sua trajetória musical teve início em uma banda de uma escola municipal de João Pessoa, grupo que possibilitou diversas aventuras, através de viagens e campeonatos. No momento da coleta, o Sujeito 5 atuava como aprendiz de auxiliar administrativo e relatou frequentar nenhuma banda. Além disso, revelou sentimentos de saudade em relação aos tempos de banda, mas não pretende voltar a tocar futuramente, pois almeja seguir os estudos na área da Administração. Contudo, afirma que se pudesse voltar no tempo, melhor aproveitaria os momentos vividos na banda.

O **Sujeito 6**, de 25 anos, atuou em bandas marciais durante nove anos e está afastado há cinco. Sua trajetória foi influenciada pela irmã, mais precisamente quando o levava para os ensaios da escola municipal em que estudavam, ficando, assim, admirado com as cadências que os músicos da percussão executavam. Logo, pediu ao maestro para que pudesse ingressar na banda e foi atendido. No momento da coleta, ele era estudante do Bacharelado em Engenharia Civil em uma universidade privada do município de João Pessoa. Assim, decidiu buscar outra área para atuar profissionalmente, destacando, porém, que sente falta de tocar nas bandas marciais e, como forma de amenizar este sentimento, mantém o contato com estes conjuntos musicais nos momentos de desfiles e campeonatos, auxiliando os regentes.

O **Sujeito 7**, com idade de 25 anos, participou de bandas durante dez anos e há três está afastado. Sua trajetória em bandas marciais teve início por influência dos amigos e da família que sempre o estimulavam a ingressar. Assim, iniciou tocando flauta doce na banda da escola municipal que estudava, e logo passou para o trompete. Também decidiu aprender percussão, porém, não foi aprovado no teste de seleção aplicado pelo regente, permanecendo, assim, no trompete. No momento das entrevistas, o Sujeito 7 atuava profissionalmente como auxiliar de produção em uma gráfica da cidade de João Pessoa. Ele revela que se afastou das bandas por motivos financeiros e por falta de tempo, mas mantém o contato com esses conjuntos nos momentos que antecedem os desfiles e campeonatos e assiste aos vídeos do tempo que participava como aluno. Além disso, durante a entrevista, o Sujeito 7 revelou sentir-se “péssimo” por ter se afastado das bandas, pois sentia “falta” dos amigos, dos professores e das apresentações.

O **Sujeito 8**, de 20 anos de idade, permaneceu em bandas marciais por sete anos e está afastado há três. O seu ingresso na banda deu-se por influência de um amigo que já tocava na banda da escola municipal em que estudava. Frequentemente acompanhava este amigo nos ensaios e isso acabou despertando seu interesse em participar. Ingressou tocando surdo, migrou para o bumbo e, através de um teste de seleção, passou a tocar trombone. Além disso, durante sua trajetória musical em bandas, o Sujeito 8 teve a oportunidade de estudar em um conservatório da cidade de João Pessoa, porém, como não havia professor de trombone, acabou desistindo. Frequentou também o curso de extensão em música ofertado pela UFPB, ambiente em que, segundo ele, pôde conhecer novos professores, trombonistas e amigos. O Sujeito 8 revela que se afastou de bandas não por motivos financeiros, mas porque participar de tal atividade já não preenchia o seu vazio. Logo, passou a frequentar uma igreja cristã que, segundo ele, deu um novo sentido ou propósito para sua vida. Além disso, destaca que desistiu da banda marcial, mas não da música, uma vez que ainda utiliza o violão como instrumento de evangelização e louvor. Este sujeito, no momento da coleta, era estudante de teologia e cursava Bacharelado em Administração.

O **Sujeito 9**, de 20 anos de idade, participou de bandas marciais durante 13 anos. Além disso, está afastado há dois anos, porém frequenta esporadicamente, principalmente nas semanas que antecedem o Sete de Setembro. Durante sua trajetória, teve a oportunidade de tocar diversos instrumentos de percussão – caixa, bumbo, prato, quadriton, triângulo –, assim como eufônio e trombone de pisto, sendo o único dentre os sujeitos entrevistados a ter sua história de vida musical ligada a uma banda marcial de uma escola privada de educação básica. O Sujeito 9 ingressou na banda por influência de seu pai, que, durante sua juventude, tocou

saxofone e trompete. No momento das entrevistas, o Sujeito 9 estava em busca de emprego. Sua fala revela que logo quando saiu da banda não sentia falta, porém, agora, sente muita saudade. Ao perceber que muitos dos seus colegas estavam desistindo da banda, fazendo com que o rendimento técnico e artístico do grupo caísse, o Sujeito 9 sentiu-se desmotivado e decidiu sair também. Além disso, ele revela que optou por não seguir a carreira como músico pois não sabia ler partitura, buscando, assim, outras alternativas profissionais.

O **Sujeito 10**, com 18 anos de idade, participou de bandas marciais durante dois anos, está afastado há cerca de um ano e seis meses, porém frequenta esporadicamente estes grupos, quando se aproximam os desfiles e campeonatos. Este sujeito aponta ter ingressado na banda por influência dos amigos, no momento em que cursava o ensino fundamental em uma escola municipal. Assim, iniciou tocando trompete, passou para o trombone e, logo, migrou para o eufônio, instrumento pelo qual tem grande admiração e que toca até hoje. No momento da coleta de dados, o Sujeito 10 era estudante do ensino médio. Além disso, revelou sentimentos de honra em relação aos regentes que sempre o estimulavam, mas também destaca uma sensação de “leveza” por não ter a obrigação de estar presente na rotina de ensaios repetitivos da banda. Assim, este sujeito aponta que não sente tristeza, mas uma sensação de liberdade, contrapondo-se aos demais sujeitos que, em geral, apontaram sentimentos de saudade, falta e vazio. Nas semanas que antecedem os desfiles e campeonatos, geralmente participa de alguma banda, porém sem assumir o compromisso durante todo o ano letivo.

Percebemos que as histórias de vida musical de cada sujeito com a banda marcial são particulares, apresentam semelhanças e singularidades. Assim, nos próximos itens, trago trechos dos relatos desses ex-integrantes, analisando-os através da literatura acadêmica da educação musical e, também, buscando referências na educação geral e na psicologia, através da Logoterapia.

3.3 Motivações para o ingresso

Como discutido nos capítulos 1 e 2, a motivação para realizar qualquer atividade pode ocorrer de maneira intrínseca ou extrínseca (ILARI, 2002, p. 73). Contudo, os fatores extrínsecos, ou seja, relacionados a influências externas – família, amigos, repertório, ensaios, apresentações, convites dos regentes, etc. – foram mais presentes nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, quando revelaram suas motivações para o ingresso nas bandas de que participaram. Dessa forma, o Sujeito 1 revela que já possuía uma vivência musical anterior ao ingresso na banda. Ele aponta que suas primeiras experiências musicais ocorreram na infância, quando imitava os movimentos do pai tocando violão:

Eu comecei no violão, só que eu não tinha instrumento. Eu falava: “eu quero aprender” – isso com uns quatro ou cinco anos de idade. Tinha um amigo meu que tinha comprado uma raquete de tênis. Com essa bendita raquete, enquanto meu pai tocava violão, eu pegava e ficava imitando, ou seja, enquanto ele fazia as notas na mão esquerda, eu ficava fazendo do mesmo jeito na raquete. Não tinha som nem nada. Mas aí foi quando eu comecei a pegar o gosto pela música, não só pela música, mas pelo violão que foi o meu primeiro instrumento, né? (S1-E1, 20/05/2019)⁵⁵.

Assim, através de processos de aprendizado informal, dentro da família, o Sujeito 1 teve suas primeiras experiências com o fazer musical, decidindo, posteriormente, aprender a tocar violão. Além disso, sua narrativa mostra que ele ingressou na banda da igreja em que frequentava, onde teve a oportunidade de tocar o violão nos cultos e louvores e, também, aprender a tocar outros instrumentos musicais: baixo elétrico, bateria e teclado. Contudo, o ingresso na banda marcial da escola em que estudava ocorreu em um momento posterior, influenciado por seu irmão que já participava:

Meu irmão entrou primeiro na banda como caixista. Ele só vivia batendo nas painelas dentro de casa. [...] Passou o tempo, comecei a estudar, passei três anos no [colégio] municipal. Nestes três anos, eu aprendi a tocar bumbo – foi meu primeiro instrumento de percussão. (S1-E1, 20/05/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 9 aponta influências da família na sua formação musical inicial. Seu pai, um ex-trompetista, sempre buscava motivá-lo a ingressar na banda marcial da escola em que estudava. Além disso, por seu histórico ligado aos instrumentos de metais e, provavelmente, às bandas, admirava tais conjuntos, desejando que seu filho, o Sujeito 9, ingressasse na banda da escola:

Minha história na banda, na música, começou quando eu estudava no Y. Meu pai tocava trompete na minha infância e ele sempre quis que eu participasse da música, das bandas marciais, porque ele achava magnífico. Dentro da minha escola tinha uma banda marcial. Então, eu decidi me matricular. (S9-E1, 27/08/2019).

Na segunda entrevista, ele continua:

De primeira, eu via os ensaios. Logo quando eu entrei, era à tarde, de 12:30 até uma hora. Eu chegava e ficava jogando futebol e via a banda lá. Eu via o professor ensinando e achava interessante e eu ficava naquela... Meu pai sempre dizia: “vai tocar, você vai gostar”. Aí, teve um dia que eu cheguei no professor, estavam abertas as inscrições. [...] Foi como se fosse um destino. Eu levo isso como se fosse um destino para mim. Meu pai tocava. Para mim,

⁵⁵ A indicação S1-E1, 20/05/2019 corresponde ao número do sujeito, ao número da entrevista e a data em que foi realizada.

o meu destino foi passar pelo que ele fez. Ele tocou quando era jovem, ele tocava trompete, já tocou sax. (S9-E2, 29/08/2019).

Como podemos observar nos depoimentos acima, a família tem papel importante no incentivo das práticas musicais. Os pais veem na banda a possibilidade de investirem na educação musical de seus filhos, que, por sua vez, têm a oportunidade de aprenderem um instrumento musical (SILVA, 2014, p. 23). Dessa forma, as bandas são fenômenos socio históricos que continuam ofertando a educação musical e a possibilidade de contato com a música instrumental às camadas menos favorecidas da comunidade. (SILVA, 2012, p. 35; TINHORÃO, 2010, p. 191). Além disso, outros membros da família – irmãos, primos, etc. – podem se sentir motivados a ingressar na banda no momento em que prestigiam os ensaios e as apresentações (SOARES, 2018, p. 89). Assim como o Sujeito 9, os Sujeitos 4, 6 e 8 revelaram que assistir aos ensaios foi fundamental para ingressarem nas bandas marciais das escolas em que estudavam:

Minha história na música começou em 2008. Eu estava no ensino fundamental, na escola Z, e sempre quando eu chegava lá – eu chegava um pouco mais cedo, não gostava de chegar tarde –, eu via a banda lá ensaiando, eu acho que era das 11 horas até uma hora, e aí começou chamar minha atenção. Fui gostando, até que um dia eu falei com o maestro para entrar. (S4-E1, 10/06/2019).

Na banda, a primeira coisa que me chamou atenção foi sempre os instrumentos de percussão e, principalmente, as cadências que a percussão tocava. Aí, sempre ia para o ensaio assistir, porque antes de eu entrar na banda, eu ficava assistindo os ensaios, né? Minha irmã sempre me levava para assistir ao ensaio. Aí, ficava assistindo até que surgiu a oportunidade de eu entrar na banda. [...]. Despertei o interesse a partir da vez que eu vi a galera tocando, sempre motivados, e deu aquela vontade de aprender a tocar o que eles estavam fazendo ali. (S6-E2, 05/08/2019).

Eu tinha um amigo que tocava nessa [banda]. A gente era muito amigo, mas eu não tocava. Eu gostava de ir para casa com ele. A gente brincava e tal na rua, para ir juntos porque morávamos perto da casa do outro, mas ele sempre falava: “Hoje eu vou ter que ficar para banda. Você vai ter que descer sozinho para casa. Hoje eu vou ficar”. Acabei ficando nos ensaios para esperar ir embora com ele. O professor falou que estava precisando de uma pessoa, eu peguei e falei: “eu já estou aqui, vamos tocar”. (S8-E1, 07/08/2019).

Os depoimentos acima mostram como os ensaios são importantes para que outros alunos se sintam motivados a ingressar nas bandas. Particularmente, minha trajetória em bandas teve início quando eu levava meu irmão à escola e aproveitava para assistir aos ensaios, motivando-me a ingressar no ano seguinte. Dessa maneira, um trabalho criterioso e comprometido por parte do regente pode favorecer com que outros alunos e membros da família despertem o

interesse pela banda marcial. Além das influências da família e dos ensaios, os amigos têm papel fundamental no incentivo para tocar na banda. As diversas apresentações – desfiles, campeonatos, viagens, etc. – e a projeção dentro da comunidade são, ainda, situações que estimulam novos alunos a fazerem parte da banda⁵⁶. Neste sentido, os Sujeitos 2 e 3 revelam:

Minha vida na música começou no ano de 2012, através da influência de amigos meus da escola. Aí, comecei no colégio X, no trompete. Como eu não me adaptei, três meses depois fui transferido para outro instrumento e acabei gostando, né? Foi o incentivo dos amigos mesmo, dizendo que era bom, que viajava, os campeonatos, essas coisas e tal. Também tem as meninas, né? [risos]. Aí acabou que uma coisa levou à outra. Daí, gostei e fiquei esse tempo todo. Foi uma experiência boa na minha vida. (S2-E1, 28/05/2019).

Era bonito a pessoa desfilar e todo mundo queria tocar na banda, motivava muito. Os meninos tocavam lá e me chamaram. Eu acabei indo [...]. Eu já tinha visto a banda pelo vídeo. Aí, eu falava: “Eita, que banda legal!”. Falei que queria tocar mesmo! Tinha aquela vontade de tocar. Isso chamava a atenção de todo mundo. (S3-E2, 26/08/2019).

Como discutido no capítulo 2, os colegas e amigos acabam influenciando o ingresso de novos integrantes nas bandas (SOUZA, 2010, p. 63; GIBBSON, 2016, p. 75). Tal influência pode ser tão forte ao ponto de mudar as percepções de alguns alunos sobre esses grupos. Assim, os Sujeitos 5 e 10 revelaram que não sentiam maiores apreços por bandas marciais. Entretanto, as amizades e as experiências vivenciadas nas bandas favoreceram mudanças significativas em suas concepções sobre tais grupos:

No começo, eu entrei sem gostar. Eu não gostava, porque eu achava assim... uma coisa besta. Não entrava na minha cabeça que a banda marcial seria uma coisa importante para a pessoa um dia. Aí, depois que eu entrei foi que eu fui gostando mais, entendeu? [...] Chegou um dia que a gente foi fazer uma apresentação em uma competição, uma copa – porque nesse tempo existia a copa de bandas – e nós ficamos em oitavo na categoria. Foi a primeira copa da gente. Nós ficamos muito felizes nesse dia, quando ficamos em oitavo. Aí, eu pensei que tinha sido bom e me apaixonei, né? Comecei a me dedicar realmente, me entreguei mesmo para a banda, comecei a me dedicar na música. (S5-E2, 12/07/2019).

Meu início em banda foi algo muito assim... boladão. Meus amigos sempre me chamavam para a questão de querer tocar em banda: “E aí, vamos lá tocar na banda”, e eu sempre não tinha desejo. Não tinha desejo de tocar em banda, por conta que sei lá, eu achava algo chato. Eu achava: “Aqueles caras ficam ali se matando, aqueles caras ficam no sol se matando para fazer essas coisas”. Acho que isso não me levava a sonhar tocar. Mas, enfim, depois de tanto meus amigos me chamarem para eu tocar em banda, foi que algo veio

⁵⁶ Os trechos das falas dos sujeitos que remetem à importância das diversas viagens e apresentações realizadas pelas bandas serão discutidos e aprofundados no item 3.6.

queimando no meu coração... Em relação a querer tocar em banda, foi algo muito de uma hora para outra. (S10, E1, 23/09/2019).

Além das influências de pessoas – família, amigos, etc. – e de eventos – apresentações, viagens, etc. –, o ingresso na banda pode ser favorecido por um trabalho de educação musical anterior. Tal como os Sujeitos 1 e 9 revelaram influências musicais anteriores dentro de suas respectivas famílias, os Sujeitos 3 e 7 apontaram que um projeto de flauta existente nas escolas em que estudaram possibilitou-lhes a iniciação musical e, por consequência, o despertar do desejo por tocar na banda:

Rapaz, eu comecei a tocar em banda marcial quando eu tinha uns 9 anos. Foi ali na banda do X, com o professor Z. Aí, comecei tocando flauta. Lá tinha um projeto de flauta. Depois de um tempo, começaram as inscrições para tocar na banda marcial, isso foi no sábado de manhã. (S3-E1, 09/07/2019).

Eu comecei na flauta no ano de 2006. Foi um tempo muito bom. Me interessei muito por tocar na flauta [...]. Assim que surgiu vaga na banda, eu entrei para tocar na flauta. O que me chamou atenção é que era um sonho que eu tinha de entrar em uma banda e participar. Desde o início, eu tinha uma vontade muito grande de entrar e fazer parte de uma [banda], e as motivações foram muitas: motivações de amigos, de família. (S7-E1, 31/07/2019).

A banda marcial não precisa ser o único espaço para o aprendizado musical dentro da escola, mas pode coexistir com outros projetos – oficinas de flauta doce, violão, percussão, canto coral, musicalização infantil, etc. Dessa maneira, tais projetos podem favorecer o ingresso de novos alunos nas bandas, uma vez que possibilitam a familiarização e a vivência musical prévia e, conseqüentemente, auxiliam na preparação e na construção de conceitos musicais anteriores à participação na banda, sendo uma alternativa mais coerente em termos pedagógicos quando comparada aos testes de seleção baseados em habilidades musicais⁵⁷. Entretanto, esses projetos precisam ser ofertados a **todos** os alunos da escola, e não apenas aos que almejam tocar nas bandas, possibilitando um acesso democrático à educação musical aos que não possuem maiores interesses por esses grupos.

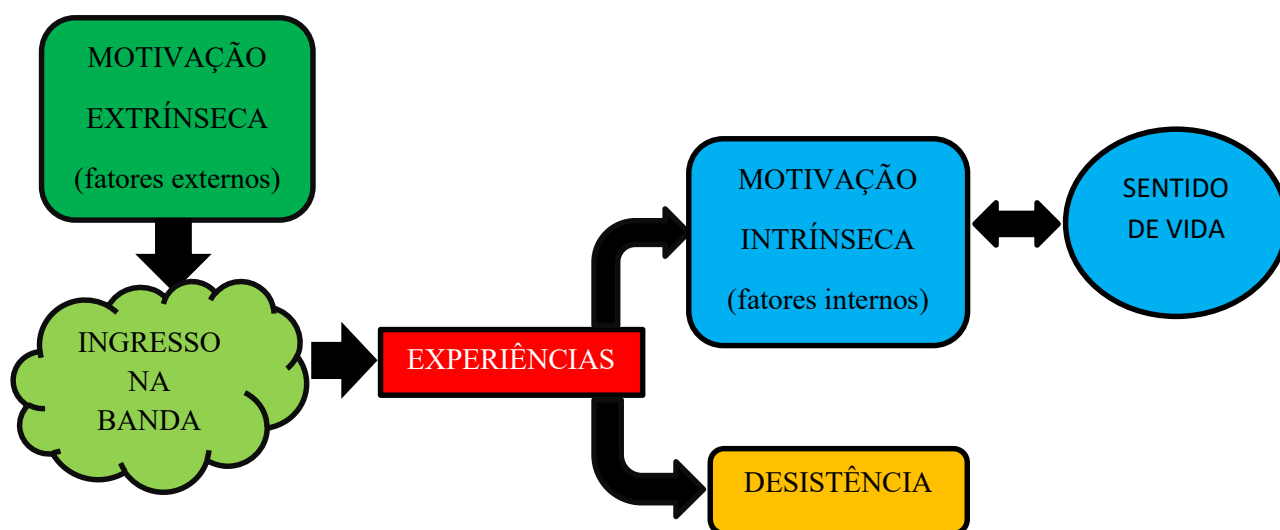
Dessa maneira, os relatos biográficos dos sujeitos evidenciaram que elementos extrínsecos – família, amigos, apresentações, ensaios, contato prévio com o fazer musical – são importantes na motivação para o ingresso na banda. Assim, os ex-integrantes não iniciaram seus respectivos percursos em bandas por acaso, mas sendo influenciados por fatores externos. Além disso, as experiências vivenciadas nas bandas podem estabelecer significados na vida dos

⁵⁷ Os testes de seleção baseados em habilidades musicais prévias e a violência simbólica e exclusão que eles causam serão discutidos no item 3.4.

alunos, permitindo o surgimento da motivação intrínseca e, possivelmente, de um sentido de vida. Dessa forma, a motivação extrínseca pode ser importante para estimular o ingresso de novos integrantes, mas não é suficiente para garantir que estabeleçam relações significativas para permanecerem nas bandas por um período considerável. Como exemplificação dessas questões, um aluno que entra na banda apenas para agradar seus pais ou, então, para atender às normas grupais de seus pares – conformismo –, pode não encontrar maiores significados nas primeiras aulas e ensaios, acarretando na sua desistência.

O Esquema 4, abaixo, ilustra o caminho percorrido para se chegar à motivação intrínseca e, por consequência, a um sentido de vida. Além disso, destaca a importância das experiências, uma vez que podem estimular o aluno a continuar ou desistir da banda marcial:

Esquema 4: Percursos motivacionais em bandas.



Fonte: Elaboração própria.

É preciso destacar que o esquema acima foi construído com base na análise dos depoimentos dos ex-integrantes. Assim, não pretende generalizar que, para se alcançar a motivação intrínseca, necessariamente deve haver um estímulo extrínseco anterior. Dessa forma, outros estudos com outro público podem trazer dados que alterem o esquema proposto para a motivação. Além disso, é preciso considerar que as experiências com bandas não levaram os ex-integrantes desta pesquisa ao caminho da “desistência”. Pelo contrário, eles tiveram uma relação duradoura e significativa com a banda, em que muitos ainda mantêm contatos com esses grupos. Assim, pode-se dizer que, para os sujeitos desta pesquisa, as experiências em bandas permitiram o surgimento da motivação intrínseca e, possivelmente, de um sentido de vida.

Entretanto, seus projetos de vida com a banda e a música foram interrompidos por diversos fatores externos a este esquema⁵⁸.

Dentro dessa discussão sobre “motivação”, é preciso lembrar que, segundo a Logoterapia, o homem é um ser que busca um significado para sua vida, uma tarefa ou um projeto de vida, sendo dotado de liberdade de escolha e decisão. Os objetivos e projetos de vida são multáveis e variam de pessoa para pessoa, de momento para momento (AQUINO, 2013, p. 50-52; FRANKL, 2014, p. 134). Dessa forma, o Sujeito 8 revela as mudanças ocorridas em relação às suas expectativas e projeções quanto às bandas marciais:

[Minhas expectativas] eu divido mais ou menos em três partes [...]. Meu primeiro momento era só de estar com meu amigo, brincar e resenhar⁵⁹. Eu achava que era simplesmente um divertimento, como qualquer outra atividade que a escola tem no fundamental [...]. Na segunda, a minha expectativa já era diferente. Eu enxergava aquilo como algo para se obter um resultado, obter um salário, uma remuneração. Eu via meu professor vivendo daquilo, era um cara muito jovem ainda. E a terceira expectativa foi quando eu fui para o X. Eu tinha um sonho de realmente querer viver daquilo e crescer naquilo, de fato aparecer para João Pessoa, aparecer para as principais bandas, para os principais músicos, ter um nome conhecido para as pessoas verem meu esforço, meu trabalho. Então, quando eu fui para o X, eu tive essa expectativa de ser reconhecido, ter mais amigos, estar mais perto de pessoas que entendem mais de música. (S8-E2, 23/08/2019).

Pelo exposto, podemos pressupor que os sujeitos entrevistados puderam encontrar na banda um significado para suas vidas, uma atividade a se dedicar, que Miguez (2014, p. 43) vincula ao princípio da autotranscendência na Logoterapia. Entretanto, é preciso destacar que estes sujeitos são ex-integrantes que, por diversos motivos, não seguiram a carreira como músicos profissionais e que, na metade dos casos, não mantêm contato com as bandas, evidenciando como o sentido de vida pode mudar conforme o momento de vida.

Apesar de ser uma atividade que permite o acesso à educação musical e um possível encontro de sentido de vida, nem todos os alunos têm a oportunidade de desfrutarem desses aspectos, pois, em muitos casos, ainda existe a presença de testes de seleção que excluem e segregam os que não possuem vivência musical prévia em suas famílias, ao mesmo tempo em que legitimam os ditos “talentosos”. Assim, o próximo item discutirá esses testes de seleção baseados em habilidades musicais prévias e a violência simbólica que eles provocam com base nos relatos dos sujeitos entrevistados.

⁵⁸ Os trechos dos relatos específicos sobre os motivos que levaram os ex-integrantes entrevistados a saírem das bandas serão apresentados e discutidos no item 3.8.

⁵⁹ Neste trecho, o verbo “resenhar” possui um sentido regional de “brincar” ou “bagunçar com os colegas”.

3.4 Testes de Seleção

Como foi visto no item 2.5, a aplicação de testes de seleção baseados em aptidões musicais ainda é uma prática presente em diversos contextos em que a educação musical ocorre: bandas marciais, corais, etc. (COSTA, 2008, p. 39; NÓBREGA, 2018, p. 64; LIMA, 2017, p. 17). Assim, seis entre os dez sujeitos participantes desta pesquisa apontaram que, especificamente no início de seus respectivos percursos em bandas, foram submetidos a algum teste de seleção. Em geral, tais testes buscavam avaliar se os sujeitos possuíam as “habilidades musicais necessárias” para que pudessem participar das bandas marciais das escolas em que estudavam.

As narrativas do Sujeito 3 e do Sujeito 9 apontam que estes testes geralmente ocorrem no início do ano letivo, quando são abertas as inscrições para novos alunos interessados em fazer parte das bandas marciais:

Depois de um tempo, começaram as inscrições para tocar na banda marcial, isso foi no dia de sábado de manhã. Todo mundo pegou e foi lá fazer o teste e eu queria tocar trompete. Ele [o regente] pegou e começou a dar uma explicação no quadro sobre o que era uma pausa, sobre o tempo das notas, dizendo o que era música, entre outras coisas. Ele pegou marcou para outro sábado, eu fiz o teste para o trompete, acabei passando e ali fui ficando, né? (S3-E1, 09/07/2019).

Então, dentro da minha escola tinha uma banda marcial. Na verdade, tinham duas: uma para quem era menor de 14 anos e outra de 14 para cima. Então, eu decidi me matricular e tinha um teste de início. Eu comecei com uma vaga de caixa. Tinham quatro vagas de caixa. Aí, tinha que fazer o teste. Dentre 9 pessoas, era selecionado um. Dentro de uma semana, o professor X ensinava e você tentava aprender o máximo para poder passar no teste. Eu tentei, consegui passar no teste quando eu entrei aqui. Aí, passei no teste. (S9-E1, 27/08/2019).

Como podemos constatar nos relatos acima, estes testes têm o objetivo de selecionar os alunos que apresentam melhores desempenhos nos conteúdos básicos da teoria musical ocidental e nos fundamentos da técnica do instrumento escolhido. Apesar de apontarem que tiveram uma semana para estudar, para, posteriormente, serem submetidos aos testes, este período é muito curto para que o indivíduo possa assimilar e compreender a linguagem musical através do processo de familiarização discutidos por Bourdieu e Darbel (2003, p. 110). Logo, penso naquele sujeito que, durante a semana, acaba se deparando com dúvidas a respeito do conteúdo musical, por vezes uma novidade em sua vida, e que não tem a oportunidade de resolvê-las em um período maior de aulas.

Outro aspecto apontado pelos sujeitos desta pesquisa é que alguns regentes preferem formar as bandas com os alunos que já tocam ou, então, que possuem maior desenvoltura no instrumento desde o primeiro contato. Assim, o Sujeito 4 revela:

Quem fosse de fora [da banda], eles já queriam que entrasse tocando. Eu acho que isso é importante. Hoje, muitos alunos não sabem nada de teoria de música. Acho que quase nada. Só saem tocando mesmo e ainda mal, tudo errado, respiração errada, posicionamento errado, postura. Faltou a base, né? O alicerce. (S4-E1, 10/06/2019).

Na segunda entrevista, esse mesmo sujeito salienta a importância destes testes, no sentido de organizar a banda e selecionar os que possuem maiores habilidades musicais:

É [importante] porque, às vezes, tem aluno que não sabe nem manusear um instrumento direito e já quer entrar em uma banda com pessoas já formadas. Ele entra lá e o maestro tem que ensinar tudo de novo do começo. Eu acho que [os testes] são importantes para uma organização na banda. O teste é importante sim. Para o iniciante é bom dar uma base primeiro, mas depois é bom fazer um teste com ele. (S4-E2, 08/07/2019).

Assim, muitos regentes não querem dedicar seus esforços para formar novos alunos, preferindo aceitar aqueles que já tocam ou que possuem maior desenvoltura no instrumento. Neste sentido, preocupam-se mais com a qualidade artística ao invés de primarem pelos aspectos pedagógicos e educacionais. Para muitos, é mais importante ter uma banda abrilhantando os desfiles cívicos ou ganhando premiações em campeonatos do que investir naquele aluno que deseja ter a oportunidade de aprender um instrumento e participar da banda. Assim, o papel educacional da banda é, diversas vezes, mascarado por práticas que visam alimentar o ego dos regentes e coordenadores em busca de premiações, títulos e *status* social.

Logo, concordo com Lima (2007, p. 54-55) ao afirmar que o discurso de muitos regentes é ambíguo, pois eles destacam as funções pedagógicas das bandas, ao mesmo tempo em que exibem seus troféus como símbolo de competência e conquistas. Entretanto, para um professor consciente de sua atuação pedagógica na escola, a grande premiação é poder acompanhar e perceber a evolução e o desenvolvimento das habilidades musicais do aluno, sabendo que pôde contribuir para a formação daquele sujeito, seja ele um futuro músico ou não.

Na mesma direção, o Sujeito 8 revela que, por “levar jeito”, foi aprovado no teste e, assim, aceito na banda. Percebendo que este aluno/sujeito demonstrou facilidade durante o primeiro contato com o trombone, o regente decidiu então admiti-lo e investir em sua carreira musical:

Eu falei: “quero fazer o teste”. Eu me lembro que, quando terminaram as aulas, eu peguei o trombone numa brincadeira lá e ele viu que eu levava jeito, segurando um instrumento que muitos alunos não conseguem, mas eu consegui segurar um instrumento como se fosse alguém que já tocasse, e isso, querendo ou não, chama atenção de quem está olhando. Eu fiz o besourinho – que é conhecido para tirar o som do instrumento [em que] você faz uma certa vibração com os lábios –, e eu consegui fazer aquilo e fazer uma nota: o si bemol grave, que é famoso para os alunos que estão começando. Ele viu que eu levava jeito. (S8-E1, 07/08/2019).

Neste sentido, tais práticas excludentes reforçam a crença no dom e no talento de determinadas pessoas para algumas tarefas. Os regentes precisam lembrar que o ambiente em que o aluno está inserido – família, cultura, situação socioeconômica, etc. – molda as percepções, os gostos e as formas com que estes sujeitos se relacionam com a música (BARRET, 2011, p. 3; HALLAN, 2011, p. 203; LIMA 2017, p. 3; SCHOROEDER, 2004, p. 112). Muitos não tiveram uma vivência musical em suas famílias e, assim, são mal interpretados como sujeitos inaptos ou não talentosos musicalmente. Além disso, como visto no Capítulo 2, a escola deveria oferecer acesso ao capital cultural, lembrando que, neste caso, a banda marcial pode ser a única oportunidade que muitos têm de aprenderem um instrumento e de se expressar através da música.

Apesar de não apontar ter sido submetido a nenhum teste de seleção durante os anos em que esteve envolvido nas bandas, a presença do mito do dom e do talento é bastante marcante no relato do Sujeito 1:

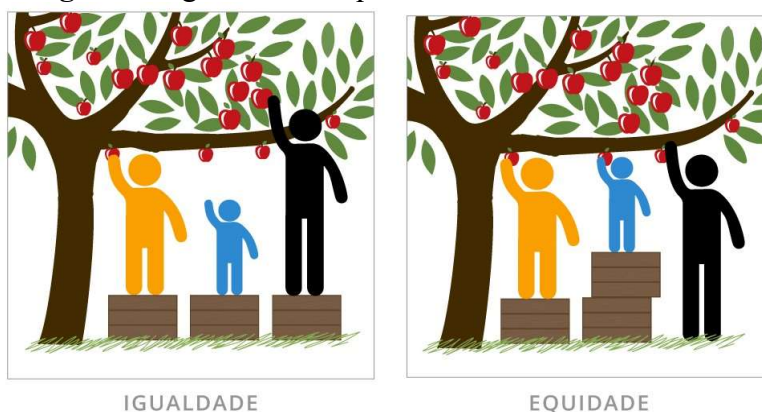
Mas nem todo mundo tem o dom da música que é se arrepiar com uma canção, sentir o acorde, a nota, a melodia, o ritmo, a harmonia da música. Eu estou escutando umas músicas no meu som com minha mãe, deitado, e falo sozinho: “olha lá o ukulele do cara! Olha lá a parte da percussão, do triângulo e da zabumba. (S1-E1, 20/05/2019).

Então, essa parte do dom é de cada um. Alguns têm que tocar trombone, fulano tem que tocar trompete, o outro vai tocar bombardino ou percussão. Isso é a individualidade de cada um. Dom, cara, não tenho o que explicar. (S1-E2, 27/05/2019).

Lembremos que o Sujeito 1 já possuía uma vivência musical prévia dentro da família, uma vez que observava e imitava seu pai tocando violão. Além disso, logo na infância, recebeu um violão e teve a oportunidade de juntar-se ao grupo musical da igreja que frequentava. Assim, durante um teste de seleção baseado em habilidades musicais, provavelmente, levaria vantagem em relação a outro indivíduo que não foi criado em um ambiente em que a prática musical estivesse presente. Logo, os regentes que utilizam os testes de seleção como parâmetros para o

ingresso nas bandas marciais estão pensando em termos de **igualdade**, pois todos os alunos têm o direito de se inscrever e participar do processo seletivo. Entretanto, não consideram a **equidade** de acesso às bandas, uma vez que os alunos são diferentes, possuem vivências e necessidades distintas. Além disso, segundo Lima (2017, p. 4), tais testes geram uma grande violência simbólica, uma vez que determinados conhecimentos acabam sendo legitimados e as oportunidades tornam-se desiguais.

Imagem 1 – Igualdade e Equidade



Fonte: <http://pdhpsicologia.com.br/equidade/>

Como podemos observar na imagem acima, a igualdade não é suficiente para garantir que todos alcancem e desfrutem de seus objetivos. Assim, faz-se necessário um olhar crítico do professor em considerar os indivíduos como seres heterogêneos, dotados de características particulares, permitindo que todos estejam, de fato, engajados em diversas atividades, musicais ou não, através da perspectiva da equidade. Além da questão do acesso, tais testes acabam criando limitações na mente dos sujeitos, fazendo-os acreditar que não são capazes de aprender determinado instrumento ou que algumas pessoas não “nasceram” para a música:

Quando eu entrei, o teste era assim: eles deixavam o surdo em cima da mesa, o professor fazia os exercícios de partitura lá no quadro, dizendo os tempos das colcheias e semicolcheias. Ele ficava gritando “tá tá tá tá tá” [solfejando] e do jeito que ele dizia na boca era para bater no surdo e no tempo certo e junto com ele. Assim que eram os testes. Se fizesse tudo direitinho, você passava e o surdo era seu. Você poderia ir para a quadra ensaiar, entendeu? Muita gente reprovou, era o mesmo que o exame psicotécnico, parecia uns doidos que não sabiam fazer. (S5-E1, 12/06/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 7 revela:

Primeiro, o teste na caixa foi um pouco difícil, porque ela já é um instrumento diferente. Eu fui tentar me encaixar para ver se eu daria certo ali na caixa, só que como eu vi que as teorias e os testes eram um pouco mais difíceis... Eu

decidi encarar, mas eu não consegui passar, não porque era muita teoria complicada. Eu não me dei bem na hora da caixa. No surdo eu cheguei a ficar pouco tempo. Eu cheguei a passar no teste. É um instrumento diferente da caixa, porque a questão das teorias é completamente diferente. Então, eu me dei bem também no surdo e consegui ficar um bom tempo. [...]Eu tentei me encaixar para ver se eu aprendia alguma coisa diferente, mas eu peguei e deixei de lado. [...]Eu vi que o instrumento não era para mim, então eu peguei e deixei de lado. Eu fiz o teste para ver se eu ia me dar bem, mas realmente eu não me dei bem e decidi sair. (S7-E2, 15/08/2019).

Os relatos acima mostram que os testes de seleção acabam reforçando o mito do dom e do talento, conceitos discutidos por Barret (2011), Hallan (2011) e Lima (2017). Além disso, reforçam representações sociais que circulam não apenas no campo musical, mas no cotidiano de nossa sociedade: “eu não nasci para a música”, “eu não sirvo para isso”, “não tenho jeito para tocar determinado instrumento”. Assim, legitima-se uma elite de “talentosos”, geralmente detentores de maior capital cultural, ao mesmo tempo que não se permite que os sujeitos que não tiveram uma vivência musical significativa em suas famílias desenvolvam suas competências musicais na escola e na banda marcial. Dessa maneira, os testes de seleção são veículos de exclusão, que avaliam apenas o que os alunos são capazes de fazer naquele momento, e não o seu potencial de aprendizagem.

Além disso, a fala dos sujeitos revela que a falta de instrumentos musicais suficientes obriga alguns regentes a selecionar “os melhores alunos” para participar da banda. Costa (2008, p. 30) aponta que diversas bandas brasileiras sofrem com a falta de investimentos, exercendo suas atividades com instrumental avariado. Esta situação também pode ser observada em diversas bandas marciais das escolas municipais de João Pessoa, que, embora fundamentais para o processo de educação musical, não recebem investimentos há anos e perseveram em suas atividades sem fardamento apropriado e sem material de manutenção e limpeza para os instrumentos, que, em geral, estão em situação de sucateamento⁶⁰.

Atender a todos os alunos que desejam participar da banda marcial é uma situação desafiadora, principalmente quando o regente não tem um instrumental suficiente e de qualidade à sua disposição. Entretanto, podem pensar em outras estratégias que permitam o acesso a todos – divisão dos ensaios em pequenas turmas; acompanhamento do interesse e da frequência do aluno. Ao recordar meu percurso em bandas marciais, antes como aluno e atualmente como regente, percebo que muitos que passavam nos testes de seleção, após algum tempo, desistiam e saíam da banda. Além disso, os que possuíam dificuldades nos primeiros meses persistiam e, logo, se familiarizavam com o fazer musical na banda, tendo a oportunidade

⁶⁰ A falta de investimentos e precarização das bandas serão discutidas no subitem 3.7.5.

de participar de um ambiente propício para a performance e expressão musical. Assim, é mais interessante pensar em termos de “interesse” e “força de vontade”, pois o “talento” ou a “facilidade” que o sujeito demonstra em um teste de seleção não garantem a sua permanência.

Faz-se necessário, também, que o poder público valorize e invista nestes conjuntos musicais que promovem a educação musical, a apropriação de capital cultural – por vezes inacessível ao aluno – e que fazem parte do cotidiano de diversas cidades brasileiras há séculos. Dessa maneira, espero que esta realidade seja modificada, pois, assim como foram para mim, as bandas marciais podem ser a “porta de entrada” para a formação de novos músicos, contribuindo, também, na formação geral, educacional e ética do indivíduo, mesmo que não deseje se profissionalizar na área.

3.5 Práticas musicais

Uma vez aprovados nos testes de seleção, discutidos no item anterior, os novos alunos têm a oportunidade de vivenciar e usufruir das práticas musicais existentes nas bandas marciais. Neste sentido, os sujeitos entrevistados revelaram alguns aspectos da rotina de ensaios e estudos existentes nas bandas em que participaram e, assim, questões relacionadas ao *modus operandi* presente nas práticas desses grupos:

Quando eu ainda estava aprendendo partitura, ensaiava das 11 horas ao meio-dia. Às três horas, tinha ensaio na sala de informática, às cinco, ensaio geral da banda. Isso era umas três vezes na semana. Quando o regente cismava, tinha a semana toda. Tinha gente que faltava, mas eu não faltava. Nunca faltei ensaio por conta de preguiça. A música é uma coisa que eu gosto. (S1-E1, 20/05/2019).

Eu me dedicava demais! Minha mãe só não mandava eu levar as roupas para o colégio porque eu estudava de manhã e o ensaio era de 11:45 às 13:00. Assim que acabava, a gente já ficava no ensaio. Quando terminava, a gente ia para casa almoçar e, às três horas, a gente voltava no colégio de novo para aprender a ler partitura. Às cinco, já começava outro ensaio. A gente ficava de 17:00 às 19:00 e só chegava em casa às 19:30. Quando estava na última semana, perto do [campeonato] paraibano ou perto de copa, a gente ficava até às 21:00. Tinham dias que a diretora permitia a gente ir para a sala de informática. Pegava só os naipes de cada instrumento: de trompete; tinha dia que pegava o naipe de trombone, outro dia pegava os bombardinos e a tuba juntos. E assim... eu gostava desse tempo. (S5-E1, 12/06/2019).

Os ensaios da banda eram divididos assim: durante três dias na semana, sendo que, de dois dias na semana, um era só teoria e no outro era ensaio e só estudo de técnica relacionada ao instrumento. No outro dia era ensaio geral com todo mundo da banda para ensaiar as músicas. (S6-E2, 05/08/2019).

Como podemos constatar nos relatos acima, as bandas marciais apresentam características típicas da educação não-formal discutida no Capítulo 1 (COSTA, 2014, p. 437; GHANEM, 2008, p. 62; TRILLA, 2008, p. 35-39). Assim, existe uma flexibilização dos horários e dias de ensaio, apesar de ocorrerem, geralmente, nos turnos oposto às aulas regulares do aluno ou, ainda, nos finais de semana. Dessa forma, se o aluno estuda pela manhã, por exemplo, os ensaios da banda podem ocorrer após a aula – geralmente das 11:30 às 13:00 – ou, então, em outro horário à tarde. Além disso, os depoimentos dos sujeitos mostram que, dependendo da proximidade de alguma apresentação – campeonatos e desfiles –, os ensaios podem ser intensificados, exigindo bastante comprometimento e dedicação.

Os relatos acima mostram, ainda, que os ensaios costumam ser divididos por naipes, em geral, planejados de modo a preparar os integrantes da banda para os ensaios gerais. Assim, os horários e a dinâmica de aulas/ensaios nas bandas dependem das orientações da gestão escolar e das concepções de ensino do regente, uma vez que, quase sempre, não estão subordinadas à legislação educacional e, portanto, não se baseiam em calendários letivos e nem possuem um currículo padronizado, como a educação formal⁶¹. Dessa forma, não existem maiores cobranças quanto ao cumprimento dos dias letivos, entrega de planos de ensino, preenchimento de diários de classe, etc.

Além das questões relacionadas à flexibilização dos horários e da rotina de ensaios, especificamente, o depoimento do Sujeito 1 mostrou que a falta de assiduidade é algo que ocorre nas bandas. Na segunda entrevista, ele continua: *“Às 3 horas, a gente marcava um ensaio. Alguém ia? Não ia, cara, porque não queriam a melhoria da banda. É complicado ser regente. Tem que liderar uma massa diferente. São várias cabeças pensando várias coisas diferentes”*. (S1-E2, 27/05/2019). Dessa forma, Almeida (2005, p. 52) e Simson (2001, p. 10) apontam que a participação em projetos de educação não-formal é voluntária, não havendo a obrigatoriedade de presença. Além disso, como mostrado no Quadro 1 (item 1.1), a educação não-formal não acarreta retenção caso o sujeito não aprenda o conteúdo ofertado ou, neste caso, que não tenha assiduidade nos ensaios da banda. Entretanto, é preciso estabelecer um controle de frequência dos ensaios de modo a acompanhar os alunos que realmente mostrem interesse e dedicação. Como discutido no Capítulo 2, os recursos nas bandas são, muitas vezes, limitados e escassos (COSTA, 2008, p. 30; SOARES, 2018, p. 159). Neste sentido, não seria justo manter um aluno

⁶¹ O ensino nas bandas marciais no município de João Pessoa não se baseia em bimestres, como é o caso do ensino formal. Entretanto, tem como base a data de início e término do ano letivo regular para o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, suas práticas musicais são fortemente influenciadas pelas datas comemorativas e celebrações dentro da escola e da comunidade – Dia das Mães, Semana da Pátria, Natal, etc. – que, por sua vez, influem em questões como o tempo de ensaio e o repertório a ser trabalhado.

que não frequenta os ensaios assiduamente, uma vez que ocupa o espaço de outro que demonstre maiores interesses e determinação para participar da banda.

A necessidade da frequência aos ensaios e suas formas de controle precisam estar claras e explícitas aos alunos e aos responsáveis logo no período de inscrições para a banda, corroborando para a organização da atividade e, também, evitando constrangimentos posteriores. Além disso, é necessário um processo pedagogicamente orientado, de modo a evitar processos de exclusão ou desligamentos injustos em que, por exemplo, o regente não busque sequer conversar com o aluno e entender suas dificuldades e sentimentos para não comparecer aos ensaios da banda.

Outro aspecto pertinente às práticas musicais diz respeito aos conteúdos abordados nas bandas. Os Sujeitos 6 e 8 apontam a valorização da teoria musical e da técnica instrumental como preparação para as aulas práticas e os ensaios:

A parte prática era mais assim... os estudos técnicos do instrumento: como segurar a baqueta, postura correta de você tocar. [...] No tempo que eu entrei, passei uns seis meses só estudando teoria e técnica. É tanto que, no primeiro ano, a banda tocou só uma música, mas só que todo mundo já ali equilibrado tanto na prática quanto na teoria, porque usava teoria e os estudos de técnica instrumental – que era na parte prática – juntando com a teoria para, no ensaio geral, todo mundo fazer a música correta. (S6-E2, 05/08/2019).

As aulas de teoria no começo do ano letivo foram do primeiro ao segundo mês de tempo de banda marcial, depois que começaram os ensaios de fato com instrumento e a gente parou a teoria e passou a mais tocar e tocar. Os ensaios da banda eram sempre depois das aulas. (S8-E2, 23/08/2019).

Os relatos acima mostram que as práticas musicais em bandas, por vezes, separam a teoria da prática instrumental. Assim, nas concepções de alguns regentes, os alunos precisam, primeiramente, assistir às aulas de teoria – entre dois e seis meses – para, só então, estarem preparados para ter contato com o instrumento escolhido⁶². Todavia, alguns autores apontam que tal prática contribui para a desistência de muitos alunos, pois demanda um longo tempo para que o aluno tenha contato com instrumento e, então, encontre um significado na banda (CHAGAS; LUCAS, p. 6-7; CRUZ, 2019; p. 94). Além disso, o ensino em bandas está, diversas vezes, voltado para o domínio da leitura e dos rudimentos básicos do instrumento, sem preocupar-se com a expressão musical (COSTA, 2008, p. 35).

⁶² Partindo da minha vivência em bandas, percebo que tal postura adotada por alguns regentes não é regra, pois alguns grupos não utilizam a notação musical em suas práticas, optando por outras formas de fazer música, como o “tocar de ouvido”. Assim, algumas bandas não exigem o aprendizado da teoria musical. Esses trechos das narrativas dos sujeitos são recortes dos seus respectivos percursos em música e não pretendem generalizar as práticas educativas em bandas.

Como discutido no Capítulo 1, existe um mal-entendido ao defender que as aulas de música necessariamente devem ensinar os indivíduos a ler partitura. Muitas vezes, o músico é tido como aquele que sabe ler partitura, deslegitimando as práticas musicais que não dependem da música notada (MILLS, 2007, p. 13; PENNA, 2015a, p. 51-56). Assim, o ensino em bandas, por vezes, acaba supervalorizando o domínio da notação musical, ao mesmo tempo em que não permite o contato com o instrumento nas primeiras aulas. Dessa forma, muitos alunos acabam tendo suas expectativas frustradas, por não encontrarem sentido em aulas de teoria musical que se distanciam da prática instrumental e do discurso musical.

Além disso, os depoimentos dos Sujeitos 9 e 10 revelam que as práticas de ensino em bandas marciais, muitas vezes, são baseadas no conceito de “repetição”. Assim, esses sujeitos apontam situações de estresse e descontentamento devido à rotina de ensaios repetitivos:

A pessoa jovem está lá no ensaio e o professor fica lá em cima, em cima, em cima. Aí, chega uma hora que a pessoa não gosta, a pessoa acha ruim. A pessoa, jovem, não gosta de esquentar a cabeça e vai embora [...]. A gente ficava no mesmo erro, em cima no mesmo erro. Aí, chega uma hora que o professor se estressava e ficava com a cabeça quente. A gente ficava estressado também, todo mundo ficava estressado e não prestava não. Ele ficava: “é assim, é assim, é assim”, A gente tentava fazer e não conseguia. (S9-E2, 29/08/2019).

O que me cansava era que todo final de semana tinha ensaio geral. Nos outros dias da semana era ensaio de naipe, tinha que ter teoria, aí vinha: “vamos passar isso, vamos passar aquilo”. Isso estava cansativo demais. Todo o dia na escola, todo o dia na escola! Para mim não foi... não era bom, não. Era um peso para mim mesmo, por isso que tirava a minha paz. Era a mesma coisa direto, passando, era repetitivo demais! Vinha um ensaio de teoria, após a teoria vinha logo a prática e o cara com a cabeça já cheia já de estar sentado lá, na teoria, e depois se levanta e vai tocar para ver se vai dar certo. Isso tudo aí, eu ficava sem paz mesmo. (S10-E2, 17/10/2019).

Esses depoimentos mostram que, geralmente, o ensino em bandas é baseado no conceito de “tentativa e erro”. Esse procedimento, adotado por muitos regentes, pode acabar tornando os ensaios monótonos e cansativos. Além disso, não envolve outras atividades musicais que promovam um ensino mais criativo e, portanto, musical e expressivo: criar, movimentar-se⁶³, escutar e refletir (MILLS, 2007, p. 13; PENNA, 2015a, p. 27; PENNA et al, 2016, p. 46-48; SWANWICK, 2003, p. 39). Dessa forma, o ensino de música em bandas, diversas vezes, oferece poucas oportunidades para a criação e reflexão, uma vez que está voltado para a performance no instrumento e para o domínio da notação musical tradicional (ALLSUP;

⁶³ O conceito de movimento não está limitado ao deslocamento das bandas nos desfiles e concursos, mas sugere a compreensão musical através da mente e do corpo, a exemplo das propostas de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), José Eduardo Gramani (1944-1998), dentre outras.

BENEDICT, 2008, p. 161, 169; PENNA et al; 2016, p. 46-48; WHITENER; 2014, p. 1-3). Os regentes de bandas tendem a ensinar como foram ensinados, adotando uma prática educativa repetitiva – quase mecânica –, sem maiores preocupações com o planejamento das aulas e com os processos pedagógicos. Assim, o ensino de música em bandas, por vezes, está amarrado a padrões e modelos tradicionais de formação musical – pouco voltados para o desenvolvimento da musicalidade e da expressividade – que podem se tornar exaustivos e desinteressantes para os alunos (PENNA et al; 2016, p. 46-51).

Do ponto de vista da Logoterapia, esse processo metodológico ignora a dimensão noética do ser humano, uma vez que não compreende os conceitos de criatividade e de tomada de decisão que fazem parte da essência humana (DAMÁSIO; SILVA; AQUINO, 2010, p. 21; MIGUEZ, 2014, p. 52-53). Assim, poderemos cair no reducionismo “unidimensional”, considerando as funções orgânicas e fisiológicas do ser humano – habilidades motoras no instrumento, leitura musical sem expressão e contextualização, etc. –, sem considerar seus desejos e sensações – segunda dimensão – e, também, sua capacidade de expressar-se e posicionar-se musicalmente de forma ativa e crítica – dimensão noética⁶⁴.

Além das questões apresentadas acima, os depoimentos dos sujeitos indicaram outros limites pedagógicos nas práticas educacionais em bandas marciais. Os Sujeitos 1 e 5 revelaram que foram orientados por seus professores a colocarem um “pano” ou uma “bola” dentro da campana de seus instrumentos, de modo a melhorar a coluna de ar e, conseqüentemente, a projeção do som:

O regente disse que, para tocar tuba, precisa de muito fôlego. O professor do corpo coreográfico disse: “eu vou fazer você tocar tuba, ninguém vai escutar a banda não, só vão ouvir você tocando”. A gente usava um lençol ou uma bola como surdina dentro da campana. Ele fez isso uma vez comigo e eu fiquei zozinho tocando. (S1-E1, 20/05/2019).

O professor passou uns exercícios para melhorar meu som. Ele dizia que, se eu colocasse um pano na boca do trombone e ficasse tocando, meu som iria melhorar e eu iria ganhar resistência nos lábios. Beleza! [...] Eu botava um pano no trombone para melhorar meu som. Quando eu tirava, eu já via meu som diferente, muda mesmo. Se o cara passar uns 40 minutinhos tocando com um pano no trombone fazendo isso diariamente, com 15 dias você estará melhor. Não sei porque, foi assim comigo. (S5-E1, 12/06/2019).

Os depoimentos acima mostram que a performance e o ensino da técnica instrumental em bandas, por vezes, são cercados de mal-entendidos. Dessa forma, mesmo que os sujeitos

⁶⁴ Para um maior entendimento dessas questões, ver Esquema 2 (item 1.3).

considerem que a prática de colocar um “pano” ou uma “bola” na campana de seus instrumentos pode ajudá-los em suas performances, não existem pesquisas que validem tal crença. Ao contrário, é preciso considerar que a indústria dos instrumentos realiza diversos testes com músicos profissionais de modo a desenvolver equipamentos de maior qualidade e conforto. Assim, um pano colocado na campana não trará os mesmos resultados que uma surdina, específica para o instrumento, desenvolvida através de critérios como: timbre, fluxo de ar, afinação, peso, etc. Mesmo que o aluno não possua condições financeiras para adquirir um material de qualidade, não podemos estimular práticas que possam implicar em prejuízos futuros para a sua performance e saúde. Além disso, existem diversos exercícios desenvolvidos por professores de instrumentos de sopro que podem auxiliar os alunos no controle do fluxo de ar, resistência da embocadura, qualidade do som, etc. Assim, é preciso que cursos de formação continuada sejam ofertados aos regentes com vistas a promover uma orientação a partir de professores especializados nos instrumentos típicos das bandas marciais – metais e percussão – , e, também, com educadores musicais, de modo a favorecer novas perspectivas e discussões a respeito dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nesses grupos.

É preciso esclarecer que este item não pretende condenar o ensino da leitura de partitura nas bandas. A notação musical tradicional tem contribuído para que as bandas avancem em suas performances, uma vez que podem incluir arranjos mais complexos em seus repertórios. Neste sentido, podemos imaginar a dificuldade dos alunos que não leem partitura em memorizar longas peças que, por sua vez, envolvem diversas técnicas performáticas e composicionais – articulação, dinâmica, contraponto, harmonia, etc.⁶⁵ Contudo, proponho uma crítica aos procedimentos de ensino em bandas que não incluem outras habilidades que favoreçam uma educação musical ativa e reflexiva – criar, arranjar, apreciar, refletir, etc. Dessa forma, é preciso que a banda seja concebida como um espaço que promova a iniciação musical e possibilite ricas experiências musicais e sociais aos alunos. Além disso, existem cursos específicos em conservatórios e escolas de música para aqueles que desejam focar no aprendizado da notação musical tradicional ou no aprimoramento da técnica do instrumento.

O próximo item abordará as contribuições das bandas marciais apontadas pelos sujeitos da pesquisa. Assim, a banda marcial será discutida como atividade extracurricular que favorece as interações sociais, a formação de valores e a possibilidade de viajar e de ter acesso ao aprendizado musical.

⁶⁵ Como veremos no item 3.8, o Sujeito 9 revela que desistiu de sua carreira musical por sua banda marcial não ter ofertado o ensino da notação musical tradicional.

3.6 Contribuições da participação em bandas

Como discutido no Capítulo 2, as bandas marciais são espaços históricos, sociais e educativos que possibilitam o ensino de música e, também, o desenvolvimento de múltiplos aprendizados não musicais, como a criação de laços afetivos e a formação de valores – compromisso, cooperação, responsabilidade, autoconfiança, liderança, etc. (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 198-199; CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 1-2; CAMPOS, 2008, p. 107; COSTA, 2008, p. 26-27; CISLAGH, 2014, p. 64; DAGAZ, 2012, p. 443-444; GIBSON, 2016, p. 12-13; SOARES, 2018, p. 87). Neste sentido, todos os sujeitos da pesquisa revelaram que seus percursos de formação em bandas marciais trouxeram, em algum momento, contribuições para suas vidas. Tais contribuições, expressas em seus depoimentos, foram categorizadas da seguinte maneira: interações pessoais e laços afetivos, formação de valores, viagens e, por fim, acesso ao ensino de música.

3.6.1 Interações pessoais e laços afetivos

A banda marcial é um espaço que, por seu caráter coletivo, reúne pessoas que podem trocar conhecimentos e estabelecer interações sociais. Assim, são ambientes educativos que, dentre outras contribuições, permitem a criação de laços afetivos expressos na formação de amizades. Todos os sujeitos entrevistados revelaram, em algum trecho de seus depoimentos, que a banda possibilitou conhecer novas pessoas através de ensaios e apresentações. Entretanto, alguns sujeitos foram mais enfáticos ao descreverem suas relações interpessoais nas bandas marciais, destacando o relacionamento estabelecido com os outros integrantes durante seus percursos de formação.

Como exemplificação dessas questões, o relato do Sujeito 1 mostra que, na banda de que participava, existia uma atmosfera de cuidado e preocupação mútua entre os integrantes. Ele revela que, quando parecia estar “triste” ou “deprimido”, seus amigos notavam a situação e buscavam confortá-lo. Além disso, revela que tais atitudes estabelecidas entre os integrantes da banda contribuíram para a construção de um sentimento de “família” e “irmandade”:

*[...] além de sermos músicos, a gente podia se comunicar como irmãos: a parte afetiva, o lado pessoal. Se você estivesse com algum problema e não comentasse, o pessoal já ficava antenado e ia perguntar o porquê que eu estava assim. O pessoal já sabia quando eu estava meio triste, caladinho e deprimido. O pessoal não me conheceu triste assim, me conheceu sempre alegre. [A banda] além de me formar músico, me formou parte de **uma família**, além da irmandade e amizade, coisas que o cara tem que levar para vida, né? (S1-E2, 27/05/2019; grifo meu).*

Em seu depoimento, o Sujeito 1 revela um episódio bastante doloroso: o falecimento de um dos membros da banda. Emocionado, o Sujeito 1 relata que, ao terem conhecimento do ocorrido, os integrantes da banda ficaram abalados e decidiram fazer uma homenagem ao “amigo” que havia partido. Assim, seu depoimento mostra como ocorreram os ensaios preparatórios para homenagear o integrante que os havia deixado:

No dia 15, veio a notícia de que esse meu colega trompetista tinha morrido em um acidente de carro, por conta de uma pedra no meio da rua. Não sei o que aconteceu muito bem [muito emocionado]. Isso foi um problema para a gente da banda, porque era um amigo nosso. [...] o pessoal da banda se reuniu para tocar o repertório que a gente tinha ganhado na copa. A gente não sabia que a música de Tim Maia, “Gostava Tanto de Você” e “Não quero dinheiro”, era um pot-pourri tão bonito. A gente veio ter ideia de como esse pot-pourri era quando fomos tocar e fazer a concha. Toda vez que eu olhava para o canto e eu via a cadeira vazia, eu começava a chorar [triste, emocionado]. A gente parou de tocar, pensou, refletiu e olhou um para a cara do outro e dissemos: “Maestro, a gente quer tocar para X no enterro dele.” Só que, quando a gente tocou a parte da música de Tim Maia no bombardino, que é o solo: “você é algo assim” [cantarolando], o cara que ficava ao lado dele não aguentou e eu, que ficava de frente, quando olhei para o cara, eu parei de tocar. (S1-E1, 20/05/2019).

Além disso, o Sujeito 1 relata como ocorreu a homenagem durante o enterro:

*[...] a gente ficou sabendo o que aconteceu e ensaiamos a banda. Da escola para o cemitério, davam uns 3 ou 4 km, mas fomos a pé, com o instrumento pesado daqui para lá, pois o nosso colega tinha partido. Eu saí de casa, botei uma calça, uma camisa preta e uma sandália. Fui para o enterro desse colega. Cheguei lá no cemitério, tinha muita gente conhecida e ele estava lá. O pessoal perguntava porque a gente estava lá com aqueles instrumentos. Eles não sabiam que X também fazia parte da banda marcial. Era uma coisa que ele gostava, de tocar, de expressar o quanto ele gostava de ser músico trompetista. [...] O pessoal que era da banda tinha um ditado: “a gente não é uma banda, é **uma família!**” e você sabe disso. (S1-E1, 20/05/2019, grifo meu).*

Como podemos observar no depoimento acima, as conexões emocionais estabelecidas dentro da banda podem exceder a concepção de amizade e provocar a sensação de família. O relato do Sujeito 1 mostra que sua experiência em bandas foi cercada de cuidado, preocupação, união e empatia. Neste sentido, a banda marcial configura-se como um espaço, por vezes, acolhedor e repleto de sentimentos compartilhados entre seus integrantes (CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 3; DAGAZ, 2012, p. 443-444). Nesta direção, os Sujeito 4 e 6 revelam:

*É porque as amizades, a gente indo ali todo dia direto, a gente cria um laço de amizade, vendo a mesma pessoa toda hora. Acaba se tornando nossa segunda **família**, né? As viagens também, os campeonatos, as competições, o*

momento de tensão, tudo isso cria um laço de amizade maior com o pessoal da banda. (S4-E2, 08/07/2019; grifo meu).

*Às vezes, tinham os seus momentos de tristeza por uma coisa ou outra, mas sempre todo mundo estava ali firme e forte, como **uma família**, um apoiando o outro e, na época que eu participei de banda, sempre era desse jeito: cada um motivando o outro e sempre aquela energia positiva, dando aquela força para levantar o outro colega que estivesse mais triste, aquele que tivesse mais dificuldades. Sempre acolhendo para poder estar crescendo todo mundo junto. (S6-E1, 29/07/2019; grifo meu).*

Assim, os depoimentos acima mostram que as bandas marciais de João Pessoa são espaços propícios para a criação de laços afetivos e formação de amizades dada a convivência prolongada que elas exigem. Apesar de não detalhar como ocorriam as interações sociais dentro das bandas marciais de que fez parte, o depoimento do Sujeito 6 mostra que sua participação em tais grupos contribuiu na superação de sua timidez, uma vez que apresentava dificuldades no contato social com outras pessoas:

Eu também era uma pessoa bastante tímida. Nisso [a banda] também me ajudou bastante, porque me ajudou a formar mais amigos e a me desenvolver como pessoa para poder me expressar mais. [...] eu era uma pessoa bem mais tímida e, às vezes, era até difícil ter um relacionamento com outras pessoas. Aí, ficava um pouquinho complicado. Às vezes, eu ficava ali naquele canto, queria fazer uma coisa ou outra, mas a música me ajudou a me desenvolver. Esse foi um período que me ajudou bastante no contexto musical, além do desenvolvimento como pessoa. (S6-E1, 29/07/2019).

Na segunda entrevista, o Sujeito 6 detalha que não foi somente a banda que permitiu uma maior aproximação com outras pessoas, mas foi a própria música que lhe possibilitou maior interação social e, conseqüentemente, a superação da timidez:

A música foi me proporcionando esse desenvolvimento, sempre me comunicando e perdendo mais essa timidez. A música foi me ajudando nisso e, também, devido aos desfiles e tudo, eu sempre tive aquela brincadeira com a galera. Aí, eu sempre fui desenvolvendo mais e perdendo a timidez. Em resumo, assim... facilitou o contato. (S6-E2, 05/08/2019).

Neste sentido, a banda marcial pode ser percebida como uma possibilidade de atividade musical que colabora para o desenvolvimento das interações sociais. Possivelmente, outras atividades de caráter coletivo – corais, orquestras, conjuntos de câmara, etc. – também auxiliem na formação de amizades e no contato com outras pessoas. Além disso, o relato do Sujeito 6 revela que a música foi importante para a superação da sua timidez, tendo em vistas as interações que ocorriam no cotidiano da banda – “brincadeiras” –, assim como as diversas apresentações – “desfiles”. Neste sentido, atividades musicais, como as bandas marciais,

permitem que seus integrantes sejam aplaudidos e prestigiados em suas várias apresentações – desfiles, concertos, festivais, etc. –, contribuindo, também, na autoestima do indivíduo dada as sensações de bem-estar, autorrealização, satisfação e interação social (CAMPOS 2008, p. 107; CARMO, 2014, p. 19-20; CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 1-2; CUMBERLEDGE, 2017, p. 46; SILVA, 2014, p. 22).

Apesar dos depoimentos dos Sujeitos 1 e 6 apontarem as bandas marciais como espaços acolhedores e de formação de amizades, o Sujeito 10 revela sentir-se descontente com a postura “pedante” de outros integrantes da banda de que participava. Assim, o que o deixava insatisfeito em relação à banda era *“a questão de a galera ser muito pabulosa. A galera podendo ver você crescer, mas sempre estar tacando o pau, aqueles caras boçais que ficam se achando.* (S10-E1, 23/09/2019).

Além disso, a rotina de ensaios repetitivos acabou desestimulando-o a continuar na banda⁶⁶. Assim, em suas palavras, começou a “dar manga⁶⁷” nos ensaios, e os colegas, ao invés de procurarem compreender a razão de suas faltas na banda, decidiram afastá-lo e “boicotá-lo” das diversas atividades musicais:

A galera falava: “não, chama ele mais não, ele não quer nada não, dá manga direto!”. Ai, foram me queimando, até que eu fui perdendo as amizades. A galera não queria estar perto nem de mim mais, não me chamavam para canto nenhum, até na amizade normal mesmo na rua sem ser da banda. O erro não foi da banda, o erro foi meu, de estar sempre falhando com a galera, com o corpo musical, né? Então, isso é algo bem baseado... por isso que eu perdi a amizade. (S10-E2, 17/10/2019).

É preciso destacar que a atitude do Sujeito 10, faltar sem dar uma justificativa, não condiz com a postura de comprometimento e responsabilidade que alguns autores apontam que a banda marcial pode desenvolver (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 198-199; SOARES, 2018, p. 83). Pressupondo que o regente de sua banda não adotasse uma postura autoritária e fechada, este sujeito poderia, talvez, ter buscado dialogar e expor sua insatisfação, de modo a propor mudanças nas metodologias de ensino empregadas e nas condutas para a boa convivência do grupo. Contudo, como apontam Allsup e Benedict (2008, p. 161,169), o ensino de música em bandas, na maioria das vezes, está voltado para a performance no instrumento e centrado no regente, oferecendo poucas possibilidades para momentos de reflexão e crítica.

⁶⁶ Os trechos da fala do Sujeito 10 que tratam de sua insatisfação quanto à rotina de ensaios da banda foram apresentados e discutidos no item 3.5.

⁶⁷ Expressão regional que significa “faltar sem avisar”, nesse caso, não comparecer aos ensaios, apresentações, etc.

Na mesma direção, o Sujeito 8 revela que a banda marcial lhe possibilitou conhecer novas pessoas e formar amigos. Entretanto, seu depoimento mostra que as relações interpessoais nas bandas, por vezes, são difíceis e cercadas de sentimentos de inveja e disputa:

Eu aprendi isso: é muito difícil você lidar com pessoas. Algumas pessoas têm inveja do seu trabalho, porque as pessoas não querem ver o seu melhor. [...] Eles preferiam brigar do que ficar em paz. Então, a competição [entre os membros] era muito para isso, para diminuir a pessoa. Só que isso não é legal para nenhuma das partes. Não é legal você pensar assim. (S8-E2, 23/08/2019).

Como mostram os depoimentos dos Sujeitos 8 e 10, as interações pessoais entre os membros de uma banda nem sempre refletem traços de união, companheirismo e altruísmo, mas de incompreensão e disputas⁶⁸. Todavia, as bandas marciais são espaços com potencial para a formação de amizades e construção de laços afetivos, favorecidas pela interação social inerente às práticas de ensino coletivo. Além disso, permitem a formação de valores, como apontado pelos sujeitos e pela literatura da área, que será discutida no próximo item.

3.6.2 Formação de valores

Estudos da área da educação musical, geralmente, apontam as bandas como formadoras de valores e condutas: cooperação, disciplina, liderança, respeito, responsabilidade, perseverança, etc. (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 198-199; CAMPOS, 2008, p. 107; CISLAGH, 2011, p. 64; SOARES, 2018, p. 97-98). Assim, cinco dos dez entrevistados trouxeram em seus depoimentos contribuições que as bandas marciais provocaram em suas vidas. Neste sentido, os Sujeitos 1 e 4 revelam que a banda marcial contribuiu em aspectos como a concentração, paciência, dedicação, zelo, pontualidade e compromisso:

A música me influenciou tanto na parte da educação, porque o músico tem que sempre estar ouvindo as canções, as músicas da banda, quanto na parte de concentração. Na leitura da partitura existe concentração, paciência e tempo. (S1-E1, 20/05/2019).

Tive aprendizados como: cumprir os horários, obrigações com o horário de ensaio, dedicação, organização com as partituras, cuidado com o instrumento e com o fardamento, pontualidade. (S4-E1, 10/06/2019).

⁶⁸ Os trechos dos relatos dos sujeitos que revelam a existência de rivalidade entre bandas marciais e disputas internas entre seus componentes serão apresentados e discutidos no item 3.7.3.

Na mesma direção, o depoimento do Sujeito 2 mostra que sua participação em bandas trouxe mais foco, concentração e seriedade. Além disso, contribuiu em seu comportamento dentro de sala de aula e, conseqüentemente, em seu rendimento escolar:

Antes da música, eu era muito estressado e, tipo assim, depois que eu entrei no mundo da música, eu fiquei mais focado nas coisas, tive mais concentração, seriedade com tudo que eu fazia. [...] Eu era uma pessoa bem rebelde, era meio ruinzinho [risos]. A banda me ensinou a ser uma pessoa mais tranquila, mais concentrada, minhas notas no colégio melhoraram também. No começo, quem não tivesse notas boas não podia tocar na banda. Aí, uma coisa levou à outra. A banda me ajudou bastante nesses aspectos, eu não tenho dúvidas disso! (S2-E1, 28/05/2019).

A banda chegou na minha vida no período em que era muito novo. Eu acho que ela me deu uma maturidade, como eu posso dizer... uma certa seriedade, né? Eu era menino demais e tal, mas quando eu entrei na banda, eu tive mais comprometimento, mais seriedade nas coisas, mais foco. (S2-E2, 04/06/2019).

Como discutido no Capítulo 1, não existem evidências que o aprendizado de música traga benefícios no rendimento escolar e em outras disciplinas (ILARI, 2005, p. 58). Entretanto, estudos concordam com vários aspectos levantados pelos sujeitos relacionados a outras contribuições que o ensino de música pode oferecer: concentração, prática diária, persistência, cooperação, participação, memorização, progresso técnico, etc. (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 3; LISBOA, 2019, p. 7; PACHECO, 2008, p. 254). Além disso, a literatura da área da educação musical aponta que o estudo da música amplia o universo cultural e estético dos indivíduos, permitindo a expressão de pensamentos, sentimentos e ideias (HUMMES, 2004, p. 21; PENNA, 2015a, p. 27; SWANWICK, 2003, p. 58). Contudo, os sujeitos não revelaram momentos de exploração sonora e ampliação do universo estético através do repertório adotado⁶⁹. Neste sentido, podemos pressupor que a banda marcial pode favorecer a aquisição de valores e o aprendizado de um instrumento musical; entretanto, possui limites quanto ao desenvolvimento de atividades criativas e de compreensão do repertório trabalhado em suas dimensões estéticas, históricas, sociais e culturais (ALLSUP; BENEDICT, 2008, 169; WHITENER, 2014, p. 1-2).

Na mesma direção, o depoimento do Sujeito 8 não revela contribuições estéticas relacionadas ao aprendizado de música na banda. Todavia, aponta que a banda contribuiu em

⁶⁹ O item 3.7.1 mostra que alguns sujeitos revelaram insatisfação quanto ao repertório adotado nas bandas, considerando-o demasiadamente repetitivo.

aspectos como persistência e disciplina, fatores que utiliza atualmente em seus estudos e atividades laborais:

A música me mostrou que eu tudo consigo através da disciplina. [...] Hoje eu não sou mais músico, mas o que eu levo da música é que tudo eu consigo através da disciplina. Se eu for uma pessoa que tem disciplina para estudar, para trabalhar, para chegar na hora, para sair entregando um trabalho melhor do que eu encontrei. A persistência quando ninguém está vendo, quando ninguém está esperando algo, mas você está lá no seu quarto estudando, isso foi o que a música me deu. [...] Se hoje eu tenho um sonho de ser um administrador – que é a faculdade que eu faço, administração –, se eu hoje tenho um sonho de ser um pai de família, de ser hoje um esposo bom, então assim, eu acredito que se eu tiver a disciplina necessária, se eu realmente me entregar naquilo, nada vai me impedir de eu chegar onde eu quero chegar. Eu aprendi isso na música: se eu quero, eu posso. (S8-E1, 07/08/2010).

Além disso, nos momentos finais da entrevista, o Sujeito 8 fornece maiores detalhes sobre o significado que a banda e a música tiveram em sua vida:

Eu posso dizer que foi muito além dos desfiles e tocar em campeonatos. A banda marcial me deu amigos, me deu uma noção de vida, de ser um homem de valores, de tratar bem as pessoas, de poder de dialogar com paciência sempre procurando a paz e não a discórdia, de querer sempre mostrar que hoje eu quero aprender. Posso ter parado de tocar em banda marcial, posso ter parado de ter um sonho em ser um músico, um maestro, enfim, mas a música está em mim para sempre me lembrar que eu tenho que ser alguém humilde, para sempre me lembrar que eu tenho que ser um bom trabalhador, para sempre me lembrar que eu tenho que ser alguém que se preocupa com quem está do meu lado, seja alguém do lado, do meu naipe, seja alguém necessitado, seja alguém que precisa de uma ajuda, seja alguém que precisa de uma palavra de incentivo ou até mesmo de um abraço. Então, eu aprendi isso com a música, de que as pessoas por trás daquelas palmas, por trás daqueles elogios, às vezes elas precisam ser aplaudidas e elogiadas. Talvez, é isso que a gente mais procura dentro da gente, é o reconhecimento do nosso esforço, do nosso trabalho, daquilo que a gente tem se empenhado, porque o ser humano, ele necessita disso. (S8-E2, 23/08/2019).

Como podemos constatar nos relatos acima, para o Sujeito 8, o significado que a banda exerce em sua vida não se limita às apresentações e aos conteúdos musicais, mas aponta para formação de diversos valores expressos em conceitos e condutas que utiliza em sua vida atualmente – paciência, humildade, dedicação, altruísmo. Além disso, destaca a importância do reconhecimento e do prestígio do público – através de aplausos – pela performance apresentada. Como discutido no Capítulo 2, as bandas têm a potencialidade de reunir crianças e jovens em situação de risco social, que, uma vez integrantes desses grupos, são aplaudidas e admiradas por seus esforços, implicando, conseqüentemente, na melhoria da autoestima e sensação de

prazer. (CARMO, 2014, p. 19-20; COSTA, 2008, p. 35-37; CUMBERLEDGE, 2017, p. 46; SILVA, 2012, p. 109; SOARES, 2018, p. 160).

Embora não participem mais de bandas marciais, as experiências e aprendizados adquiridos em tais espaços contribuíram para formação desses sujeitos, favorecendo a construção de condutas e valores que utilizam atualmente. Dessa forma, Silva Jr. (2018, p. 176) aponta que a “função diretiva” da memória nos permite utilizar as lembranças para tomar decisões no presente e no futuro e, assim, construir significados sobre os percursos de vida. Neste sentido, as bandas constituem potenciais espaços para as interações pessoais e para a formação de valores expressos nas narrativas dos sujeitos entrevistados e discutidos pela literatura da área de educação musical/bandas. Todavia, alguns depoimentos mostraram que as relações interpessoais estabelecidas entre os integrantes não são, muitas vezes, respeitadas e acolhedoras, coexistindo situações de indisciplina e desrespeito envolvendo alunos e regentes⁷⁰. Assim, é preciso lembrar que as narrativas aqui apresentadas fazem parte da experiência subjetiva de cada sujeito, não cabendo generalizações, mas buscando discutir as possíveis potencialidades e limites existentes no ensino de música dentro das bandas marciais.

3.6.3 *Atravessando as fronteiras da escola*

Como discutido no Capítulo 2, as bandas são manifestações históricas, sociais e culturais presentes no cotidiano de diversas cidades, oferecendo música instrumental às camadas populares (BINDER, 2006, p. 45-52; COSTA, 2011, p. 245; FAGUNDES, 2010, p. 35; SILVA, 2014, p. 29; TINHORÃO, 2010, p. 171-191). Neste sentido, os depoimentos dos sujeitos entrevistados apontam que as bandas continuam a exercer tal função através de suas apresentações – desfiles, campeonatos, concertos, etc. Além disso, os sujeitos revelam que as bandas marciais lhes permitiram se apresentar em diversos bairros, viajar e, portanto, conhecer outras cidades e estados:

Nesse tempo de banda marcial, eu fui para Caaporã, Santa Rita, Bayeux, Mangabeira, os desfiles que o pessoal mais gostava, a gente ia. Nós fomos para um bocado de canto viajando. Naquele tempo era bom. A gente dizia que era uma viagem. (S1-E1, 20/05/2019).

Eu acho que o melhor o ano da minha vida foi na banda marcial. Foi no tempo em que ficamos em primeiro, foi no tempo que a gente estava indo para vários desfiles: Caaporã, Alhandra, Mata Redonda. Nós fomos desfilar em três

⁷⁰ O item 3.7 discute trechos das narrativas de alguns sujeitos que revelam situações de indisciplina na banda, rivalidade entre os alunos, autoritarismo e falta de preparação pedagógica dos regentes.

interiores, fora os desfiles do bairro. Foi desfile demais, eu gostava demais. (S5-E1, 12/06/2019).

Teve um concerto também na Estação Ciência⁷¹ que foi muito importante para mim, também no tempo da Banda Sinfônica. Estação Ciências foi com a Banda Sinfônica, na universidade. Para mim, foram muito importantes porque eu não esperava um dia entrar dentro de um uma universidade tocando um concerto. (S7-E2, 15/08/2019).

Comecei a tocar na banda, a gente viu, tocou vários repertórios, viagens: Pombal, Sertão, turnê, dentre outros desfiles aqui na Grande João Pessoa. A gente ia fazer até a abertura da Semana da Pátria que nenhuma escola fazia – a gente junto com a polícia, exército e os bombeiros. (S9-E1, 27/08/2019).

Da mesma forma, em pesquisa anterior, realizada com 22 ex-integrantes de bandas marciais de João Pessoa, percebi que estes apontavam a banda como uma oportunidade de conhecer outras pessoas e lugares, de sair do cotidiano (LISBOA, 2015, p. 55). Assim, citavam diversas cidades dentro do estado da Paraíba – Campina Grande, Mari, Patos – ou mesmo fora – São Paulo, Rio de Janeiro, etc. Assim, a banda é uma das poucas atividades que oportuniza momentos de lazer, descontração, prestígio e visitação a outros locais. Logo, conjuntos musicais como as bandas marciais, corais e orquestras possibilitam, através de suas viagens, o contato com novos espaços, culturas e experiências, suprimindo, também, a necessidade de lazer, uma vez que muitas famílias em situação de vulnerabilidade não possuem condições financeiras para viajar frequentemente.

O relato dos Sujeitos 3 e 7 revelam que, apesar do esforço físico e do cansaço demandado, os desfiles/viagens foram momentos significativos que fazem parte de suas memórias. Além disso, tais apresentações favoreciam o contato com outras bandas e outros músicos e, portanto, contribuíam para as interações sociais:

Eu acho que os momentos mais bacanas da banda marcial era o tempo que a gente viajava. Quando eu era mais jovem, nós fomos viajar com a banda para São Miguel de Taipu [PB]. Rapaz, a gente foi de ônibus e a gente começou o desfile lá para às 2 horas da tarde e fomos terminar o desfile às 6 horas da noite. A gente andou. Foi chão! Eu me lembro como se fosse hoje a gente bagunçando e entrando dentro de uma escola para comer pão com salame e guaraná [risos]. Todo mundo comeu. O que mais marcou foi o grupo interagindo com os outros. Foi bom demais aquela época. (S3-E1, 09/07/2019).

⁷¹ Projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a “Estação Cabo Branco, Ciências, Cultura e Arte” é um complexo arquitetônico localizado em João Pessoa, sendo responsável por ofertar, de forma gratuita, diversos eventos artísticos, culturais e científicos à população. Para maiores detalhes, ver: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/estacaocabobranco/conheca-a-estacao/>

Falando ainda da questão do desfile, foram muito importantes, foram muitos, mas cada um mais importante do que o outro. Teve um que eu não esqueço até hoje que é o desfile de Mamanguape [PB]. Foi um desfile que instigou mesmo. É um dos maiores desfiles que tinha. O que aconteceu que a gente não esperava ser um desfile intenso e longo, mas não era só reta, era ladeira subindo, ladeira subindo ladeira. Depois desse desfile de Mamanguape, teve o desfile de Cruz do Espírito Santo [PB] que era um desfile que a gente começava a marchar e de repente não acabava! Era aquele vai e volta, eu não estava entendendo mais nada! Aí, de repente a gente dá uma volta, dá outra, dá outra e dá outra, e eu pensando: oxente, não acaba mais não?!” (S7-E1, 31/07/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 9 aponta os desfiles como momentos de diversão e interação social com os colegas:

[Os desfiles] foram tão marcantes, tão importantes porque, quando você estava nele, você tinha a galera, você conversava, se divertia. Não era todo mundo que podia sair com seus amigos para viajar para o interior, e a banda trouxe essa oportunidade para a gente. Então, além de conhecer outros lugares, você conversava com outras pessoas, conversava com outros amigos, dormia no mesmo quarto. Aí, era resenha toda hora. Isso foi muito marcante para mim. (S9-E2, 29/08/2019).

Neste sentido, os desfiles permitem diversas viagens aos integrantes da banda e, portanto, o contato com outras pessoas e locais, favorecendo, assim, os processos de interação social através dos momentos de descontração e diversão. Além disso, as viagens são ocasiões que motivam diversos integrantes de bandas e de outros conjuntos musicais a permanecerem tocando (CARMO, 2014, p. 19-20; SANTANA, 2019, p. 107). Dessa forma, o Sujeito 8 revela que se sentia incomodado pelo fato de a primeira banda de que participara não realizar muitas apresentações. Assim, ele relata que decidiu sair de sua primeira banda para buscar outro grupo que oferecesse maiores oportunidades de viajar e se apresentar:

Eu queria estar desfilando nos principais bairros: no desfile de Mangabeira, Funcionários, Costa e Silva. Queria estar desfilando no Valentina, no Centro, na Torre, mas eu via que o professor não tinha essa preocupação. Eu queria ser mais usado, sabe? E aquela minha indignação me levou a pensar que lá não era suficiente para mim. Nesse ano de 2013, teve uma banda na prefeitura chamada X. Eu tocava meio que a cada 15 dias, eu estava com fardamento e ia para Santa Rita, ia para Bayeux, ia para o interior, tocava em João Pessoa, tocava numa escola, tocava na abertura de quadra. Então assim, toda hora estava tocando. Eu estava vivendo um sonho. Eu não podia reclamar de nada. Para mim era um paraíso porque acordava cedo no sábado, ia tocar em Santa Rita, acordava cedo no domingo, ia para Bayeux. Para mim como aluno, como um garoto, como um jovem adolescente, para mim, aquilo era tudo. (S8-E1, 07/08/2019).

Além dos desfiles cívicos, os sujeitos da pesquisa revelam que os campeonatos e concursos de bandas também eram oportunidades em que podiam viajar e, portanto, conhecer outros locais e estabelecer contato com outros integrantes de outras bandas:

O primeiro campeonato que eu participei foi a copa de bandas aqui de João Pessoa. Isso foi na primeira banda marcial que eu toquei. Depois, eu tive oportunidade de ir para outros campeonatos, como o Norte-Nordeste, e um campeonato aqui de Campina Grande. (S2-E2, 04/06/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 4 relata:

Os campeonatos e as viagens dão conhecimento de outros estados. A gente não tem oportunidade de sair daqui e principalmente para os estados. A banda proporciona essas viagens até outros estados, outras culturas, outras pessoas. O intercâmbio com outras bandas do Nordeste, né? (S4-E2, 08/07/2019).

Os depoimentos de alguns sujeitos indicam que os campeonatos de bandas contribuíram na questão da motivação em participar da banda. Além disso, mostram que a participação em tais concursos provocava sensações de ansiedade e superação:

Fui para outros campeonatos sem ser o Paraibano. Quase que eu ia para o Nacional. Era bom, era um momento de superação. Ele [o maestro] colocava umas peças que eu olhava assim e pensava: “eu não vou conseguir tocar isso”! Mas com o tempo as coisas iam se ajustando. O cara chega arrepiava quando entrava no ginásio. Quando eu ia tocar, eu me arrepiava todinho, era muito bom. (S2-E2, 04/06/2019).

Estávamos indo para campeonatos, Paraibano e tal, e nos campeonatos a gente via gente de fora, banda de fora, várias outras bandas. A gente já estava ali no campeonato e muita gente conhecia a Banda X. O que tornava mais importante para mim é isso aí, esse momento que a gente ficava mais conhecido nos cantos e se destacando lá fora. (S5-E2, 12/07/2019).

Esses poucos campeonatos que eu passei foram muito importantes porque foram momentos que eu vivi que eu não esperava viver. Eu vivi uma coisa intensa que é estar ali. Estava ansioso? Estava, mas foi muito importante ter vivido esse ponto do campeonato. Era muito importante para a banda, como foi muito importante para mim. (S7-E1, 31/07/2019).

Como podemos perceber nos depoimentos acima, os desfiles e campeonatos foram momentos significativos no percurso de formação musical desses sujeitos dentro da banda marcial. Durante a análise do material coletado, percebi que todos os sujeitos mencionaram tais apresentações em suas primeiras entrevistas, revelando a pertinência desses eventos. Assim, participar dessas apresentações pode não ter chegado a dar um “sentido de vida” para esses sujeitos, mas certamente, contribuiu para que eles encontrassem um sentido que os motivassem

a permanecerem tocando em suas bandas (AQUINO, 2003, p. 52; MIGUEZ, 2014, p. 41; FRANKL, 2014, p. 134). Interagir entre os pares, aprender a tocar um instrumento, ensaiar e participar de apresentações são elementos significativos, mas que, **isolados**, podem não ser suficientes para encontrar um sentido de vida. Contudo, certamente, contribuem na motivação dos alunos para participar da banda, permitindo, então, encontrar um sentido maior através da dedicação e possibilidade de criar um trabalho através da banda.

A possibilidade de dedicar-se a alguma tarefa – autotranscedência – pode permitir a descoberta do sentido de vida (FRANKL, 1991, p. 18 apud AQUINO, 2013, p. 57; MIGUEZ, 2014, p. 43). Frankl (2014, p. 135) aponta que o homem pode encontrar um sentido para sua vida “criando um trabalho ou praticando um ato”. Além disso, participar de uma banda implica em um conjunto de desafios – aprender a tocar; dominar o repertório proposto; ensaiar para apresentar-se com qualidade; alcançar uma boa colocação em um campeonato; etc. Nesse quadro, “o que o ser humano precisa realmente não é um estado livre de tensões, mas a busca por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente” (FRANKL, 2014, p. 130). Dessa maneira, fazer parte da banda – e neste contexto estabelecer relações significativas com a música – pode ter constituído um sentido de vida para os sujeitos por um determinado período em suas vidas. Assim, o sentido de vida é específico para determinada pessoa, modificando-se de momento para momento (FRANKL, 2014, p. 134). Além disso, o sentido de vida não aparece em abstrato, mas ocorre através das diversas experiências cotidianas, incluindo as vivências na banda.

É preciso lembrar que os sujeitos desta pesquisa são ex-integrantes de bandas marciais que não atuam profissionalmente na área de música. Cinco sujeitos mantêm contato com as bandas durante os períodos de desfiles e campeonatos, o que mostra a dificuldade em desistir completamente da banda e indica o desejo de tornar a vivenciar momentos significativos em suas vidas, que outrora contribuíram para as suas participações nesses grupos. Dessa maneira, escolhem, **livremente**, manter contatos com as bandas apesar de estarem atuando em outras áreas. No caso dos demais sujeitos que se afastaram das bandas definitivamente, parece-me que as apresentações que as bandas marciais realizavam – desfiles, concursos, viagens, etc. – forneceram motivação para participarem até certo momento, mas não foram suficientes para permitirem que tais sujeitos continuassem participando ou estabelecendo contato com as bandas⁷².

⁷² Os motivos que fazem com que alguns sujeitos mantenham contato com as bandas ou as abandonem serão aprofundados e discutidos nos itens 3.8 e 3.9.

Além das questões motivacionais e de sentido para a participação nas bandas, especificamente os campeonatos podem contribuir no desenvolvimento artístico e performático desses grupos, além de garantir respaldo e reconhecimento social, principalmente quando se consegue alguma premiação ou uma boa classificação (SILVA, 2012, p. 38-39). Embora os desfiles cívicos geralmente não contem com uma banca de jurados disposta a avaliar os aspectos musicais e performáticos das bandas e não ofereçam títulos, como ocorre nos campeonatos, eles podem proporcionar sentimentos de satisfação através da visibilidade, reconhecimento e admiração da comunidade (COSTA, 2008, p. 35-37; KLEBER, 2016, p. 219; SILVA, 2012, p. 109; SOARES, 2018, p. 160). Essas apresentações podem fazer com que os alunos se sintam valorizados e motivados, uma vez que podem representar a escola e, assim, serem prestigiados por suas famílias e por seus pares (PENNA et al, 2016, p. 53-54). Dessa maneira, os Sujeitos 3, 6 e 8 destacam episódios em suas vidas em que puderam se sentir protagonistas, perante suas respectivas famílias e comunidade, mostrando os resultados de horas de dedicação às aulas e aos ensaios da banda:

Eu lembro quando a minha mãe pegava e dizia: “vamos tirar uma foto sua do Sete de Setembro!” [risos] Era um orgulho, né? Rapaz, eu gostava, eu achava que era uma celebridade, Michael Jackson. Minha mãe correndo atrás tirando foto [risos], ela me chamava e [eu] nem olhava para o lado. Era bom demais isso aí. Um tempo que a pessoa passa certas coisas que foi inexplicável. Parecia Reynaldo Gianecchini vendendo café [risos]. Era tão importante, parecia um deputado. (S3-E2, 26/08/2019).

Podíamos mostrar no desfile que o trabalho estava fluindo e todo mundo estava ali com um objetivo comum que era fazer música de qualidade. Sempre era gratificante, ao final do desfile, quando o conjunto inteiro, a banda, recebia energia tanto dos maestros quanto de pessoas que não têm um conhecimento musical. Você recebia elogio do conjunto inteiro e também de forma individual, você tinha o feedback do pessoal que estava de fora assistindo, sempre recebendo elogios. Era bastante gratificante porque você passava dias e anos ensaiando para determinado campeonato ou até mesmo para o desfile, e você sempre estar recebendo elogio. Era muito gratificante receber elogios para todo mundo da banda e também individualmente. (S6-E1, 29/07/2019).

Teve um desfile que eu fiz em 2014, o desfile de Santa Rita, que esse foi o melhor desfile que eu fiz da minha vida. Eu me lembro que o palanque estava lotado e a cidade estava toda parada. É um desfile muito bom porque as pessoas, elas admiram seu trabalho, botam a cadeira na frente da casa, senhoras e senhores, famílias. Então assim... foi o melhor desfile da minha vida toda. Então, foi o melhor desfile porque eu lembro que eu tinha um sentimento muito massa para os aplausos. [...] Então assim, foi o melhor desfile que eu pude tocar de todos eles, porque eu senti o calor do público, como se eu estivesse no Maracanã lotado. (S8-E1, 07/08/2019).

Apesar dos depoimentos acima mostrarem que os desfiles, campeonatos e viagens promovidas pelas bandas foram eventos significativos na vida dos sujeitos entrevistados, o Sujeito 10 relata que nem toda apresentação é bem aceita. Seu depoimento mostra que eventos dentro da escola – aberturas, culminâncias de projetos, concertos didáticos, etc. – não o estimulavam a participar da banda, preferindo desfiles e campeonatos, especialmente os que promoviam viagens. Assim, evidencia suas expectativas com a banda e questiona a pertinência das apresentações ocorridas dentro da escola:

As expectativas que eu tinha era de ir para fora com a banda, tocar fora, se apresentar fora e a galera gostar de ver a gente tocando. [...] Apresentação que eu não gostava, tipo quando tem uma apresentação aqui na escola. Eu dizia: “Para que se apresentar na escola, homem?” Eu já estava cheio de querer tocar em apresentação de escola. Se me chamasse para uma apresentação importante, um campeonato, um negócio assim, eu ia tocar. Agora, apresentação em escola, assim: “venha aqui de meio dia na hora do intervalo, vai ter um negócio para a gente tocar para a diretora e tal”. Danado de tocar para a diretora, homem! O cara tem que tocar fora, para a galera. “Diretora, o povo da escola vê o cara ensaiando todo dia”. Poderia ter cinco apresentações numa semana só dentro da escola, eu não vinha as cinco. (S10-E2, 17/10/2019).

Como discutido no Capítulo 1, as bandas marciais são exemplos de educação não-formal presentes em diversas escolas, geralmente, como atividades extracurriculares. A esse respeito, Penna et al (2016, p. 55) alertam que atividades extracurriculares, muitas vezes, não possuem vínculo com a proposta pedagógica da escola, funcionando em espaços e horários alternativos ao ensino regular. Assim, embora o Sujeito 10 questione a necessidade e a pertinência da realização de apresentações dentro da escola, é preciso pensar na discussão sobre propostas que busquem estabelecer o diálogo entre os três tipos de educação: formal, não-formal e informal. Dessa forma, a banda precisa estar presente na escola não apenas nos ensaios, mas buscando uma articulação com suas propostas pedagógicas – afinal, a escola não é apenas um “terreno cedido” para a banda. Assim, a presença da banda nos eventos da escola pode favorecer que novos alunos se sintam motivados a participar, além de permitir que a comunidade escolar – pais, professores, gestores, especialistas, etc. – reconheça e perceba a importância pedagógica desses grupos para a formação dos alunos.

Além das contribuições não musicais apontadas nos itens anteriores, é preciso lembrar que as bandas marciais são espaços que possibilitam o acesso ao ensino de música⁷³. Assim, o

⁷³ Como discutido nos itens 2.5 e 3.4, o ensino de música em bandas, muitas vezes, não é tão democrático em termos de acesso, uma vez que utilizam testes de seleção baseados em habilidades musicais prévias para o ingresso de novos alunos e reforçam, consequentemente, concepções de talento e dom inato.

próximo tópico discutirá o aprendizado musical que a participação em bandas trouxe para a vida dos sujeitos entrevistados.

3.6.4. Acesso ao aprendizado musical

As bandas marciais possibilitam o aprendizado de música, de maneira intencional, aos diversos membros da comunidade (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 141; SILVA, 2014, p. 112; SOARES, 2018, p. 33). Neste sentido, sete dos dez sujeitos entrevistados apontaram que as bandas lhes permitiram aprender um instrumento musical e iniciar nos fundamentos da teoria musical, como os depoimentos dos Sujeitos 3 e 5 exemplificam:

Eu aprendi muitas coisas. Eu aprendi como segurar um instrumento, a tocar, aprendi a ler um pouquinho de partitura. Ela [a banda] foi importante pelo aprendizado que eu tive, desempenho... Eu estava querendo aprender a tocar um instrumento e consegui, né? Isso aí foi o que marcou mesmo. (S3-E1, 09/07/2019).

Tudo que eu aprendi ainda me lembro hoje. Eu acho que eu ainda sei tocar as escalas, essas coisas, só que com aquele som de cano, né? [risos]. Sendo que assim... eu aprendi a ler partitura – eu via aqueles símbolos, aqueles negócios, mas não sabia nem para onde ia. Eu pensei que eu nunca ia saber ler partitura. (S5-E1, 12/06/2019).

Nos relatos acima, os sujeitos revelam que a banda foi importante para o aprendizado de um instrumento musical. Além disso, os dois sujeitos mencionaram a leitura de partituras como conteúdo significativo em seus respectivos percursos de formação musical nas bandas, mesmo que atualmente exerçam funções em outras áreas que não exigem a aplicação desses conhecimentos sobre notação musical⁷⁴. Neste sentido, Penna (2015a, p. 52-54) destaca que, historicamente, nossa sociedade dissemina a concepção do domínio da leitura de partitura como símbolo de prestígio e *status*. Tal noção acaba reforçando a ideia de que “saber música ou ser músico corresponde à capacidade de ler partitura”, deslegitimando, também, inúmeros grupos sociais que não dependem de notação para realizarem suas práticas musicais (PENNA, 2015a, p. 52). Neste sentido, o próprio Sujeito 3, durante a entrevista, revelou coordenar uma “La Ursa”, grupo musical carnavalesco que, a princípio, não adota partituras em suas práticas. Já Sujeito 5 apontou não manter contatos com as bandas e com outros grupos musicais atualmente. Dessa forma, o significado da partitura, para muitos, pode ser maior quando relacionado ao

⁷⁴ Como pudemos observar no item 3.2, o Sujeitos 3 e 5 exercem funções que não estão relacionadas à área de música – respectivamente, atendente de papelaria e aprendiz de auxiliar administrativo.

prestígio que ela garante, inclusive quanto ao auto reconhecimento como músicos, do que à sua aplicabilidade no cotidiano.

Além das questões relacionadas aos conteúdos musicais, o Sujeito 5 aponta que seu percurso com a música teve início a partir de seu ingresso na banda marcial, período em que, também, pôde despertar o gosto por essa arte: “*Minha história na música começou através da banda mesmo. Eu comecei a gostar de música quando entrei na banda marcial, foi quando realmente eu conheci a música*” (S5-E1, 12/06/2019). Na mesma direção, o Sujeito 7 revela que a banda marcial permitiu-lhe conhecer diversos instrumentos musicais, especialmente os da família da percussão, além de suscitar o seu “amor pela música”:

Eu comecei minha paixão pela música na banda marcial do colégio em que eu estudava com minha irmã e terminei me interessando assim pela banda. Foi assim que nasceu meu amor pela música. [...] surgiu uma oportunidade de eu entrar na banda. Nessa primeira banda que eu participei, que eu dei os primeiros passos na música e daí que foi nascendo o amor pela música, através desse primeiro contato da música que foi através da música da banda marcial. Antes eu não tinha nenhum contato com a música e com nenhum tipo de instrumento. Tudo foi consolidado através da banda marcial com o ensinamento que lá eu recebia. [...] Foi onde eu conheci mais os instrumentos de percussão rudimentar, os instrumentos sinfônicos. (S6-E1, 29/07/2019).

Para esses sujeitos, a banda marcial favoreceu o contato com o fazer musical e a consequente a admiração pela música. Bourdieu e Darbel (2003, p. 110) apontam que o amor pela arte não é um dom natural, algo inato ao indivíduo, mas nasce de um convívio prolongado: a necessidade cultural vem da vivência. Quanto mais a necessidade cultural do sujeito é satisfeita, mais ela se acende, ou seja, é através do convívio prolongado – familiarização – que nasce o amor pela arte. Dessa forma, muitos indivíduos afastam-se de museus e concertos devido à falta de esquemas de percepção – geralmente adquiridos por meio da família – que permitam percebê-los como significativos. Assim, uma das funções da escola é ampliar o acesso às artes e permitir uma aquisição cultural institucionalmente organizada que ofereça os instrumentos de percepção necessários à compreensão das obras de arte. A escola entraria como instituição cujo papel seria oportunizar o acesso ao capital cultural de um modo geral, no qual se inclui a arte e, mais precisamente, a música (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 110-111). Neste sentido, as bandas podem configurar-se como ferramentas educativas que promovem o contato e a familiarização dos alunos com a arte da música, contribuindo, também, para o enriquecimento cultural. Contudo, é preciso destacar que o ingresso nas bandas nem sempre é

realizado de maneira democrática, dada a presença de testes de seleção baseados em habilidades musicais que, por sua vez, desconsideram as vivências musicais prévias dos alunos⁷⁵.

Os sujeitos também mencionaram que as bandas marciais lhes permitiram ter acesso a outros espaços em que o ensino de música ocorre. Assim, a partir delas alguns puderam ingressar em orquestras jovens da cidade e/ou frequentar os cursos de extensão em música ofertados pela UFPB:

Foi um dos professores [regente] que me incentivou a fazer a prova da orquestra jovem. Eu fiz a prova e fui aprovado. Passei um ano lá, não, dois anos. Foi em 2010 e 2011. Participando da orquestra, eu tive mais contato com os professores de música lá dentro que também me ajudaram bastante a crescer. (S6-E1, 29/07/2019).

Através da banda, eu pude dar entrada em um curso de extensão na UFPB, e, de lá, eu fui chamado para tocar na Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba. Só que a pessoa, criança, não deu continuidade no trabalho, né? (S9-E1, 27/08/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 2 revela que a banda marcial lhe possibilitou conhecer diversos músicos da universidade, provavelmente da UFPB, que o motivavam em seu percurso com a música. Além disso, aponta que decidiu sair da primeira banda em que participara por considerar que outro grupo da cidade pudesse proporcionar um maior aprendizado musical:

O primeiro ano que eu fiquei lá na banda, como eu posso dizer... Eu sabia que tinha alguma coisa a mais para aprender, mas eu acho assim... Eu sabia que tinha alguma coisa a mais, mas a pessoa que estava à frente não tinha tanto aquela experiência naquela instrumento. Aí, tive a oportunidade de ir para [a Banda X] no ano de 2013, onde eu conheci gente da universidade que foram me ajudando, me apresentando às pessoas. (S2-E1, 28/05/2019).

Os relatos acima mostram que as bandas podem promover o acesso a outros espaços que lidam com o ensino específico de instrumento, a exemplo dos cursos de extensão em música mencionados, e a outros conjuntos instrumentais, como as orquestras. Além disso, as bandas podem favorecer o intercâmbio de conhecimentos através do contato com outros músicos da cidade. Dessa forma, quando não encontram tais oportunidades, os sujeitos tendem a migrar para grupos que ofereçam perspectivas para um futuro crescimento musical, como revelado pelo Sujeito 2.

É preciso ressaltar que o aprendizado musical não foi mencionado com tanta ênfase pelos sujeitos em seus depoimentos, quando comparado às contribuições apresentadas e

⁷⁵ Os testes de seleção baseados em habilidades musicais prévias foram apresentados e discutidos nos itens 2.5 e 3.4.

discutidas nos subitens anteriores – interações sociais, formação de valores e possibilidade de viajar. Como exemplificação dessas questões, os Sujeitos 4 e 7 mencionam o aprendizado musical promovido pela banda de forma bastante superficial, em trechos curtos de suas entrevistas: “*A formação de amigos, o conhecimento de música. Se você não quiser virar músico, fica como um admirador, um hobby*”. (S4-E1, 10/06/2019); “*A importância é que eu conheci muita gente, aprendi muita coisa no que diz respeito ao instrumento que eu tocava, questão de aulas de teoria, conhecimento de outras pessoas, e assim... eu vivi muita coisa durante esse tempo*”. (S7-E2, 15/08/2019).

Assim, as narrativas dos sujeitos mostram que, para muitos, as experiências e os conhecimentos gerais que as bandas promovem – apresentações, formação de valores, criação de laços afetivos, etc. – parecem ser mais significativos em suas vidas do que o aprendizado de conteúdos musicais. Isto reafirma que a música é uma prática social e comunitária que pode favorecer diversas experiências significativas aos membros de uma banda, por exemplo: estar em grupos, interagir, tocar, sentir-se protagonista, etc. Além disso, as bandas marciais de João Pessoa são espaços que possibilitam o acesso ao aprendizado de música de forma intencional e que, como apontado por alguns sujeitos, podem se tornar pontes para novas experiências educativas e culturais.

Como discutido no Capítulo 1, a educação pode ocorrer de forma não intencional e, portanto, sem horários e espaços fixos – características do ensino informal (TRILLA, 2018, p. 38). Neste sentido, o aprendizado informal de música pode acontecer em situações cotidianas, de maneira difusa e sem uma sistematização prévia – na família, com os amigos, através das mídias, etc. Assim, podemos pressupor que os sujeitos entrevistados já possuíam algum tipo de vivência musical, possivelmente como ouvintes, e que implantar uma banda marcial dentro da escola é **uma das possibilidades** para se promover o ensino de música aos alunos, tendo em vistas que outros grupos e atividades poderiam exercer tal função – corais, orquestras comunitárias, grupos de câmara, musicalização, etc.

Os depoimentos apresentados neste item mostram as contribuições das bandas para o acesso ao ensino de música, interações sociais e formação de valores. Além disso, as narrativas dos sujeitos apontaram que os desfiles e campeonatos, especialmente os que promoviam viagens, foram momentos significativos durante seus respectivos percursos de formação, permanecendo em suas memórias até hoje. Em contrapartida, o próximo item tratará dos trechos das entrevistas que revelam algumas insatisfações e limites das práticas em bandas marciais, com base nas experiências dos sujeitos. Assim, serão discutidas questões que envolvem escolha

de repertório, autoritarismo do regente, indisciplina e rivalidade, falta de preparação pedagógica dos profissionais envolvidos e falta de incentivo e investimento para as bandas.

3.7. Limites da participação em bandas

Como pudemos observar no Capítulo 2, as bandas marciais são espaços que favorecem as interações pessoais baseadas na formação de amizades, tornam, muitas vezes, a educação musical acessível a quem não tem outras possibilidades e permitem ao aluno explorar outras fronteiras através das apresentações e viagens, indo além do bairro em que moram. Entretanto, a participação em bandas marciais também possui seus limites e pontos negativos. Assim, nove dos dez entrevistados apontaram situações e/ou acontecimentos que consideram não terem sido “legais” durante seus respectivos percursos de formação nestes ambientes. Os limites destacados pelos sujeitos estão relacionados às seguintes questões: repertório; autoritarismo do regente; indisciplina e rivalidade; conflitos entre regente e coreógrafo; falta de investimentos.

3.7.1 Repertório

Nóbrega (2018, p. 68-69) aponta que, segundo dados coletados com regentes da rede municipal de ensino de João Pessoa em 2017, as bandas marciais possuíam um repertório diversificado com predominância para a execução de arranjos de música popular, marchas americanas⁷⁶ e adaptações do repertório de música clássica das bandas sinfônica geralmente utilizados em campeonatos e concursos.

Tabela 03 – Tipos de repertório tocado nas bandas marciais da rede municipal de João Pessoa

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Arranjos de música popular	92,4%	61
Marchas americanas	56,1%	37
Repertório de músicas clássicas de banda sinfônica	25,8%	17
Dobrados	19,7%	13
Repertório de música popular de banda sinfônica	16,7%	11
Outro	1,5%	01
TOTAL DE RESPONDENTES		66

Fonte: Nóbrega (2018, p. 68).

Apesar de os dados levantados por Nóbrega (2018, p. 68) mostrarem que os regentes das bandas marciais de João Pessoa declaram adotar um repertório eclético que abrange do

⁷⁶ **Marcha americana:** “[...] são músicas compostas ou arranjas para *marching bands*, grupos característicos nas *High Schools* e Universidades dos Estados Unidos, que se assemelham com as bandas marciais existentes aqui no Brasil. São utilizados diversos ritmos nessas músicas, principalmente o Pop e o Rock” (NÓBREGA, 2018, p. 68).

popular ao clássico erudito, os Sujeitos 2 e 3 desta pesquisa apontam o contrário. Assim, o Sujeito 2 revela:

A primeira e a segunda banda que vêm atrás [no desfile] tocam a mesma música e a outra vem e toca de novo. Antigamente, no tempo de desfile das bandas marciais, as ruas eram pipocadas de gente. Hoje em dia, você vê um pouquinho aqui, um pouquinho ali. [...] o pessoal chega na rua – às vezes o desfile é no sol quente torando – e as bandas tocando tudo a mesma coisa, de bolo, sem ter aquela preocupação com a qualidade. Antigamente, era uma competição saudável, não querendo derrubar um ao outro. Hoje é todo mundo tocando a mesma coisa. Como é que o cara vai competir tocando a mesma coisa? Na verdade, tem como, mas na rua não é tão bom de se ver nem de se escutar. A pessoa quer escutar alguma coisa diferente e não tem. (S2-E2, 04/06/2019).

Na mesma direção, o depoimento do Sujeito 2 revela:

[...] eu gostava muito de dobrado. Aí, chegava lá, no começo estava tocando dobrado, dois dobrados, depois botou o repertório só de marcha americana. Eu não gostei, foi isso. O que uma banda tocava, tudinho tocava. Aí, os desfiles, meu Deus do céu, tipo assim, o público está lá para assistir uma banda tocando uma música, aí vem outra atrás tocando a mesma música, três bandas tocando em sequência a mesma música. Eu falei: “Tem futuro não!” (S3-E2, 26/08/2019).

As narrativas destes dois ex-integrantes revelam que as bandas marciais de João Pessoa não adotam um repertório variado, preferindo imitar ou “copiar” umas às outras⁷⁷. Além disso, esses relatos mostram que tal situação acarreta o afastamento do público e acaba desmotivando os próprios alunos a permanecerem nas bandas marciais. Logo, o Sujeito 2 continua:

A gente queria tocar outra coisa diferente, mas nem sabia teoria musical, o jeito certo de fazer. O regente não passava outra música, não passava os estudos para a gente estudar em casa, coisas desse tipo, entendeu? Aí, eu acho que assim, era de bolo e isso me desmotivou. (S2-E2, 04/06/2019).

Com base na minha experiência como regente, concordo com os sujeitos ao revelarem que, geralmente, diversas bandas marciais aderem a um repertório não muito versátil e eclético. Nos desfiles cívicos e nos campeonatos, é possível perceber um grupo de bandas executando a mesma música. Embaladas pelo “hit do momento”, geralmente uma marcha americana, diversas bandas seguem copiando umas às outras em busca de *status* e prestígio social. Assim,

⁷⁷ Com base em minha experiência, é possível perceber que boa parte dos regentes das bandas marciais de João Pessoa tendem a não variar o repertório de seus grupos, uma vez que preferem reproduzir determinada marcha/peça de sucesso ao pesquisarem outras composições e arranjos, tornando os desfiles e concursos, por vezes, repetitivos e cansativos.

caminham em direção oposta ao que Swanwick (2003, p. 39) defende, ou seja, o diálogo com diversas manifestações e sotaques musicais.

Tinhorão (2010, p. 11) destaca que o cenário nacional de dominação econômica e ideológica traz a ideia de “modernidade”: os consumidores nacionais desprezam a música de seu próprio país, ao mesmo tempo em que valorizam a cultura dos países desenvolvidos/dominantes. Em contrapartida, Penna (2015a, p. 88) aponta a necessidade de uma educação musical pautada na “interculturalidade”, ou seja, “na direção de novas possibilidades de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover o reconhecimento das diferenças culturais e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação crítica, interativa e de dinamicidade entre elas”. Logo, o ensino de música não pode estar preso aos gostos pessoais dos professores ou a tendências etnocêntricas, mas buscando partir da vivência do aluno e, assim, estabelecendo o diálogo com as múltiplas manifestações musicais (PENNA, 2015a, p. 99-100).

Porém, a questão não é a adoção do repertório de marchas americanas. O impasse é quando existe uma supervalorização ou hierarquização deste gênero em relação às diversas manifestações musicais, não permitindo o diálogo e interação entre culturas e reforçando sentimentos de desprezo e indiferença pelas músicas nacionais. É preciso, portanto, que os regentes adotem uma postura mais reflexiva e aberta ao mundo, buscando não apenas seguir os modelos ou padrões musicais dos países econômica e culturalmente dominantes, mas possibilitando a interculturalidade, através da diversidade de estéticas e significações.

3.7.2 Autoritarismo do regente

O autoritarismo ainda é uma postura adotada por muitos regentes. O Sujeito 1 revela que, logo quando entrou na banda, pretendia tocar trompete, porém, o regente não permitiu, impondo-lhe outro instrumento.

Falei com o regente lá que eu queira tocar trompete. Nunca tinha tocado nem o “bico” em um bocal de trompete. Perguntei ao regente e ele disse: “Não, você não vai tocar mais nada, não. Você vai tocar caixa e acabou!” (S1-E1, 20/05/2019).

A respeito, Costa (2011, p. 37-39) indica que, diversas vezes, o aluno aprende o instrumento que a banda está precisando ou, então, o regente o coloca em um naipe para preencher alguma lacuna. Somente após algum tempo, o aluno aprende o instrumento que realmente desejava. Neste sentido, desde os primeiros contatos com a banda, a experimentação

e a exploração dos sons, aspectos defendidos por autores como Penna (2015a, p. 27) e Swanwick (2003, p. 58), não são compreendidas na prática das bandas marciais, uma vez que o aluno não tem a oportunidade explorar e descobrir o instrumento com que melhor se identifica. Muitas vezes, o aluno é colocado em um naipe para “tapar um buraco”, pois a banda precisa estar completa para as diversas apresentações o mais depressa possível. Por outro lado, o Sujeito 1 relata a insuficiência de instrumentos para atender à demanda de alunos, obrigando os regentes a tomarem tais atitudes⁷⁸.

Outro aspecto relacionado ao autoritarismo foi apontado pelo Sujeito 3, quanto aos vocábulos de baixo calão utilizados pelo regente de sua banda nos momentos em que os alunos não executavam o repertório de forma adequada.

Tipo assim... o regente pegou os alunos, queria tocar uma música, errava e falava: “Você não estudou não seu músico não sei o quê”, chamando palavrão. Rasgava mesmo, jogava a batuta no chão e ficava gritando lá. (S3-E2, 26/08/2019).

Na mesma direção, o depoimento do Sujeito 8:

Teve uma apresentação, um ensaio para uma apresentação no Ceará, o último ensaio no sábado antes da viagem, e eu ensaiei meio que relaxado, porque eu estava cansado da rotina de todos os dias, de ensaiar. Eu me lembro que eu não fiquei na posição certa e eu levei uma chamada. Ele [o regente] falou: “presta atenção, porque senão lá você vai fazer da mesma forma”, de uma forma bem grosseira que eu não quero repetir a forma que ele falou. Ele chamou um palavrão e na frente de toda a corporação, porque muitas pessoas iam assistir [aos] ensaios – pais, família... – e eu especificamente fui chamado atenção. Mas assim, eu não culpo o professor, porque é uma barra pesada para ele tomar conta de mais de cem pessoas, de viagem, e a minha função é somente tocar minha parte, no caso, a partitura. Minha função era só tocar a partitura e fazer a minha parte. Então, logo eu não fiquei chateado com ele porque ele estava cansado, estava num ambiente meio sério, para uma competição importantíssima. [...] Não achei legal não. Mas depois eu entendi e ele veio até a mim e falou o porquê falou aquilo. Ele pediu desculpa. (S8-E2, 23/08/2019).

Diversos autores apontam que as bandas marciais estiveram a serviço das necessidades militares por inúmeras vezes durante a história (BINDER, 2006, p. 64; COSTA, 2011, p. 249-250; DANTAS, 2018, p. 12; LIMA, 2017, p. 33-37; FAGUNDES, 2010, p. 32-38; SILVA, 2012, p. 40). Como pudemos observar no Capítulo 2, no século XX era possível ver bandas escolares orientadas por ex-militares. Ainda, nos anos 1950, os regentes militares ou da reserva faziam-se presentes nos concursos de bandas da Rádio Record (LIMA, 2007, p. 37-38). Assim

⁷⁸ A questão da falta de investimentos será aprofundada no subitem 3.7.5.

como os uniformes, a instrumentação e o repertório, o autoritarismo de alguns regentes atuais pode ser um resquício de suas origens militares, suas normas, códigos de conduta e relações hierárquicas próprias.

Diversas vezes, o regente está tão preocupado com a qualidade da performance dos seus grupos que acaba esquecendo de sua função social enquanto educador, externando atitudes de ira e descontrole nos momentos em que os resultados artísticos não estão aceitáveis. Não estou aqui defendendo um “correr frouxo”, pois o regente precisa cobrar e conscientizar o aluno da importância do estudo individual do instrumento e do repertório, das regras e condutas da banda. Entretanto, quando alcança os limites do furor, gerando constrangimento, esta cobrança torna-se perigosa, especialmente na saúde psicológica e em termos de referência educativa para o aluno. O regente é o exemplo do grupo, uma figura na qual o aluno se espelha e admira. Assim, precisa adotar uma postura voltada ao caráter educacional e não apenas artístico. Dessa maneira, “o regente necessita conhecer as necessidades e a importância da música para o desenvolvimento humano, devendo fazer uma autorreflexão sobre seu trabalho com os alunos, rever sua prática e assumir suas responsabilidades como professor”. (FERNANDEZ, 2016, p. 56).

Lembro que este item não pretende generalizar, ou seja, afirmar que todos os regentes assumem tais posturas, pois o relato dos três sujeitos são situações específicas e particulares. Conheço diversos regentes que assumem uma postura de educador crítico, que reavaliam constantemente suas práticas e estão preocupados com os aspectos pedagógicos da banda. Entretanto, pretendo aqui provocar uma discussão em torno de alguns episódios presentes nas bandas que, diversas vezes, não são revelados.

3.7.3 *Indisciplina e rivalidade*

Diversos autores apontam as bandas como locais em que os alunos podem desenvolver aspectos como o convívio, a responsabilidade e a disciplina (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 157; CISLAGHI, 2011, p. 64; COSTA, 2008, p. 40; CUMBERLEDGE, 2017, p. 45-46; GIBSON, 2016, p. 13). Entretanto, alguns sujeitos destacaram cenas relacionadas à indisciplina e à falta de organização dentro das bandas:

Na verdade, o pessoal pensa que é perfeito, né? Quando está lá na rua é bonitinha, mas ninguém sabe o que se passa, quantas horas de ensaio a gente faz, sentados, quebrando a cabeça. A juventude de hoje em dia não quer saber dessa parte. [...] Os caras ficavam conversando e tocando e o regente lá mandando calar a boca. A dificuldade da banda marcial era a educação. Falta mais educação de casa. [...] O pessoal ficava conversando a todo

instante. Quando eu tinha uma dificuldade, eu sempre ficava com a mão levantada até o maestro vir. [...] Só que, quando ele estava me explicando, tinha gente tocando e conversando. O maestro explicando e os caras tocando. [...]. É complicado ser regente. Tem que liderar uma massa diferente. São várias cabeças pensando várias coisas diferentes. Tocar na hora que tem que tocar, ficar calado na hora que tem que ficar calado e aprender a hora que tem que aprender; a dinâmica deveria ser essa. (S1-E2, 27/05/2019).

Enquanto o Sujeito 1 relatava esta cena, eu percebia sua expressão de incômodo com a situação relacionada à desorganização dos ensaios. Na mesma direção, Sujeito 3 relata:

A gente saiu [da banda] porque não tinha instrumento. Até tinha instrumento, mas estava tudo quebrado. Os meus colegas pegavam os bocais e roubavam, quebravam tudo, levavam na brincadeira e não respeitavam mais o maestro. Aí, eu terminei procurando outro lugar para tocar e a gente pegou e saiu. Ninguém queria nada com nada. A gente saiu também porque todo mundo falava bem e tal [da outra banda]. As pessoas que tocavam queriam mesmo, tocava um ensinando o outro, queriam alguma coisa com a banda marcial. A minha? Pelo amor de Deus! A galera só queria bagunçar!! Aí, fui para onde era melhor, né? Pegavam os instrumentos e batiam com toda molesta na quadra. Era uma bagunça feia do caramba. Aí, o maestro pegava e reunia a gente [...] Ele falava que se pegar um surdo e se furar a pele, você vai ter que pagar. (S3-E2, 26/08/2019).

Apesar de serem locais propícios para o desenvolvimento do respeito, da disciplina e da organização, algumas bandas sofrem com situações opostas a essas características. Além disso, o Sujeito 3 mostrou que a própria desorganização pode afastar os alunos, uma vez que buscam outros grupos mais organizados e com maior prestígio social. Os depoimentos acima revelam que os regentes precisam estabelecer regras e condutas dentro das bandas, assumindo uma posição de liderança e zelando pela organização e educação do grupo. Dessa forma, eles podem contribuir para a formação educacional e ética dos sujeitos envolvidos.

Além de momentos de indisciplina, os sujeitos entrevistados revelaram situações de brigas e discussões dentro das bandas marciais de que participavam. Os Sujeitos 2 e 4 relatam cenas de brigas durante os campeonatos de bandas marciais, estimuladas pelo excesso de competitividade:

No meu tempo de campeonato de banda, tinham competições saudáveis e não saudáveis também [risos]. Um partia para cima do outro, tinham brigas. Quando bandas conhecidas se encontravam, o pau comia à solta. Era briga que ninguém queria saber, tudo por causa de resultado, dizendo que era roubo, que não era não sei o quê. (S2-E2, 04/06/2019).

Eu nunca presenciei briga não, mas eu já ouvi histórias que já tiveram brigas feias nos campeonatos. Aquele [...] do trombone, descuidado, sem perceber, bateu com a tuba em um cara. O cara foi e deu um murro nele por trás e

começou a bagunça lá. O cara era bombeiro civil de lá de Recife, saiu e foi chamar os amigos. Parece que queria matar ele. Aí, o cara foi escondido dentro do ônibus. (S4-E1, 10/06/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 6 revela que existiam episódios de intriga quando alunos de outras corporações assistiam ao ensaio da banda marcial de que participava:

Tiveram situações legais, mas só que também teve situações ruins, que foram algumas discussões com o pessoal de outras bandas, às vezes mais por motivo fútil mesmo [...] Às vezes, as brigas eram assim... em comentários, quando pessoas de outras bandas iam assistir ao ensaio da banda que eu participava em certo momento. Aí, sempre tem uma pessoa que ficava meio assim... querendo arrumar somente intriga, mas o restante basicamente foi isso mesmo. (S6-E2, 05/08/2019).

Dantas (2018, p. 15) destaca que, no século XIX, a expansão das bandas civis contribuiu para o surgimento de um espírito de rivalidade que, por vezes, culminou em conflitos físicos e extravio de partituras. Deste modo, a rivalidade é um processo histórico das bandas em busca de maior fama, reconhecimento, projeção e respaldo social. Além disso, a emoção e o clima de disputa inerentes aos concursos e competições podem favorecer brigas e desentendimentos entre as bandas candidatas ao título almejado.

Como visto no item 2.3, os campeonatos são um estímulo para que diversas bandas permaneçam ativas, contribuindo para o desenvolvimento performático e interpretativo dessas corporações (SOUZA, 2010, p. 47; SILVA, 2012, p. 38-39; SILVA, 2014, p. 33). Quando bem orientada pelo regente da banda, a participação em um concurso pode ser estimulante para o grupo, proporcionando novos desafios, experiências e aprendizados. Desta forma, os regentes de bandas marciais precisam dialogar com seus respectivos grupos na busca de conscientizar sobre as contribuições que aquela experiência poderá trazer, evitando incentivar sentimentos de competitividade e rivalidade que poderão implicar em inimizades, intrigas e conflitos.

Além da rivalidade entre bandas marciais distintas, alguns sujeitos apontaram a existência de disputas entre membros do mesmo grupo. Os sujeitos 8 e 10 relataram momentos de atrito entre os colegas das suas próprias bandas:

O que era muito difícil é que um queria ser melhor que o outro, melhor nisso, “não, eu toco melhor nisso, eu toco melhor naquilo”. Às vezes, quando um mostrava pelo ponto de vista dele que era melhor em algo, o outro queria mostrar que ele era melhor em outra coisa e que o outro não era bom suficiente naquilo. Em vez de um se ajudar, os dois queriam ser melhores naquilo, sabe? [...] Não é declarado isso também. Não é algo declarado, é algo mais interno, de mostrar para a pessoa do seu lado que você tem mais capacidade do que ela em tal ponto. É negativo porque causa divisão, causa muita discórdia. (S8-E2, 23/08/2019).

A galera me levava muito a querer crescer, mas ao mesmo tempo me queimando e tal, dizendo: “esse cara não pega nem a partitura para estudar e tal”. Devido a isso, algo não foi queimando mais no meu coração. Foi se apagando o desejo e o prazer de estar em banda. Se fosse pelos alunos, os cara que são boçais, queria que o cara estivesse nem tocando mais na banda. [...] Era do mesmo grupo. Um grupo que deveria ter unidade no corpo ali, mas não tinha. (S10-E2, 17/10/2019).

Apesar de alguns autores destacarem as bandas como ambientes acolhedores que estimulam a cooperação e o trabalho em equipe, onde os alunos auxiliam uns aos outros e trocam informações⁷⁹, podemos perceber, através dos depoimentos acima, que situações de disputas internas também ocorrem no seu cotidiano. Assim, a fala do Sujeito 1, apresentada acima, revela a existência de disputas entre os componentes da mesma banda, que buscam se exhibir a fim de ganharem maior prestígio entre os colegas, acarretando episódios de provocação e discórdia.

No caso do Sujeito 3, a não aceitação por ele não saber ler partituras⁸⁰ ocasionou um clima de desunião e intrigas, desestimulando-o a permanecer na banda. Gibson (2016, p. 77) já alertou para questões de não aceitação e intolerância dentro das bandas marciais estadunidenses que faziam com que os alunos desistissem de participar. Neste sentido, o regente precisa conhecer seu grupo, identificar tais situações e orientar seus alunos em prol da união, do respeito, da tolerância e da humildade.

Apesar de concordar com a literatura acadêmica que destaca as bandas como propícias para o desenvolvimento de valores éticos, não é raro presenciar situações de rivalidade e não aceitação entre os componentes. Neste sentido, embora os relatos dos Sujeitos 8 e 10 não sejam suficientes para generalizar ou afirmar que em todas as bandas existe um clima de rivalidade interna entre os integrantes, estes dados servem de alerta para que os regentes estejam atentos a situações desconfortáveis que podem ser elevadas a cenas de hostilidade, provocando o abandono da banda por parte dos alunos.

3.7.4 Despreparo pedagógico

Além da rivalidade entre bandas marciais distintas e entre integrantes de um mesmo grupo, o Sujeito 5 revela uma situação de conflito entre o regente e o coreógrafo da banda em

⁷⁹ A respeito, ver Cardoso (2005, p. 70 apud Costa, 2008, p. 36); Chagas e Lucas (2014, p. 1-2); Cumberledge (2017, p. 45-46); Gibson (2016, p. 13); Soares (2018, p. 160).

⁸⁰ As concepções de ensino de música em bandas marciais foram tratadas no item 3.5. Para maiores discussões sobre a significação social do “saber ler partitura” em oposição às práticas populares baseadas no “tocar de ouvido”, ver o capítulo 3 de Penna (2015a, p. 50-65).

que participava. Além disso, aponta que, por pouco, este desentendimento não resultou em violência física:

[...] o regente e o coreógrafo acabaram entrando em discussão. Nisso, com tempo, começamos a parar de se dedicar e tal. Ele xingava a gente. Ele nos gritava. Começou a ficar ignorante do nada com a gente. Ai, muitos alunos foram desgostando. Com o tempo, os próprios alunos abandonaram a banda marcial por causa desses motivos, ia ter até briga corporal também entre o coreógrafo e o regente. Daí pronto, a banda começou a cair de rendimento, paramos de ir para os campeonatos, paramos de ir para os desfiles, paramos de ir para tudo. Eles só não se pegaram na briga porque teve uns alunos lá que se levantaram e disseram: “não faz isso não, fica aqui com a gente”. Nós estávamos no formato de concha ensaiando e do nada eles começaram a bater boca querendo bater um no outro dentro da quadra. (S5-E1, 12/06/2019).

Neste relato constatamos que existe um despreparo do regente e do coreógrafo para a atuação pedagógica dentro das escolas. Muito disso é reflexo da falta de critérios claros para o ingresso destes profissionais no projeto, não havendo sequer um edital para a seleção e contratação. Além disso, os regentes e coreógrafos do projeto de bandas da rede municipal de ensino de João Pessoa são admitidos através de contratos de prestação de serviços, não prevendo estabilidade financeira e implicando em relações de favor e apadrinhamentos políticos típicos do clientelismo.

Nóbrega (2018, p. 83) define clientelismo como “uma relação entre diferentes atores políticos envolvendo concessão de empregos, benefícios públicos e fiscais, vantagens econômicas, obras, donativos em troca de apoio político, sendo traduzido na maior parte das vezes em votos para si ou seus aliados. Neste sentido, “enquanto um visa angariar votos para satisfazer interesses pessoais, o outro visa o *status* e a estabilidade do cargo público, enquanto fizer as vontades daquele que o nomeou” (FERREIRA, 2014, p. 2). Dessa forma, muitos regentes e coreógrafos são contratados sem levar em consideração a formação pedagógica, mas pelo nível performático que apresentam no instrumento visando atender às bandas com sede na coordenação do projeto.

Muitos profissionais das bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa acabam exercendo suas atividades em duas escolas, sendo “solicitados”, também, a integrarem os grupos pertencentes à coordenação. Neste sentido, a fala do Sujeito 4 destaca que seu desagrado em relação às bandas marciais está relacionado à: “[...] *máfia que tem dos músicos, né? A máfia que tem... [ficou receoso] muitos músicos são reféns de trabalhar em duas escolas, são obrigados a estar em determinado lugar e se sair têm prejuízos de corte de salário*”. (S4-E1, 10/06/2019).

Diversas vezes, os regentes estão submissos a gestores contratados como cargo comissionado, sem qualquer formação pedagógica e/ou musical, geralmente indicados por políticos. Dessa forma, eles são “convidados” a tocar nos grupos que funcionam na própria coordenação do projeto como troca de favor pelo contrato assinado ou por alguma promessa de emprego no setor, reforçando a situação de clientelismo apontada por Nóbrega (2018, p. 82) e Ferreira (2014, p. 2). Quando os regentes não atendem a este “convite”, correm o risco de terem seus contratos cancelados ou não renovados. Assim, tocar nos grupos mantidos pela coordenação configura-se como moeda de troca pelo contrato assinado. Entretanto, a falta de critérios pedagógicos para a contratação de regentes e coreógrafos para as bandas pode ocasionar problemas na atuação destes com os alunos das bandas marciais das escolas⁸¹.

Durante meu percurso em bandas marciais, não foi raro presenciar situações de intrigas envolvendo o regente e o coreógrafo da banda marcial, geralmente provocadas por disputas de poder, *status* ou divergências a respeito do *modus operandi* adotado nestes grupos. Este é um cenário que, por vezes, ocorre nas bandas marciais do projeto da rede municipal de ensino de João Pessoa, porém permanece oculto em pesquisas ou outras discussões, possivelmente por não ter aparecido como dado de coleta ou até pelo sentimento de “vergonha” em tratar do assunto. Além disso, más experiências com os regentes podem fazer com que os gestores escolares não queiram mais a presenças das bandas em suas escolas (NÓBREGA, 2018, p. 62). Apesar de o regente ser o responsável por todo o grupo, desde o Pavilhão Nacional até a última fileira do corpo instrumental, sendo o coreógrafo encarregado de preparar a linha de frente, **ambos** precisam manter o diálogo e o respeito, tendo em mente que são educadores.

Nóbrega (2018, p. 57-58), ao realizar uma pesquisa com 70 regentes de bandas marciais das escolas municipais de João Pessoa, percebeu que a maioria das contratações destes profissionais estão baseadas na formação acadêmica específica na área de música. Entretanto, apenas 15 regentes (21,4%) eram estudantes ou graduados em um curso de licenciatura em música. Os demais regentes eram formados ou estavam matriculados em cursos com foco em habilidades performáticas – bacharelado em música, sequencial em regência de bandas ou música popular –, sem disciplinas voltadas para a formação pedagógica. Além disso, havia regentes contratados, geralmente os mais antigos, que possuíam apenas o ensino médio.

⁸¹ A respeito da instabilidade e precariedade do mercado profissional em música no Brasil, ver: Segnini (2011).

Tabela 04 – Formação dos regentes das bandas marciais municipais de João Pessoa

OPÇÕES DE RESPOSTA		RESPOSTAS
Bacharelado em música em andamento	22,9%	16
Sequencial de Bandas e fanfarras em andamento	20%	14
Outro	18,6%	13
Bacharelado em música concluído	15,7%	11
Sequencial de Bandas e fanfarras concluído	15,7%	11
Ensino médio concluído	11,4%	08
Licenciatura em música em andamento	11,4%	08
Licenciatura em música concluída	10%	07
Sequencial de música popular em andamento	1,4%	01
Sequencial de música popular concluído	1,4%	01
Ensino médio	1,4%	01
TOTAL DE RESPONDENTES		70

Fonte: Nóbrega (2018, p. 57).

Apesar de não trazer dados sobre a formação dos coreógrafos atuantes nas bandas marciais de João Pessoa, os dados levantados por Nóbrega (2008, p. 57) revelam a não preocupação em contratar profissionais com formação voltada para a prática pedagógica. Logo, a contratação do regente é baseada em seu nível técnico e performático no instrumento que, diversas vezes, não possui consciência do papel e da conduta de um professor em sala de aula ou diante de um projeto educacional, como é o caso das bandas. Além disso, Nóbrega (2018, p. 82) aponta que muitos regentes são admitidos visando atender às necessidades e aos interesses dos grupos pertencentes à coordenação do projeto, sem pensar no trabalho educativo a ser desenvolvido na banda da escola⁸². Assim, se existe uma vaga para regente em determinada escola e há necessidade de um trompista na banda sinfônica do projeto, geralmente será contratado um bacharel em trompa, de preferência exímio na técnica de seu instrumento, ao invés de um licenciado em música com formação e consciência pedagógica.

Como pudemos perceber no Capítulo 1, Almeida (2005, p. 54) e Ghanem (2008, p. 72) destacam que a não exigência de uma formação pedagógica para os professores ainda é corrente em diversos projetos de educação não-formal – incluindo os que ofertam ensino de música. Por vezes, o único requisito para contratação é ser um músico profissional ou um aluno com destaque no projeto de que faz parte. Entretanto, Penna aponta (2007, p. 53-55) que para ser um educador musical “não basta tocar”, mas tornar-se um profissional que reflete sobre sua prática e assume o compromisso social e pedagógico com os diversos contextos educativos – incluindo a banda. Dessa maneira, a formação no instrumento não é suficiente para a contratação de

⁸² Por determinação da coordenação do projeto de bandas da rede municipal de ensino de João Pessoa, todos os regentes, além de formarem as bandas marciais nas escolas, precisam participar de uma das bandas sediadas na própria coordenação – banda marcial ou banda sinfônica – alegando cumprimento de carga horária e formação continuada. Para maiores detalhes sobre o funcionamento do projeto de bandas da Prefeitura de João Pessoa, ver: Nóbrega (2018).

regentes para as bandas marciais, pois não abarca a dimensão pedagógica necessária ao educador musical para lidar com as singularidades e os diversos desafios presentes no contexto escolar formal e/ou não-formal. A ausência de formação pedagógica na área pode implicar em problemas na postura e no comprometimento do regente com os aspectos educativos das bandas marciais.

3.7.5 Falta incentivo e investimento

Os Sujeitos 3, 4 e 6 apontam um cenário que envolve a falta de incentivo e investimento enfrentados pelas bandas. Por serem ex-integrantes de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa, eles revelam situações de negligência e descaso por parte do poder público, que não oferece as condições necessárias para o funcionamento das bandas. Além disso, revelam que, muitas vezes, o regente precisa comprar materiais de custeio – baquetas, peles, etc. – com o próprio salário, a fim de não permitir a desativação do grupo. Neste sentido, o Sujeito 3 relata:

Hoje em dia está faltando incentivo para todo mundo, porque antigamente a prefeitura mandava fardamento e um monte de coisas. Hoje, se você precisar de uma pele você tem que comprar. Eu vejo os regentes comprando coisas, mas esse projeto não era para acabar, não! Era para a prefeitura cair em cima mesmo e ajudar, porque eu acho que é o mais bonito que tem. É a coisa mais bonita. (S3-E1, 09/07/2019).

Na mesma direção, o depoimento do Sujeito 4 revela que:

O investimento com fardamento e com instrumento era muito defasado. Não sei se ainda é hoje. Geralmente a gente tinha que tirar do próprio bolso da gente e os instrumentos a gente pegava emprestado de um e de outro. [...] Os professores fazem das tripas corações para montar as músicas da banda. Acho que a única coisa ruim é essa falta de investimento mesmo. (S4-E1, 10/06/2019).

Como observado no item 2.6, Costa (2008, p. 30) e Soares (2018, p. 159) alertam para a falta de incentivo e valorização das bandas por parte dos governos municipais, estaduais e federais, que, por vezes, preferem investir na contratação de grupos musicais presentes nas mídias a fim de animarem as festividades. Assim, as bandas marciais sofrem com dificuldades financeiras, instrumental avariado e falta de espaço físico adequado para o exercício de suas atividades (COSTA, 2008, p. 30). Além disso, este cenário pode desestimular alguns alunos que, ao perceberem que seus grupos não são devidamente valorizados e reconhecidos, acabam desistindo:

Eu abandonei a banda marcial mais por desmotivação mesmo. A maioria das bandas que eu tocava com o pessoal foram se acabando. E a estrutura das bandas marciais, aqui na cidade, foi entrando muito em decadência, sucateamento de instrumentos. (S6-E2, 05/08/2019).

A discussão apresentada neste item é um recorte das narrativas dos sujeitos entrevistados. Os limites revelados e aqui discutidos não implicam dizer que, em todas bandas marciais, ocorrem os mesmos problemas, uma vez que cada escola, cidade, bairro ou região apresentam contextos e realidades diversas e singulares. Além disso, as percepções e as experiências apresentadas pelos sujeitos são subjetivas, não cabendo generalizações. Assim, o Sujeito 7 foi o único a não revelar limites ou pontos negativos durante o seu percurso em bandas marciais: *“Eu não tenho nada para falar da parte negativa. Para mim foi tudo bom. Não tenho nada para falar, não. Só coisas boas que aconteceram durante esse tempo que eu toquei. [...] conheci professores legais, colegas legais”*. (S7-E2, 15/08/2019).

Todos os sujeitos que revelaram insatisfação com o repertório adotado, cenas de conflito, indisciplina e falta de investimentos são ex-integrantes de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa. Entretanto, o Sujeito 9, o único ex-integrante de uma banda marcial de escola privada, não apontou nenhum dos aspectos destacados pelos demais sujeitos. O único elemento que não considerava “legal” durante seu percurso em bandas era a cobrança do maestro quanto à performance da banda nos ensaios e o fato de não ter aprendido a ler partitura neste período⁸³.

Os relatos apresentados pelos ex-integrantes refletem seus protestos diante da conjuntura de precarização das bandas marciais na cidade de João Pessoa. Apesar de não pretenderem generalizações, estes dados servem de alerta para que os órgãos públicos possam investir e valorizar as bandas marciais como ferramenta educativa que possibilita uma série de benefícios musicais e não musicais aqui já discutidos. Além disso, provoca uma reflexão sobre a necessidade da realização de concursos públicos na área que permitam estabilidade e assegurem os direitos trabalhistas aos profissionais das bandas, favorecendo a ascensão de uma classe que não dependa de favores políticos e que não seja utilizada como cabide eleitoral, mas que proteste e lute em prol de melhores condições de trabalho e valorização da música e das bandas marciais nas escolas.

Assim, a discussão apresentada neste item não pretende desprestigiar ou desmerecer o trabalho das diversas bandas marciais espalhadas pelo Brasil, uma vez que, como regente e pesquisador, acredito no potencial pedagógico destes grupos. As bandas marciais de João

⁸³ Os trechos da fala do Sujeito 9 referentes a tais questões foram apresentados e discutidos no item 3.5.

Pessoa são ferramentas inseridas no contexto escolar que permitem o acesso à educação musical e o desenvolvimento de diversas habilidades não musicais – respeito, tolerância, socialização, etc. Entretanto, pretende-se revelar os limites que muitas vezes ocorrem e permanecem ocultos, favorecendo novos debates sobre as práticas de educação musical em bandas e minimizando a visão “romantizada” que, por vezes, a literatura acadêmica tem elaborado sobre tais grupos.

3.8 Saída da banda

Os sujeitos da pesquisa são ex-integrantes de bandas marciais que não seguiram a carreira como músicos profissionais e que não buscaram um curso técnico ou uma graduação na área. Dessa forma, em algum momento de seus respectivos percursos de formação musical, tiveram que sair da banda marcial e seguir em outras áreas. Os sujeitos apontaram diversos motivos que lhes fizeram desistir de uma possível carreira profissional na música: motivos econômicos, a falta do ensino da leitura de partituras, falta de investimentos, influência dos amigos e sensação de vazio interior.

3.8.1 Motivos econômicos e o não ensino da leitura de partituras

Os Sujeitos 4 e 5 revelaram que optaram por sair da banda e a possibilidade de seguirem a carreira como músicos profissionais devido à instabilidade financeira e às dificuldades relacionadas ao mercado de trabalho para músicos em nosso país:

Comecei a olhar outras profissões, outros rumos na vida. Aí, comecei a fazer outros cursos. Em 2018, parei de vez de ir [à banda]. Eu comecei a desanimar porque a vida na música não é muito... para quem gosta é bom mesmo, mas para mim era só uma diversão, um passatempo, um hobby. Para ganhar dinheiro com a música é muito difícil. Ou você é concursado ou você trabalha nas grandes bandas de forró. (S4-E1, 10/06/2019).

Comecei a trabalhar, também fiquei sem tempo de participar de bandas marciais. Daí que foi acabando minha experiência com música. Eu também pensava: “Música, eu vou estudar música e vou tocar aquele trombone para fazer o que lá na frente? Vou me formar em trombone e vou ficar só com trombone mesmo?”. Eu fiquei com medo de ficar sem mercado. (S5-E1, 12/06/2019).

Como discutido nos capítulos anteriores, os músicos brasileiros tendem a atribuir a possível desistência às dificuldades financeiras e às péssimas condições de trabalhos enfrentadas (ILARI, 2002, p. 82). Além disso, durante uma pesquisa anterior realizada com 22 ex-integrantes de bandas marciais que não atuavam como músicos profissionais, pude perceber

uma série de fatores que levaram estes sujeitos a desistirem da banda e de terem a música como profissão (LISBOA, 2015). Os dados obtidos através de questionários e entrevistas semiestruturadas, analisadas sob uma perspectiva qualitativa, revelaram questões financeiras relacionadas à baixa remuneração e à desvalorização do músico como motivos da desistência. A necessidade de busca de trabalho em outras áreas ou o desejo de ingressar em outra carreira que acarretasse um retorno financeiro mais imediato foram os motivos que levaram muitos destes ex-integrantes a desistirem da banda marcial (LISBOA, 2015, p. 49-50). Dessa maneira, a instabilidade financeira e as precárias condições de trabalho são fatores que influem na desistência de muitos alunos de bandas marciais em, futuramente, seguirem a carreira como músicos profissionais.

Todavia, quatro dos dez sujeitos desta pesquisa revelaram que não foi a precariedade do trabalho musical o principal motivo para que desistissem da possível carreira em música. Neste sentido, apontaram o surgimento de novas responsabilidades e a dificuldade em conciliar as suas respectivas atividades laborais com os ensaios das bandas:

Não foi porque veio na minha cabeça, não: “Ah, não quero tocar mais”. Foi a parte do meu espaço de tempo. Eu não tinha um espaço muito amplo como antes. Eu estava trabalhando no mercadinho e não tinha muito tempo. Só na folga eu tinha um pouco de tempo para ir tocar [...]. Mas foi por isso que eu deixei de tocar, foi mais uma questão falta de tempo do que financeira. [...] Então, no meu caso, eu não quis deixar a música não porque eu não gosto mais da música [...]. A música é minha vida. (S1-E2, 27/05/2019).

Tive que começar a trabalhar. Quando eu comecei a trabalhar, isso me desmotivou mais em questão de estudar, porque antes eu estudava entre três ou quatro horas por dia. Aí, quando eu comecei a cair o ritmo, precisei parar de estudar. Fui me desmotivando, desmotivando, até onde eu cheguei. Eu saí de banda marcial e fiquei só na banda da igreja. Eu pego quase às 4 horas da tarde até meia-noite e o ensaio da banda começa às 4 horas todo sábado. Os horários não estavam batendo. Mas foi mais necessidade financeira mesmo. Meu pai desempregado... foi mais necessidade financeira mesmo. [...] Eu acho que o fundamental não é o dinheiro, mas a pessoa trabalhar com o que gosta. Tem tanta gente que ganha muito dinheiro, mas não é feliz na profissão que exerce. Eu acho que dinheiro não é o mais importante, não; eu acho que é fazer o que você gosta. (S2-E1, 28/05/2019).

Acho que o que atrapalhou foi que eu comecei a trabalhar e não tive tempo. Aí, também as bandas que a gente tocava acabaram. A música dá dinheiro, mas também... eu parei também porque eu trabalho e fico um pouco sem tempo. Você sabe, né? (S3-E1, 09/07/2019).

A respeito do mercado profissional em artes, Segnini (2011, p. 184) aponta que “a instável condição de trabalho e carreira do artista é reconhecida, historicamente, em vários

países, inclusive no Brasil”. Além disso, destaca que o mercado profissional em música é predominantemente precário, oferecendo poucas oportunidades para a participação de músicos nos trabalhos formais com carteira assinada e/ou com vínculo empregatício efetivo. Diversos músicos acabam enfrentando várias incertezas advindas de um mercado de trabalho extremamente instável e vulnerável (SEGNINI, 2011, p. 182-185).

Dessa forma, os depoimentos dos Sujeitos 1, 2 e 3 mostram uma dubiedade entre seus discursos e suas decisões em relação à música. Ao mesmo tempo em que defendem que os fatores econômicos e a preocupação com o mercado profissional em música não são determinantes para a desistência da carreira na área, esses sujeitos revelam, implicitamente, que tiveram que exercer outras atividades laborais por motivos financeiros. Neste sentido, esses sujeitos podem ter sido levados a desistir da banda e da possibilidade de uma futura carreira na música devido às necessidades monetárias cotidianas e, também, por encontrarem retorno econômico mais imediato em outras áreas.

Muitas pessoas dizem que música não dá dinheiro. Tudo dá dinheiro, o importante é você ser um bom profissional e trabalhar no que você ama. Mas eu não tenho a visão de trabalhar justamente pelo meu processo de não saber partitura. Isso aí me frustrou. Como eu vou entrar numa faculdade de música se eu não leio partitura? Todo mundo que vai fazer curso para música sabe disso. Isso daí me levou a parar de vez. Me relevou muito e eu decidi [parar] por causa mais disso. Se eu soubesse [ler partitura], eu teria entrado. (S9-E1, 27/08/2019).

Por sua vez, o depoimento do Sujeito 9 mostrou que o ensino da leitura da notação musical pode compor os conhecimentos a serem abordados nas bandas, mas não deve ser o único. Assim, mesmo que em um nível básico/introdutório, o ensino da leitura de partituras nas bandas pode colaborar para que os alunos busquem outros espaços específicos para o desenvolvimento de tal habilidade – conservatórios, escolas de músicas, cursos de extensão, aulas particulares, etc. –, favorecendo a continuidade de seus respectivos percursos de vida musical e uma possível profissionalização na área. Como discutido anteriormente, a leitura de partitura contribuiu para o desenvolvimento técnico e performático das bandas, de modo a permitir a execução de um repertório mais complexo e possibilitar o acesso aos estudos específicos para instrumentos. Contudo, como educadores musicais, os regentes de bandas precisam almejar um ensino de banda mais criativo e, portanto, mais musical, desenvolvendo

habilidades e competências que não se limitem aos conhecimentos da notação musical ocidental⁸⁴.

3.8.2 *Influências das amizades e a falta de investimentos*

Em outra direção, o Sujeito 6 revelou que o motivo de sua desistência está relacionado à falta de investimento em bandas. Apontou, ainda, que a saída de alguns professores e colegas acabou o desmotivando:

Eu abandonei a banda marcial mais por desmotivação mesmo. A maioria das bandas em que eu tocava com pessoal foram se acabando e a estrutura das bandas marciais, aqui na cidade, foi entrando muito em decadência: sucateamento de instrumentos. Muitos professores que eram bacanas também não participam mais, não são mais regentes e muitos colegas também foram tomando outros destinos além de participar de banda marcial. Isso foi o pontapé inicial que eu tive para ficar mais desmotivado, para não participar mais de banda marcial. Juntando tudo isso, foi que eu também fui procurar outro rumo e que fui fazer o curso de engenharia. (S6-E2, 05/08/2019).

Como discutido no Capítulo 2, muitas bandas ainda sofrem com dificuldades financeiras e falta de investimentos, funcionando com instrumental avariado e escassez de materiais de custeio específicos – fardamento, baquetas, lubrificantes, etc. (COSTA, 2008, p. 26; SOARES, 2018, p.159). Esses fatores podem desestimular muitos alunos a continuarem na banda, implicando, conseqüentemente, em sua desistência. Além disso, o depoimento do Sujeito 6 mostrou que as amizades formadas são importantes para a permanência ou desistência da banda. Neste sentido, a amizades estabelecidas dentro da banda podem motivar os alunos a ingressarem, continuarem e, também, a saírem das bandas (CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 4-5; GIBSON, 2016, p. 75; SOUZA, 2010, p. 63). Nesta direção, o Sujeito 9 revela:

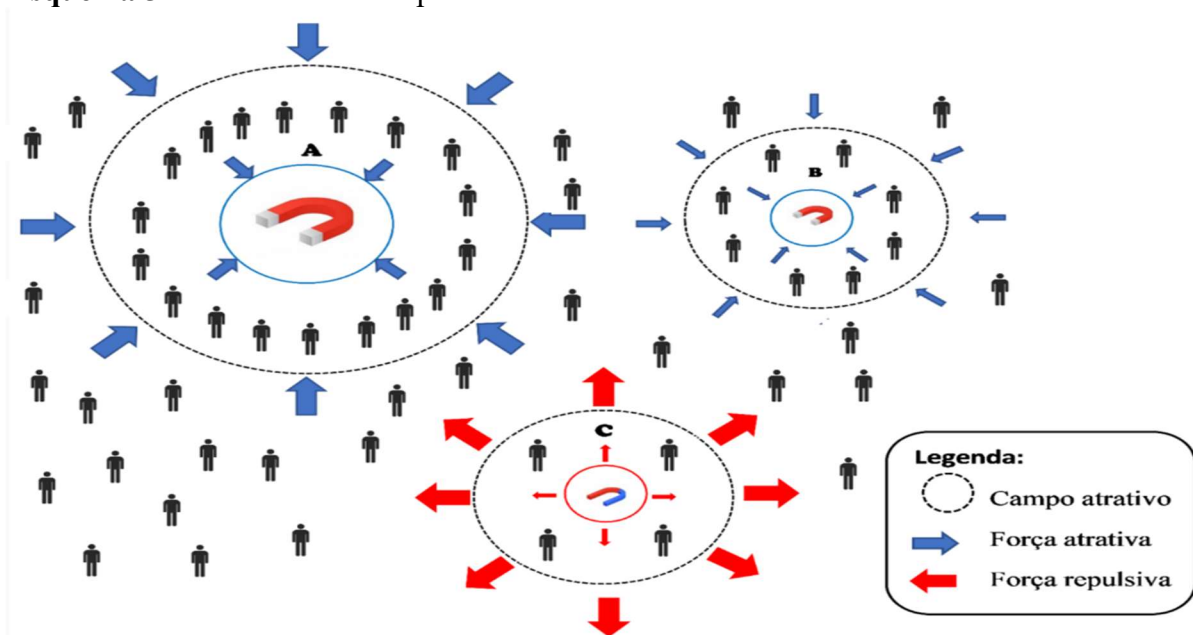
[...] o pessoal começou a ficar sem querer ir e acabaram saindo. Com pouca gente, a pessoa fica desmotivada. Depois que saiu essa galera, a banda ficou com som baixo e quem era percussão já sentia os trompetes tocando com o som baixo. O cara fica meio desmotivado. (S9-E2, 29/08/2019).

Apesar de não ter apontado aspectos relacionados à falta de investimento em bandas, os depoimentos dos Sujeitos 6 e 9 convergem para a importância das amizades dentro da banda. Além disso, o Sujeito 9 apontou que a menor quantidade de alunos na banda e a conseqüente queda na projeção sonora do grupo desmotivam os integrantes que ainda permanecem. Neste

⁸⁴ Essa discussão sobre a leitura de partituras e o ensino de música criativo foi apresentada e aprofundada nos itens 1.2 e 3.5.

sentido, comparo a banda a um ímã: quanto maior o seu tamanho, maior será o seu campo de atração. Em outras palavras, bandas com maior quantidade de componentes apresentam um “campo magnético” mais abrangente, uma vez que mais pessoas podem influenciar mais alunos a ingressarem e permanecerem na banda.

Esquema 5 – Atratividade e Repulsividade em bandas



Fonte: Elaboração própria.

O esquema acima exemplifica como a quantidade de componentes pode influenciar na atração de novos integrantes para a banda. Assim, a “Banda A” tem um número maior de componentes e, portanto, maiores possibilidades de atrair novos alunos, inclusive os que pertencem a outras bandas menores. Nesse sentido, uma quantidade maior de alunos pode influenciar mais alunos a participarem. A “Banda B”, por ser menor, possui um campo de atração menos abrangente e, assim, não tão influente quanto a “Banda A”. Já a “Banda C”, por seus diversos limites estruturais e pedagógicos – intrigas entre seus membros, falta de comprometimento do maestro, instrumental avariado, etc. –, acaba exercendo um efeito repulsivo entre seus membros, que acabam sendo atraídos por outros grupos ou, insatisfeitos, desistem da prática das bandas marciais completamente. Neste sentido, os Sujeitos 3 e 8 revelam que decidiram sair de suas bandas e buscar outros grupos maiores e com maior respaldo social e recursos estruturais:

A gente saiu do X porque não tinha instrumento. Até tinha instrumento, mas estava tudo quebrado. Aí, eu terminei procurando outro lugar para tocar e a gente pegou e saiu. Ninguém queria nada com nada. A gente saiu também porque todo mundo falava bem [da outra escola]. (S3-E2, 26/08/2019).

Quando eu fui para o Y, eu tinha um sonho de realmente querer viver daquilo e crescer naquilo, de fato aparecer para João Pessoa, aparecer para as principais bandas, para os principais músicos, ter um nome conhecido para as pessoas verem meu esforço, meu trabalho. Então, quando eu fui para o Y, eu tive essa expectativa de ser reconhecido, ter mais amigos, estar mais perto de pessoas que entendem mais de música. (S8-E2, 23/08/2019).

Neste sentido, compreendo o nível de participação em bandas como diretamente proporcional ao número de seus integrantes e ao respaldo social dentro da comunidade⁸⁵. Além disso, quando não desistem da prática das bandas completamente, muitos alunos acabam desistindo das suas bandas com vistas a ingressarem em outros grupos onde são melhor acolhidos. Entretanto, essa análise não pretende generalizar as motivações para o ingresso, migração ou desistência em bandas, uma vez que situações de intrigas que afastam seus integrantes também ocorrem dentro de bandas maiores e, também, bandas pequenas podem atrair mais pessoas por seu compromisso pedagógico e estético. Assim, ressalto que essa análise discute as tendências evidenciadas nos relatos dos sujeitos entrevistados.

Dessa maneira, os regentes precisam estabelecer estratégias que motivem os integrantes a permanecerem tocando em suas bandas, de modo a evitar que a desistência de um deles acabe influenciando os demais. Um *feedback* positivo, uma maior participação em desfiles e viagens e, também, a adoção de propostas de ensino musicalmente ativas podem ser caminhos que ajudem os regentes a driblarem as influências do “campo magnético” das bandas maiores, favorecendo a permanência dos alunos e, conseqüentemente, o progresso do grupo. Em contrapartida, a falta de comprometimento pedagógico e as possíveis interações sociais problemáticas dentro da banda podem ter efeito “repulsivo”.

3.8.3 A sensação de vazio interior

Além das questões relacionadas às amizades e à atratividade exercida por outras bandas, muitos alunos podem sair de seus grupos por deixarem de encontrar “sentido” em suas práticas. Dessa forma, o Sujeito 8 revela que a participação em bandas foi uma forma de preencher seu

⁸⁵ As motivações para o ingresso nas bandas marciais foram discutidas no item 3.3. Este trecho da análise trata de situações em que o aluno já toca em bandas, mas que, por diversos motivos, sente-se atraído por outros grupos maiores. Nesse sentido, a desistência aqui discutida e ilustrada pelo Esquema 5 relaciona-se às cenas em que o aluno desiste de uma banda e migra para outra.

“vazio” na adolescência. Entretanto, em determinado momento, deixou tais grupos por não sentir resolvidas as suas necessidades existenciais:

Embora gostasse muito e quisesse muito, chegou uma fase da minha vida que eu vi que não era para mim, não pela resposta ou pelo feedback financeiro, mas porque eu senti que aquele era um ciclo findável, uma fase da minha vida. [...] Eu estava dando o melhor naquilo pensando que não podia ser a solução para alguns problemas emocionais, alguns pensamentos sobre mim, algumas crises existenciais sobre a minha vida. Comecei a conhecer a igreja. Então, eu passei a ver que não era banda que ia, entre aspas, me dar toda felicidade do mundo. Uma hora em um título perdido, em uma má apresentação, eu ia ficar triste e eu não queria ter aquele sentimento. Então, eu percebi que não valia tanto a pena dar tanta importância, ficar tanto tempo, sabendo que aquilo não ia de certa forma me preencher. Então, me fez mudar muito, porque eu entendi que a banda, de fato, não era aquilo que ia me dar o que eu precisava. [...] Eu acredito que eu era um adolescente muito, de certa forma, vazio, que queria buscar uma forma de preencher com algo. (S8-E2, 23/08/2019).

Como discutido no Capítulo 1, a falta de sentido pode provocar um vazio interior – vazio existencial. Além disso, o sentido de vida difere de pessoa para pessoa e de momento para momento (FRANKL, 2014, p. 130-134). Dessa maneira, o relato do Sujeito 8 aponta que a igreja passou a ser o sentido para sua vida, pois a banda já não preenchia seu vazio⁸⁶. Na mesma direção, o Sujeito 10 revela que decidiu ingressar na banda justamente para preencher o seu vazio. Apesar de ter saído das bandas por limites pedagógicos presentes nas práticas de ensino dos regentes⁸⁷, o relato do Sujeito 10 mostra que a banda pode ser uma atividade que favorece o preenchimento do vazio interior:

*Muitas vezes eu estava em casa, passivo, não tinha nada para fazer, então era algo que preenchia ali minha passividade, algo que eu não ficava... questão de ficar em casa sem fazer nada com a mente vazia, e a banda era algo que me trazia ali preencher meu vazio. Foi questão de **preencher mesmo o vazio da pessoa**. (S10-E1, 23/09/2019, grifo meu).*

A narrativa desses sujeitos mostrou que a banda pode tornar-se um “projeto de vida” para muitos, favorecendo o princípio da autotranscendência⁸⁸. Entretanto, o sentido de vida encontrado na banda não é fixo ou imutável, podendo ser substituído por outros sentidos em

⁸⁶ Durante a coleta, o Sujeito 8 revelou ter encontrado um novo sentido de vida na igreja, utilizando, inclusive, a música como instrumento de evangelização. Além disso, revelou ser estudante de um curso superior na área de teologia.

⁸⁷ Como discutimos no item 3.5, as práticas musicais bandas – geralmente baseados em uma longa e repetitiva rotina de ensaios, sem maiores espaços para processos musicais ativos e criativos –, acabou afastando o Sujeito 10 desses grupos.

⁸⁸ Como discutido no item 3.3, compreendo que todos os Sujeitos encontraram na banda um sentido para as suas vidas, mesmo que para um momento de sua existência.

outros espaços e práticas. Além disso, este item aponta que os motivos para a desistência da banda relacionados às questões econômicas e ao mercado de trabalho para o músico profissional em nosso país são fortes, apesar de não serem os únicos. As amizades, a falta de investimentos, o descompromisso pedagógico e a sensação de vazio podem contribuir para que os alunos se afastem das bandas, migrando para outros grupos ou, então, desistindo completamente. Sabendo dos diversos motivos que levaram os sujeitos entrevistados à desistência, o próximo item discutirá seus atuais sentimentos e relações com a música e/ou com as bandas.

3.9 Atuais sentimentos em relação às bandas

Em seus depoimentos, os sujeitos entrevistados revelaram seus atuais sentimentos em relação ao período em que participavam de bandas. Dessa forma, sete dos dez ex-integrantes apontaram sentimentos de “saudades” ou de “falta”, exemplificados nas narrativas dos Sujeitos 1, 3 e 6:

Eu sinto muita saudade de quando a gente saía para desfilar, o pessoal achava bonito as canções bonitas [...]. Eu sinto saudade de rever meus colegas, os professores, os alunos. Mas a música não vai sair de mim nunca, porque eu faço minhas coisas tudo com música. Eu sinto saudade da amizade, da confraternização, da espiritualidade. (S1-E2, 27/05/2019).

A pessoa se sente triste, né? Eu vi hoje a galera tocando os instrumentos. Bateu uma saudade grande: “Eita, quando eu tocava!”. Essa saudade era uma vontade de tocar nos ensaios. Era bom demais ir para a rua tocar nos desfiles, nas apresentações. Saudade, tempos bons que não voltam mais. [risos]. (S3-E2, 26/08/2019).

Hoje fica meio assim... uma falta. Sempre que chegava aquela época de desfile, eu queria estar sempre lá no desfile de Sete de Setembro tocando ou um dobrado ou as músicas americanas e [ver] aquele público vibrando e tudo. Faz uma falta, né? (S6-E2, 05/08/2019).

As memórias são fenômenos cercados de processos emocionais. Além disso, quando manifesta um caráter nostálgico, a memória, apresentada pelo narrador, tende a ser mais positiva e evidenciar a importância de aspectos sociais (SILVA JR, 2018, p. 177; NASCIMENTO; MENANDRO, 2005, p. 5-6). Como podemos perceber nos depoimentos acima, os sujeitos apontam sentimentos de saudade em relação às amizades, às apresentações, aos ensaios, ao repertório e, também, ao *feedback* do público – demonstrado através dos aplausos –, o que mostra que estes foram elementos significativos em seus respectivos percursos em bandas. Assim, mesmo que tenham apontado alguns limites das bandas em outros momentos

de seus depoimentos⁸⁹, estes sujeitos lembram desses grupos enfatizando o sentimento de saudade que, por sua vez, carrega outros aspectos emocionais como: felicidade, afetividade e nostalgia.

Entretanto, nem todos os sujeitos estabelecem os mesmos significados com as bandas. Assim, o Sujeito 8 não apontou sentimentos de saudades em relação às bandas, mas uma sensação de “dever cumprido”:

A banda na minha vida, ela sempre teve um lugar muito importante, que eu nunca queria mexer. Eu tinha vários sonhos, pensava em várias coisas, mas a banda, ela sempre foi intocável no período em que passei. Só o que eu tenho a acrescentar é que eu nunca quis tirar isso de mim, poder deixar a banda, sempre quis deixar aquilo intocável. Eu tenho uma visão de dever cumprido, de ter feito o meu melhor, mas dentro de mim, eu nunca quis deixar, sabe? Mesmo assim, com lembranças que eu tenho do passado, para mim, eu fiz o que tinha que ser feito. (S8-E2, 23/08/2019).

Através da banda, o Sujeito 8 pôde exercer o princípio da autotranscedência, ou seja, a necessidade de dedicar-se a uma atividade e, assim, encontrar um sentido de vida (AQUINO, 2013, p. 57; FRANKL, 2014, p. 18; MIGUEZ, 2014, p. 43). Como discutido no item anterior, este sujeito decidiu sair da banda por considerar que ela não mais preenchia o seu vazio, encontrando, posteriormente, um novo sentido através da igreja. Dessa forma, podemos pressupor que a banda exerceu a função de sentido de vida para este sujeito até determinado momento, evidenciando que o sentido de vida é multável ao longo do tempo. Apesar de apontar a sensação de vazio no período final de sua participação em bandas, o Sujeito 8 revelou sentimentos de satisfação e realização, o que mostra que a banda foi uma atividade relevante em sua vida.

Outro exemplo que revela a subjetividade das relações com as bandas pode ser encontrado no depoimento do Sujeito 2. Ele aponta que, inicialmente, sentiu saudades, mas que logo esse sentimento foi suprido pela sua participação na banda da igreja que frequenta:

No começo, eu senti um pouco de falta da banda marcial, mas depois... Como eu estava na filarmônica da igreja, a gente viajava muito para interior. Aí, eu acho que amenizou mais. [...] Eu sinto saudade principalmente da banda da igreja. Da banda da igreja, eu sinto muita falta e da parte da igreja também, porque eu fiz muitos amigos nessa área e era muito bom tocar. Até hoje meu irmão toca. Quando eu o vejo tocando, aperta aquela saudade, dá vontade de tocar também, mas é saudade mesmo da música. (S2-E2, 04/06/2019).

⁸⁹ Como discutido no item 3.7, os Sujeitos 1, 3 e 6 apontaram, respectivamente, limites relacionados à indisciplina, à falta de investimentos e à rivalidade entres os integrantes de bandas.

Pelo exposto, podemos perceber que o Sujeito 2 revela que seu sentimento de saudade não está relacionado à banda marcial, mas ao fazer musical⁹⁰. Além disso, ele aponta que a banda da igreja pôde suprir as necessidades de viajar e formar amigos. Assim, a banda marcial é, segundo a percepção deste sujeito, apenas uma possibilidade para se fazer música, uma vez que outros espaços – filarmônicas, orquestras, etc. – podem atender a esta necessidade:

Eu sinto mais [saudade] da música do que da banda, porque não tem só um meio de tocar, não existe só a banda, tem a filarmônica, tem orquestras, tem vários outros cantos para tocar sem ser em banda. Quando eu saí da banda, eu já tinha a filarmônica da igreja para tocar. Então, não fiquei sem lugar, né? Eu já estava tocando em outro canto. (S2-E2, 04/06/2019).

Na mesma direção, o depoimento do Sujeito 10 mostra que ele não sentiu saudades da banda quando teve que sair. Pelo contrário, o Sujeito 10 revela uma sensação de alívio e, possivelmente, liberdade, pois considerava a rotina de ensaios da banda de que participava demasiadamente cansativa:

Eu me senti leve demais. [...] Eu não senti nenhuma tristeza não. Eu me senti leve, de boas. Eu toco em bandas mais pela amizade, tá ligado? Eu não toco porque eu quero mesmo. O que me cansava era que todo o final de semana tinha ensaio geral. Nos outros dias da semana era ensaio de naipe, tinha que ter teoria, aí vinha: “vamos passar isso, vamos passar aquilo”. Isso estava cansativo demais. (S10-E2, 17/10/2019).

Assim, o depoimento do Sujeito 10 mostra que a rotina de ensaios pode ser um fator que desestimula a participação. Como discutido no Capítulo 2, muitos alunos iniciantes não se dão conta do comprometimento e da dedicação exigida para participar de bandas e, também, para dominar a técnica do instrumento e apresentarem uma performance de qualidade (GIBSON, 2016, p. 81). Além disso, o ensino em bandas, geralmente, não compreende processos criativos e musicais, enfatizando desmedidamente a performance e a técnica instrumental e, assim, acarretando problemas como a ansiedade e a inibição da motivação para participar (ALLSUP; BENEDICT, 2008, p. 161, 169; SLOBODA, 1993 apud ILARI, 2002, p. 75; WHITENER; 2014, p. 1-3).

Embora a maioria dos sujeitos tenha manifestado sentimentos de “saudade”, as relações estabelecidas com a banda e com a música são pessoais e, portanto, refletem sentimentos e percepções subjetivas a respeito de seus percursos de formação. Além disso, a saudade não é apenas a “falta de”, mas é permeada pela percepção social de passagem de tempo e, portanto,

⁹⁰ No momento da coleta, o Sujeito 2 não mantinha contato com bandas marciais e nem participava da banda da igreja que frequentava.

de perda de sonhos, alegrias, etc. É preciso considerar o que é possível “ter-se de volta” – um amor ausente, uma amizade, uma viagem, etc. – e o que foi definitivamente “perdido” – um exemplo da juventude (NASCIMENTO; MENANDRO, 2005, p. 15). Assim, alguns sujeitos acabam retornando às bandas, esporadicamente, como forma de reencontrar pessoas e reviver momentos significativos que fizeram parte de seus respectivos percursos de formação nesses grupos.

3.9.1 Participação esporádica e atuais relações com a música

Cinco dos dez sujeitos entrevistados são ex-integrantes que continuam mantendo contato com as bandas marciais, participando eventualmente de apresentações musicais⁹¹. Dessa forma, os Sujeitos 4, 6, 7, 9 e 10 afirmaram que não são mais integrantes de bandas marciais, mas que, quando se aproxima alguma apresentação, decidem participar esporadicamente. Neste sentido, o Sujeito 4 expõe alguns motivos que o faz retornar à banda:

Eu volto à banda... nos campeonatos, nos desfiles para desopilar mesmo, sair da rotina. Eu trabalho a semana inteira e preciso de um lazer no final de semana. E a banda serve para isso, né? Rever os amigos, meus amigos de longas datas. Os desfiles e campeonatos, para quem toca, é uma emoção única. Como se fosse um campeonato de futebol, quando você ganha é uma sensação única. As viagens também, os desfiles, os campeonatos. Por exemplo, ano passado eu fui para Feira de Santana, uma viagem relativamente longa, mas foi boa. Nos divertimos junto com o pessoal da banda dentro do ônibus, conhecemos lugares novos. (S4-E2, 08/07/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 7 revela os motivos que o faz retornar à banda eventualmente:

O que me atrai são os desfiles, os concursos, entendeu? Me fazem ter vontade de querer tocar nas bandas. Eu vejo as outras bandas tocarem e me dá vontade de tocar também. Os desfiles e concursos são muito importantes e eu gosto de estar em todos. Isso que me atrai e me dá mais vontade ainda de tocar. (S7-E2, 15/08/2019).

Como podemos observar nos depoimentos acima, as apresentações têm papel fundamental no retorno esporádico desses sujeitos. Assim, o regresso momentâneo à banda possibilita o reencontro de amizades e, também, a oportunidade de viajar, desfilar e, portanto, sentir-se aplaudido e admirado pelo público mais uma vez. Como discutido nos itens 2.4 e 3.6, as viagens e as apresentações realizadas pelas bandas podem ser eventos importantes, uma vez

⁹¹ Como apresentado na introdução, um dos critérios para a participação de sujeitos nesta pesquisa foi que cinco deles continuassem mantendo contato com sua banda e outros cinco não participassem mais desses grupos.

que permitem aos alunos conhecerem outros grupos, lugares e pessoas, influenciando, assim, na motivação para ingressar ou continuar participando da banda. (CARMO, 2014, p. 19-20; LISBOA, 2015, p. 55; SANTANA, 2019, p. 107; SOARES, 2018, p. 160). Além disso, as bandas marciais de João Pessoa são ambientes propícios para a formação de amizades e, portanto, para a criação de laços afetivos. Dessa forma, os Sujeitos 6 e 9 apontam que o retorno à banda oportuniza o reencontro com os amigos e a possibilidade de lembrar os momentos em que participavam oficialmente como integrantes:

Porque sempre você sente aquela falta de quando você tinha aqueles amigos que você estava tocando na banda, de ter aquela galera lá assistindo ao desfile, que às vezes você tinha um trabalho imenso, um desafio para estar ali participando daquela banda. (S6-E2, 05/08/2019).

Qualquer oportunidade que eu tiver de tocar um instrumento, eu estarei dentro. [...] Vim aqui para lembrar os amigos e até as pessoas que tocavam antigamente, eu conheci agora. Eu era doidinho para tocar nessa banda. Eu tive oportunidade e fico me sentindo privilegiado. (S9-E2, 29/08/2019).

Apesar de apontar sentimentos de leveza e alívio ao afastar-se das bandas, o Sujeito 10 revela que geralmente retorna a esses grupos como forma de ajudar seus colegas e, também, para ocupar a sua mente. Além disso, seu depoimento mostra que, embora tenha grande apreço pela música, o Sujeito 10 não tem maiores pretensões quanto ao seu futuro na música:

Quero dizer a você que desejo eu não tenho na música mais, mas, de vez em quando, ainda faço música. Faço porque é bom, por amor, porque é algo que tira meus pensamentos da vida. Tipo, muitas coisas a gente não está fazendo e a mente fica vazia, né? Mente vazia não é bom. [...] Ah, de vez em quando eu estou lá. Deixo bem claro que eu estou aqui para ajudar a galera. Se tiver como, eu estou lá. É uma coisa mais instável. (S10-E2, 17/10/2019).

Dessa forma, mesmo que tenha apontado que se sentiu aliviado por não participar mais das bandas, devido à intensa rotina de ensaios e às práticas repetitivas adotadas pelos regentes, o depoimento do Sujeito 10 mostra, implicitamente, que o eventual regresso à banda é uma maneira de preencher seu vazio. Participar da banda pode permitir a autotranscendência, ou seja, a necessidade de orientar-se para alguém ou para alguma tarefa. Entretanto, a eventualidade exime o sujeito de qualquer compromisso com a banda.

Como apontado anteriormente, quatro desses cinco sujeitos – que mantêm contatos – revelaram sentimentos de saudades em relação às bandas, apenas o Sujeito 10 apontou sensação de leveza e alívio. Nascimento e Menandro (2005, p. 10) afirmam que a saudade está relacionada ao sentimento de satisfação com o passado, fazendo com que os sujeitos almejem

um futuro tão satisfatório quanto ou, pelo menos, em grau mais aproximado ao vivenciado anteriormente. Assim, o retorno eventual à banda favorece os reencontros afetivos e a possibilidade de reviver momentos significativos.

Embora a banda não constitua mais um sentido de vida para esses ex-integrantes – uma vez que, atualmente, estes sujeitos exercem outras funções em outras áreas, sem maiores pretensões profissionais com a música – a participação esporádica lhes possibilita aos diversos aspectos considerados positivos durante seus respectivos períodos nas bandas – viagens, amizades, aplausos, reconhecimento, etc. – sem a necessidade de assumirem maiores responsabilidades. Além disso, tais experiências e reencontros mostraram-se mais significativos para uma reaproximação com as bandas quando comparados à formação de valores e ao acesso ao aprendizado musical, uma vez que estas últimas não aparecem nas narrativas dos sujeitos como motivos para o retorno momentâneo.

Além da participação esporádica, estes cinco sujeitos revelaram outras formas de contato com a música. O Quadro 3, abaixo, mostra outras relações que esses cinco ex-integrantes – que ainda mantêm contatos com as bandas – estabelecem com a música:

Quadro 3: Atuais relações com a música em ex-integrantes que mantêm contatos com as bandas

SUJEITOS	(GRUPO 1) ATAUIS RELAÇÕES COM A MÚSICA
S4	Assiste aos vídeos do período em que participava de bandas.
S6	Faz música como <i>hobby</i> , nas horas vagas, com os amigos.
S7	Escuta música e assiste aos vídeos de bandas de modo a relembrar o passado.
S9	Assiste aos vídeos de bandas na internet de modo a relembrar seu passado.
S10	Não revelou outras formas de relacionar-se com a música, apenas a participação esporádica.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como podemos observar no Quadro 3, esses sujeitos, além da participação esporádica em bandas, mantêm relações de escuta com a música e, em alguns casos, de performance informal em momentos de lazer. Assim, é preciso destacar o papel da internet como ferramenta que possibilita o contínuo contato com a música e, também, com o movimento de bandas marciais. Neste sentido, as redes sociais e outras ferramentas, como o *Youtube*, configuram-se como “álbuns” que permitem aos sujeitos acessarem suas lembranças dos tempos em que tocavam em bandas.

Discutidas as atuais relações dos sujeitos que participam de bandas eventualmente, o próximo tópico abordará as atuais relações musicais dos sujeitos que não mantêm contatos com esses grupos, identificando, assim, aspectos convergentes e divergentes em suas vivências musicais cotidianas.

3.9.2 *Atuais relações com a música nos sujeitos que não participam mais das bandas*

Cinco dos dez sujeitos entrevistados não participam mais das atividades das bandas marciais, atendendo, assim, a um dos critérios para a participação de ex-integrantes nesta pesquisa. Esses sujeitos exercem outras atividades laborais e/ou estudam em outras áreas, assim como os ex-integrantes do grupo do tópico anterior. Entretanto, não se aproximam das bandas, mesmo nos períodos de apresentações e concursos. Dessa maneira, o Quadro 4, a seguir, resume as atuais relações que esses sujeitos estabelecem com a música:

Quadro 4: Atuais relações com a música em ex-integrantes que não mantêm contatos com as bandas

SUJEITOS	(GRUPO 2) ATUAIS RELAÇÕES COM A MÚSICA
S1	Toca bateria nas horas vagas; inclui a música em suas atividades laborais.
S2	Escuta e assiste à banda da igreja.
S3	Coordena um grupo de Ala Ursa.
S5	Escuta as músicas que gosta e assiste aos desfiles e concursos de banda.
S8	Utiliza o violão como instrumento de evangelização.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como podemos notar, há divergências entre as relações com a música dos sujeitos que participam esporadicamente – Grupo 1 – quando comparadas aos que não mantêm mais contatos com as bandas – Grupo 2. Enquanto três dos cinco integrantes do Grupo 1 estabelecem relações de escuta através vídeos disponíveis na internet, como forma de lembrar o passado, dois sujeitos do Grupo 2 revelaram relações de apreciação de música ao vivo – nas apresentações de bandas marciais e nos cultos da igreja. Além disso, três desses cinco sujeitos – os Sujeitos 1, 3 e 8 – apontaram que ainda estabelecem relações de performance com a música, embora de maneira informal e não diretamente associada à prática musical em bandas. Dessa forma, o Sujeito 1 revela que toca bateria em seu quarto nos dias de folga. Além disso, seu depoimento mostra que a música está presente até mesmo em seu trabalho:

A música para mim é batida forte! Geralmente, quando eu estou de folga em casa, eu monto a bateria no quarto, boto o sonzinho que eu comprei com meu irmão e aumento. Até onde eu trabalho eu faço zuada. Eu trabalho no computador digitando e, quando eu gosto da música, faço a batida no teclado, digitando no tempo certo. Eu vou fazendo isso e se torna uma brincadeira para mim. (S1-E2, 27/05/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 8 aponta manter relações com a performance instrumental, embora não relacionadas à prática de bandas marciais:

Hoje eu continuo com a música. Toco violão, estou aprendendo mais desse instrumento que eu uso, como eu disse que eu aceitei Jesus, para evangelização de pessoas, para tocar em comunidades, para tocar para pessoas que de fato não entendem sobre música ou também nem sempre conhecem Jesus. Então, eu uso a música para isso, para poder propagar, para poder falar, para poder dissipar essa mensagem. Então, eu não abandonei a música 100%, eu abandonei aquilo que na minha adolescência para mim era quase que tudo, que era a banda marcial. Mas a música voltou na minha vida através do violão e hoje eu estou indo mais de violão. Em vez de estar em banda marcial tocando instrumento de sopro de metal, hoje eu toco um tipo de instrumento de corda, né? Então, eu não considero que eu abandonei a música. (S8-E2, 23/08/2019).

As atuais relações com a música expressas nos depoimentos acima parecem convergir para o conceito de “*hobby*”, ou seja, uma atividade praticada nos momentos de lazer, sem pretensões profissionais. Em pesquisa anterior com 22 ex-integrantes de bandas marciais, pude perceber que 18 apontaram manter relações com a música na forma de *hobby*, tocando na igreja, com os amigos, nas festinhas e em momentos de lazer. Assim, apesar de saírem da banda marcial, o fazer musical continuou presente com outros significados e em outros espaços na vida destes ex-integrantes (LISBOA, 2015, p. 59). Além disso, embora as relações de

performance e apreciação ao vivo mostrem-se mais significativas para o Grupo 2, pressuponho que esses sujeitos também utilizam as mídias e a internet como forma de acesso à música, uma vez que estas fazem parte do cotidiano juvenil, promovendo diversas experiências sonoras, musicais e socio-interativas (SOUZA, 2016, p. 8-9)⁹².

Pelo exposto, a música não deixou de fazer parte do cotidiano destes sujeitos, uma vez que eles se relacionam com o fazer musical de diferentes formas (executar, tocar e apreciar). Assim, os dez sujeitos desta pesquisa, ao saírem da banda, ressignificaram suas relações com a música, buscando outras formas de apreciarem e se expressarem através dessa arte. Além disso, a participação esporádica é uma forma de (re)acessar uma atividade que, num passado não muito distante, favoreceu o sentimento de satisfação e, também, um sentido que norteou, por alguns anos, os percursos de vida desses sujeitos.

Analisando os depoimentos dos sujeitos apresentados nesse capítulo, pudemos perceber que as bandas podem possibilitar um encontro com o sentido de vida. Assim, são espaços propícios para o acesso ao aprendizado de música e para o desenvolvimento de habilidades e competências não musicais – interações pessoais, formação de amizades e valores. Todavia, as memórias dos sujeitos, evocadas e apresentadas em seus respectivos depoimentos, indicam a existência de limites na prática educativa das bandas que precisam ser repensados: adoção de repertório repetitivo; autoritarismo do regente; indisciplina e rivalidade; despreparo pedagógico; falta de incentivo e investimento.

Conforme a análise apresentada neste capítulo, pudemos perceber que as famílias, as amizades, as apresentações e a possibilidade de aprender a tocar um instrumento são elementos significativos que podem influenciar a motivação e os percursos de formação em bandas. Por outro lado, a sensação de vazio interior, uma interação problemática entre os pares, a instabilidade do mercado profissional em música, a falta de investimentos, o não acesso ao aprendizado da notação musical tradicional e a rotina repetitiva e exaustiva de ensaios podem desestimular alguns componentes, corroborando para a desistência das bandas. Além disso, esta análise mostrou que, embora os sujeitos estejam atuando em outras áreas, eles ainda estabelecem relações com o fazer musical em momentos de apreciação e performance e, na metade dos casos, através do retorno eventual às bandas, indicando que a música continua sendo uma manifestação significativa e presente em suas vidas.

⁹² Esta afirmação é realizada com base no perfil dos sujeitos desta pesquisa. Dessa forma, não pretendo generalizar que todos os ex-integrantes de bandas, não pertencentes à esta pesquisa, possuem acesso à internet ou às mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções e experiências de ex-integrantes de bandas marciais – que não seguiram estudos superiores ou profissionalizantes nem carreira na área – a respeito de seus percursos de formação musical. Dessa forma, foram coletados depoimentos de dez ex-integrantes de bandas – cinco sujeitos que continuavam mantendo contato com sua banda, participando eventualmente de apresentações musicais; cinco sujeitos que não participavam mais das atividades de bandas – por meio de entrevistas narrativas e, como complemento de informação, uma segunda entrevista semiestruturada. Assim, foi possível acessar a memória desses sujeitos e conhecer suas histórias de vida musical e seus percursos de formação em bandas marciais. A análise foi elaborada através do cruzamento dos depoimentos dos sujeitos em diálogo com as referências apresentadas e discutidas nos capítulos de base bibliográfica (Capítulos 1 e 2). Categorizei os trechos de suas falas – pertinentes aos objetivos desta pesquisa –, apresentando e discutindo-os nos itens que constituem o capítulo de análise (Capítulo 3). Dessa maneira, retomo agora alguns achados desta pesquisa, apontando seus possíveis avanços e limites para a educação musical e para o ensino de música em bandas, trazendo, ainda, algumas provocações e sugestões para estudos posteriores.

Esta pesquisa mostrou que as amizades e o incentivo da família são elementos importantes para que o sujeito decida ingressar na banda. Além disso, as apresentações e os ensaios podem fazer com que novos alunos desenvolvam interesse pela música. Propor apresentações dentro da escola pode favorecer o ingresso de novos alunos, uma vez que a comunidade escolar tem a oportunidade de admirar o trabalho musical e educativo desenvolvido na banda e, assim, buscar aprender a tocar um instrumento musical. Viagens e campeonatos são eventos que podem incentivar outros alunos a ingressarem, entretanto, a banda precisa participar do cotidiano escolar com base em objetivos pedagógicos e educativos, e não apenas performáticos. Dessa forma, é preciso que atividades extracurriculares – educação não-formal – se façam presentes na escola, de modo a desenvolver uma prática integrada à proposta pedagógica escolar, favorecendo, assim, um currículo mais aberto, diverso e em constante diálogo com a educação formal – curricular – e com os saberes informais (GHANEM, 2008, p. 83; GOHN, 2015, p. 16; PENNA et al, 2016, p. 55; TRILLA, 2008, p. 34).

Além disso, os dados desta pesquisa indicaram que muitos regentes utilizam testes de seleção baseados em habilidades musicais prévias como critério para o ingresso de novos alunos

na banda. Todavia, ao selecionar os alunos que apresentam “facilidade” para a música, o regente está desconsiderando a ação de um conjunto de aspectos sociais, culturais e da própria vivência do aluno, restringindo o acesso ao capital cultural musical. Desta forma, os alunos “não talentosos” são excluídos de um ensino de música que permitiria, potencialmente, o desenvolvimento das habilidades musicais através da exploração sonora, da criação musical, da performance e da interação de diversos “sotaques” e manifestações musicais, o que ampliaria seus horizontes estéticos. (PENNA, 2015, p. 27; MILLS, 2007, p. 10; SWANWICK, 2003, p. 39). É preciso que os regentes de bandas e professores de música estejam atentos a estas questões durante sua prática pedagógica. Muito é discutido a respeito do ensino de música democrático, porém, diversas vezes, presenciamos práticas excludentes que, embora não conscientes, acabam por reforçar o mito do dom/talento e as representações sociais sobre quem é apto musicalmente ou não. Assim, é essencial que os regentes e professores adotem uma postura reflexiva e avaliativa sobre suas práticas, questionando tradições e procedimentos de ensino que não estão alinhados às tendências da educação musical contemporânea.

A partir da análise e discussão dos dados, pudemos constatar que as bandas apresentam diversas contribuições para o percurso formativo dos sujeitos entrevistados: favorecimento das interações sociais e da construção de laços afetivos; formação de valores; possibilidade de apresentar-se e viajar; acesso ao aprendizado musical. Assim, a banda é um terreno fértil para a formação de amizades e, ainda, de valores – dedicação, pontualidade, compromisso, concentração, cooperação, etc. Além disso, oportuniza o aprendizado musical através da prática instrumental e, também, proporciona momentos significativos para os alunos através de suas viagens e apresentações – especialmente para os que não tem condições financeiras de pagar por aulas de música ou de viajarem constantemente. Ao se apresentar, o aluno pode sentir seu esforço valorizado, ganhar reconhecimento diante da comunidade – família, professores, amigos, novos públicos –, e tudo isso ajuda a elevar a autoestima (CARMO, 2014, p. 19-20; COSTA, 2008, p. 35-37; SANTANA, 2019, p. 107; SILVA, 2014, p. 22; SOARES, 2018, p. 160). Dessa forma, a banda pode possibilitar diversas experiências que fazem parte da memória dos alunos, mesmo quando eles se tornam ex-integrantes.

Apesar de os sujeitos entrevistados revelarem algumas contribuições relacionadas à participação em bandas, seus relatos também indicaram a existência de alguns limites presentes nas práticas musicais desses grupos: adoção de um repertório repetitivo; eventuais atos de autoritarismo do regente; indisciplina e rivalidade; despreparo pedagógico; falta de incentivo e investimento. Dessa forma, o ensino de música em bandas necessita tomar uma postura mais reflexiva, preocupada com os processos didáticos. Além disso, é preciso pensar em um ensino

mais musical que abarque outras habilidades: criar, escutar, movimentar-se, refletir, etc. Assim, a educação musical em bandas necessita ultrapassar os limites da performance instrumental, possibilitando outras formas de se relacionar com a música, buscando o desenvolvimento da musicalidade e da expressividade. Apesar dos avanços que a educação musical contemporânea tem dado no sentido de se pensar em um ensino de música musical e diverso, percebe-se que as práticas em bandas ainda estão presas às tradições de ensino que desconsideram outras possibilidades metodológicas para o ensino de música. Nesta perspectiva, a educação musical em bandas, muitas vezes, acaba ignorando um ensino mais plural em termos estéticos e criativos.

Quando orientada por parâmetros pedagógicos, a participação em bandas pode favorecer o desenvolvimento da expressividade, criatividade e, ainda, de habilidades e competências não musicais – aqui já apontadas e discutidas. Para tanto, é preciso que a contratação dos profissionais de bandas – regentes e coreógrafos – ocorra em função de critérios pedagógicos e não apenas pelo alto nível de performance – instrumental e, também, em regência – ou pela titulação de bacharéis. Essas contratações desconsideram a importância de uma formação pedagógica e, muitas vezes, visam suprir as necessidades dos grupos que funcionam dentro das coordenações dos projetos⁹³. Através da admissão de profissionais com formação pedagógica em música, poderemos avançar para uma perspectiva mais aberta, diversa, reflexiva e, portanto, menos constrangedora e autoritária. Além disso, lanço as seguintes provocações: por que não abrir vagas efetivas em concursos públicos – **com critérios pedagógicos** – para regentes e coreógrafos? Por que não permitir a ascensão de uma classe que, através de posturas críticas e reflexivas, possa lutar por seus direitos, por um maior investimento em bandas e, portanto, por melhorias no ensino de música?

Dessa forma, percebe-se que o ensino de música em bandas, além de estar preso a uma educação tradicional – portanto, pouco criativa –, muitas vezes, está desarticulado de objetivos pedagógicos, pois prioriza o nível performático para a contratação de regentes que, por sua vez, podem estar submetidos a relações de favor e apadrinhamentos políticos típicos de contratos temporários de prestação de serviços – como no caso do projeto de bandas da rede municipal de João Pessoa (NOBREGA, 2018, p. 82-83). Assim, espero que as questões e discussões aqui apresentadas possam favorecer a construção de um outro olhar sobre as bandas – sem

⁹³ Ao conduzir um estudo que buscou investigar o projeto de bandas marciais da rede municipal de João Pessoa, Nóbrega (2018, p. 82-83) constatou que a contratação de novos regentes para o quadro funcional, muitas vezes, não exige uma formação pedagógica a nível superior na área (licenciatura em música). Além disso, muitos são contratados pelo instrumento que tocam, com vistas a suprir as necessidades da banda marcial e da banda sinfônica que funcionam na coordenação.

idealismos –, com vistas a compreender seus significados, as experiências e contribuições que podem promover, mas, também, os limites de suas práticas musicais.

Outrossim, os dados desta pesquisa indicaram que a saída da banda, muitas vezes, está relacionada a motivos financeiros e à instabilidade do mercado profissional em música no Brasil. Assim, parte dos ex-integrantes apontou que teve que desistir da banda e da possibilidade de uma posterior profissionalização em música pela necessidade de ingresso em outros mercados de trabalho. Dessa forma, os sujeitos buscaram atividades laborais em outras áreas que oportunizassem um retorno financeiro mais imediato. Além disso, outros elementos contribuíram para que alguns alunos desistissem da banda e/ou da possibilidade de profissionalização na área: o não ensino da leitura de partituras; a falta de investimento na infraestrutura das bandas; interações pessoais problemáticas, além da sensação de vazio interior.

Dessa maneira, é preciso um maior investimento e valorização em bandas. Ainda, o regente precisa estar atento às relações e ao comportamento dos alunos nos ensaios e nas aulas, de modo a evitar intrigas e situações extremas que acarretem a desistência do aluno e, pior, possíveis prejuízos psicológicos. As relações entre os pares – problemáticas ou não – desempenham um importante papel para o ingresso, a continuidade e, ainda, para a saída da banda. Além disso, o ensino da leitura de partitura pode favorecer a profissionalização dos alunos e um posterior ingresso em cursos técnicos e superiores em música⁹⁴. Contudo, é necessário que a técnica instrumental, o ensino de notação musical e o domínio de repertório não sejam os únicos conteúdos abordados nas aulas, uma vez que outras formas de se relacionar com a música podem contribuir para a formação dos sujeitos.

A música é um fenômeno universal, inerente ao nosso cotidiano (cf. ILARI, 2005, p. 60; PENNA, 2015, p. 23). A partir da análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa, pudemos perceber que a música continua presente na vida dos sujeitos através da performance e da apreciação – tocar em outros grupos, escutar música, assistir vídeos e apresentações de bandas, etc. Dessa maneira, mantêm relações significativas com a música mesmo depois de saírem da banda. Assim, o convívio com a música independe da participação ou não em bandas marciais, sendo esta uma das possibilidades para se ter contato com música.

⁹⁴ Para o ingresso nos cursos de graduação em música – licenciatura e bacharelado –, ofertados pela UFPB, é exigida a submissão em provas específicas de teoria e percepção musical, performance instrumental e solfejo. Além disso, é exigida a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para maiores detalhes, ver: <http://www.prg.ufpb.br>.

A Logoterapia não foi a única teoria que fundamentou esta pesquisa, mas, sem dúvidas, contribuiu na análise e na compreensão das relações subjetivas que os sujeitos estabelecem com a música e com a banda. Através da banda, o aluno pode encontrar um sentido para sua vida, uma vez que tem a oportunidade de se dedicar a um trabalho – tocar na banda, o que pode se tornar uma experiência concreta e significativa (FRANKL, 2014, p. 135). Essas relações e significações da banda como sentido de vida podem fazer com que muitos ex-integrantes escolham manter contato intermitente com ela, apesar de estarem trabalhando em outras áreas. O retorno esporádico possibilita o contato com a prática do instrumento, o reencontro com os amigos e com o reconhecimento do público durante as apresentações. Dessa maneira, a banda pode promover experiências intensas que continuam presentes na memória de muitos ex-integrantes, e que são atualizadas e reforçadas nesses momentos de regresso. Apesar da presença de limites nas práticas de bandas, a maioria dos sujeitos expressou sentimentos nostálgicos de “saúde” e “falta”, o que indica que esses grupos podem promover experiências emocionais significativas, que fazem com que os ex-integrantes retornem esporadicamente ou busquem outras formas de se relacionar com a música e/ou com as bandas. Entretanto, o sentimento de “alívio”, revelado pelo Sujeito 10, evidencia, mais uma vez, a presença de limites nas práticas pedagógicas das bandas.

Apesar dos possíveis avanços deste estudo para a pesquisa acadêmica em educação musical, sobretudo envolvendo as bandas, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Todos os sujeitos entrevistados são do gênero masculino⁹⁵ e com vivência musical em bandas marciais da cidade de João Pessoa. Além disso, não foram entrevistados ex-integrantes das linhas de frente das bandas: pelotão de bandeiras, estandarte, corpo coreográfico, balizas e mór. Dessa forma, outros estudos poderiam investigar os percursos de formação em bandas de sujeitos de diversos gêneros e orientações sexuais, pertencentes a outros contextos socioculturais, que tocaram em outras formações de banda (banda de música, banda sinfônica, fanfarra, *drum brass corps*) ou com experiências nas linhas de frente das bandas marciais. Assim, essas novas possíveis pesquisas poderiam revelar outras experiências, permitindo, assim, uma melhor compreensão desses grupos, suas contribuições, limites e avanços. Além disso, cabe salientar que as práticas educativas em bandas foram analisadas com base nos depoimentos dos sujeitos – ou seja, como eles as experienciaram. Os dados revelados e discutidos partem das experiências subjetivas de cada ex-integrante e, pelo caráter qualitativo desta pesquisa, não pretendem generalização.

⁹⁵ Como esclarecido no item 3.2, não era uma exigência que todos os sujeitos entrevistados fossem homens. Mas este fato também reflete a predominância masculina nas bandas (cf. NÓBREGA, 2018, p. 54).

Apesar de a área de Educação Musical ter avançado em estudos sobre o ensino de música em bandas, ainda percebo uma postura idealizada e um tanto romantizada em trabalhos que tratam deste tema. Como exemplificação dessas questões, Amorim (2020, p. 20)⁹⁶, ao realizar um estudo de caso em três bandas do Pará, definiu como um de seus objetivos “analisar que tipos de benefícios essas práticas trazem aos alunos”. Dessa forma, é possível perceber que existe uma pressuposição de que as bandas, definitivamente, trazem “benefícios” para os sujeitos que delas participam. Além disso, o autor aponta que:

De uma maneira geral, as bandas de música continuam a exercer um papel fundamental na educação musical brasileira pois, mesmo sob ataque constante, questionamentos frequentes sobre a sua eficácia e dúvidas sobre a sua permanência no cenário musical brasileiro, ela continua de pé. Estudou-se aqui a banda não porque é importante para a escola, mas porque é importante para a própria banda. [...] Fortalecer a banda como entidade é necessário agora mais do que nunca. (AMORIM, 2020, p. 132)

Concordo com o autor sobre a pertinência das bandas na educação musical brasileira. Todavia, o ensino de música nesses conjuntos não pode ser “fortalecido” sem a existência de questionamentos e reflexões a respeito de suas práticas. Assim, uma postura “protetiva” em relação às bandas não é suficiente para se promover avanços, pois estes só podem ocorrer por meio questionamentos que visem não denegrir ou desacreditar do potencial educativo desses grupos, mas melhor compreender suas práticas, apontando e discutindo, inclusive, seus limites. Assim, a educação musical em bandas é um tema pertinente que merece estudos posteriores que permitam avanços por meio da reflexão e da crítica.

Neste sentido, esta pesquisa mostrou que a banda é importante por si mesma e pela escola, como argumenta Amorim (2020, p. 132), mas ainda, especialmente, para a vida de seus participantes. Entretanto, foram analisados tanto os aspectos positivos presentes nos depoimentos dos sujeitos, quanto as lacunas e os limites percebidos na prática musical desses grupos. Desta forma, este estudo espera auxiliar na construção de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a educação musical em bandas marciais, apontando as suas contribuições, assim como os seus limites, avanços e possibilidades.

Embora as questões levantadas não tenham a ambição de serem generalizadas para outros contextos, este estudo espera trazer reflexões que contribuam para o desenvolvimento da Educação Musical enquanto campo epistemológico. Além disso, espero que as possíveis contribuições dessa pesquisa possam ecoar na prática pedagógica e na compreensão de regentes

⁹⁶ Tese defendida em fevereiro de 2020 e que só agora entrou na internet. O alerta do Google Acadêmico, em que apareceu, data de 23 de junho de 2020. Desta forma, só foi possível incorporá-la nessas considerações finais.

e professores de música sobre seus grupos. Dessa maneira, este estudo poderá favorecer o surgimento de outros questionamentos sobre as práticas musicais que ocorrem em bandas marciais e, ainda, um maior entendimento sobre as diversas significações e experiências que esses grupos proporcionam à vida de seus integrantes ou às pessoas que já tiveram a oportunidade de participar.

REFERÊNCIAS

- ADDERLEY, Cecil; KENNEDY, Mary; WILLIAN, Berz. A Home away from Home: The world of the high school music classroom. **Journal of Research in Music Education**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 190-205, 2003. Disponível em: <http://drora.me/wp-content/uploads/2014/04/a-home-away-from-home-the-world-of-the-high-school-music-classroom.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- ALLSUP, Randall Everett; BENEDICT, Cathy. The problems of band: An inquiry into the future of instrumental music education. **Philosophy of music education Review**, [s. l.], v. 16, ed. 2, p. 156-173, outono, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40327299?seq=1>. Acesso em: 4 abr. 2020.
- AMORIM, Herson Mendes. **Bandas de música: uma análise de práticas de educação musical em contextos não formais**. 2020. 156 f. Tese (Doutorado em música) - UNICAMP, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/343504>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2013.
- ARANHA, Camilo de Figueiredo. **Visualidades e peripécias transgressoras do folgado La Ursa em João Pessoa - PB**. 2014. 100 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - UFPE/UFPB, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13042/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Camilo%20de%20Figueiredo.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- BARRET, Margaret S. (ed.). Towards a cultural psychology of music education. In: BARRET, Margaret S. **A cultural psychology of music education**. New York: Oxford University Press, 2011. cap.1, p.1-15.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, n. 31, especial, p. 97-126, ago. 2015.
- BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. ISBN 978-85-7110-365-8.
- BÍBLIA SAGRADA. Tradução do novo mundo. São Paulo: Associação Torre de Vigia de Bíblia e Tratados, 2015.
- BINDER, Fernando Pereira. **Bandas militares no Brasil: Difusão e organização entre 1808-1889**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - UNESP, São Paulo, 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95107/binder_fp_me_ia_prot.pdf?sequence=1. Acesso em: 8 set. 2019.
- BOTELHO, Louise Lora Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em:

<https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP/ Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

BURNARD, Pamela. **Musical creativities in practice**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2011.

CAMPOS, Flávia de; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da história**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: O aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 103-111, mar., 2008.

CARDOSO, Paulo Marcelo Marcelino. **Lourival Cavalcanti e o universo das bandas de música**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CARMO, Claudionor Crisostomo do. **Motivação para tocar na banda: Um estudo com dois alunos da banda marcial do Colégio Sergio Fayad Generoso em Formosa-GO**. 37 p. Monografia (Licenciatura em Música) - UnB, Formosa-GO, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9932>. Acesso em: 4 nov. 2019.

CARVALHO, Aline Panneitz de; GONÇALVES, Lílian Sobreira. Contribuição pedagógica das oficinas de Banda Marcial. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 4, p. 141-159, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/666.pdf&arquivo=sumario9.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

CHAGAS, Robson Miguel Saquett; LUCAS, Glaura. **Transmissão do saber e relações sociais nas práticas musicais das bandas civis de música**. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 24º, 2014, São Paulo.

CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José (SC): Três estudos de caso. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 63-75, jan./jun., 2011.

CNBF. Regulamento. **XXV Campeonato Nacional de Bandas e Fanfarras, Lorena - SP, 2018**. Disponível em: <http://www.cnbf.org.br/portal/downloads/REGULAMENTO%20CAMPEONATO%20NACIONAL%202018.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CORRÊA, Elizeu de Miranda. A cidade toda se enfeitou pra ver a banda passar. In: **Encontro Estadual de História - ANPUH**, 22, 2014, Santos, SP. Anais. Santos: Anpuh, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406772731_ARQUIVO TextoAnaisANPUH-2014-.pdf. Acesso em 26 jan. 2020.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. **Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de Dezembro**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) - UFPB, João Pessoa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6626>. Acesso em: 1 set. 2019.

COSTA, Manuela Areias. Música e História: Um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares. **Tempos Históricos**, [s. l.], v. 15, p. 240-260, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5707>. Acesso em: 23 set. 2019.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre educação formal, não-formal e informal. In: III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM), 2014, Rio de Janeiro-RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/issue/view/173/showToc>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A Educação Musical como meio de transformação social**, v. 1. 217p. Goiânia: Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

CRUZ, Fernando Vieira da. **A (re)construção da banda de música: Repertório e ensino**. 143 p. Dissertação (Mestrado em Música) - UNICAMP, Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2019/01/24/reconstrucao-da-banda-de-musica-repertorio-e-ensino>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CUMBERLEDGE, Jason P. The benefits of college marching bands for students and universities: a review of literature. **National Association for Music Education**, [s. l.], v. 36, p.44-50, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/8755123316682819>. Acesso em: 3 nov. 2019.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>. Acesso em: 28 jan. 2020.

DAGAZ, Mari C. Learning from the band: trust, acceptance and sael-confidence. **Journal of contemporary ethnography**, Pennsylvania, v. 41, ed. 4, p. 432-461, ago. 2012. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.869.8422&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da; AQUINO, Thiago A. Avellar de (Orgs.). **Logoterapia e educação**. São Paulo: Paulus, 2010.

DANTAS, Fred. Bandas, Fanfarras e Filarmônicas. In: **Sonora Brasil: Bandas de música: formações e repertório**. Rio de Janeiro: Sesc, 2018. p. 12-29. ISBN 978-85-8254-061-9.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FAGUNDES, Samuel Mendonça. **Processo de transição de uma banda civil para uma banda sinfônica**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-8A7MVK>. Acesso em: 8 jul. 2019.

FERNANDES, Fredmam Martins. O regente de banda e o seu papel como educador musical. **Intellecto**, Venda Nova do Imigrante-ES, v. 1, ed. 3, p. 56-65, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48086034-O-regente-de-banda-e-o-seu-papel-como-educador-musical.html>. Acesso em: 11 dez. 2019.

FERREIRA, Mariana Carnaes. O clientelismo e os cargos comissionados: impacto na eficiência da administração pública. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 17, n. 125, jun., 2014. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14137. Acesso em: 29 maio de 2018.

FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTES, Laizime da Silva. **Regência feminina: A inserção da mulher no projeto de bandas marciais escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa**. 2019. 64 f. Monografia (Licenciatura em Música) - UFPB, João Pessoa, 2019.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIBBS, Grahah. Análises de Biografias e Narrativas. In: GIBBS, Grahah, **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBSON, Adrian Thomas. **Students' perceptions of high school band programs, their marching bands, and factors that lead to intend enrollment in these ensembles**. 2016. 122 p. Dissertação (Doctor of Philosophy) - Georgia State University, Georgia, 2016. Disponível em: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=mse_diss. Acesso em: 7 out. 2019.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Educação musical na família: as lógicas do invisível**. 2009. 210 p. Tese (Doutorado em música). UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15575>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 2014. ISBN 978-972-662-382-3.

GÜNTHER, Hartmunt. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em: 20 ago. 2018.

HALLAN, Susan. Culture, musicality and expertise. In: BARRET, Margaret S. (ed.). **A cultural psychology of music education**. New York: Oxford University Press, 2011. cap.9, p.201-224.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida. **Revista eletrônica de musicologia**, Curitiba, v. 9, 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/ilari.html. Acesso em: 15 abr. 2019.

ILARI, Beatriz. Quando o músico pensa em deixar a profissão: Um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. **Em Pauta**, [s. l.], v. 13, n. 21, p. 71-88, 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8528>. Acesso em: 10 nov. 2019.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA (org.), Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

LIMA, Christiane Alves de. **A violência simbólica presente em testes de seleção para corais infantis**. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 27, 2017, Campinas, p. 1-8.

LIMA, Christiane Alves de. **O Coral Vozes da Infância**: Um olhar sobre as concepções em torno das práticas músico-educativas. 2018. 136 p. Dissertação (Mestrado em Música) - UFPB, João Pessoa, 2018. Disponível em: sig-arq.ufpb.br/arquivos/20191860758a1d1704880ba3fe1ad85cd/Dissertao_Concluida.pdf. Acesso em: 10/01/2020.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A banda estudantil em um toque além da música**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

LISBOA, Rodrigo. **Contribuições da música para a vida do ex-integrante de Banda Marcial Escolar**. 2015. 74 f. Monografia (Licenciatura em Música) - UFPB, João Pessoa, 2015.

LISBOA, Rodrigo. A importância do ensino de música na vida das crianças: considerações sobre os possíveis benefícios psicossociais. **Anais da Abem**, Campo Grande, 2019. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html. Acesso em: 18 maio 2020.

LORENZET, Simone; TOZZO, Astrit Maria Savaris. Bandas escolares. In: Congresso Nacional de Educação, 9º, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009, p. 4893-4904.

MANZANI, Eduardo José. Considerações sobre a Transcrição de Entrevistas. In: MANZANI, Eduardo José. **A Entrevista como Instrumento de Pesquisa em Educação e Educação**

Especial: Uso e processo de análise. 2008. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 09 out. 2018.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido:** pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2014.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Memória social e saudade: especificidades e possibilidades de articulação na análise psicossocial de recordações. **Memorandum**, Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, v. 8, p. 05-19, 2005. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/nascimenan01.htm>. Acesso em: 18 maio 2020.

NÓBREGA, Matheus Lopes Costa. **A cidade das bandas:** o projeto de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2018.

PACHECO, Caroline Brendel. **Transferências de habilidades cognitivas e a música:** uma revisão. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4º, 2008, São Paulo. Anais do SIMCAM 4. São Paulo: Paulistana, 2008, p. 249-256.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar., 2007.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 25-33, 2010.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PENNA, Maura; MENDES, Eliane; BRITO, Alan Araújo; LINHARES, Ian Bandeira; BARROS, Olga Renali; PEREIRA, Raquel Dantas Gomes. O programa mais educação e a banda escolar: a atualização de uma tradição. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto-SP, v. 17, n. 1, p. 40-59, 2016. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/245/170>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiz; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 5-22, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/714>

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan.jun., 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/464/388>. Acesso em: 4 fev. 2019.

PEREIRA, Rui Penha. A importância histórica, educativa e cultural das bandas filarmônicas em Portugal. **Sapientia**, Algarve, 2014b. Disponível em: https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5994/1/A_importancia_histrica_e_educativa-e-cultural_das_bandas_filarmnicas.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Luis. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, nov., 2006.

SADIE, Stanley. **Dicionário grove de música**: Edição concisa; editora assistente, Alison Latham; tradução, Eduardo Francisco Alves, 1994.

SANTANA, Elizane Priscila Silva. **Cidadania e projetos sócio-orquestrais**: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do Prima. 2019. 170 p. Dissertação (Mestrado em Música) - UFPB, João Pessoa, 2019.

SCHLAUG, Gottfried. Brain structures of musicians: Executive functions and morphological implications. In: ALTERNMULLER, Eckart; WIESENDANGER, Mario; KESSELRING, Jung. **Music, motor control and the brain**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2006. cap. 9, p. 141-151.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: Desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 109-118, mar., 2004.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura de trabalho intermitente no campo da música. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011.

SEVERO, Ivonaldo Simião. **A música como agente transformador de crianças, jovens e adultos no projeto banda escola de Taipu**. 2015. 47 f. Monografia (Licenciatura em Música). UFRN, Natal, 2015. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1207>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SILVA, Thallyana Barbosa da. **Banda marcial Augusto dos Anjos**: processos de ensino aprendizagem musical. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFPB, João Pessoa-PB, 2012.

SILVA, Francinaldo Rodrigues da. **A aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música**: um estudo com duas bandas escolares. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiás, 2014.

SILVA JR, José Davison da. Música e memória autobiográfica. In: SANTIAGO, Diana. **Prática musical, memória e linguagem**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 174-301.

SOARES, Adalto. **Orquestra de Metais Lyra Tatuí: a trajetória de uma prática musical de excelência e a incorporação de valores culturais e sociais.** 252f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27560>.

SOUZA, Erihuus de Luna. **Pra ver a banda passar: uma etnografia musical da banda marcial Castro Alves.** 125 f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFPB, João Pessoa-PB, 2010.

SOUZA (org.), Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

VALA, Jorge. Sobre as Representações Sociais: para uma epistemologia do senso comum. In: **Cadernos de Ciências Sociais.** 4. ed. Porto: Edaf, 1986.

WHITENER, Jonh L. Using the elements of cooperative learning in school band classes in the United States. **Internacional Journal of Music Education.** SAGE, v. 34, n. 2, p. 219-233, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

João Pessoa,de 2019

Prezado(a) Sr(a),

A pesquisa *Possíveis Contribuições Das Bandas Marciais Para Seus Ex-Integrantes: uma análise a partir das narrativas de vida* estuda o papel das bandas marciais na vida dos seus ex-integrantes. A referida pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando Rodrigo Lisboa da Silva, do Programa de Pós-graduação em Música, sob orientação da professora Dra. Maura Penna.

Os objetivos da pesquisa são investigar as possíveis contribuições da banda marcial através das percepções e experiências de seus ex-integrantes, e ainda analisar os possíveis limites das experiências em bandas destacados pelos ex-integrantes, através das suas narrativas de vida. O presente trabalho pretende contribuir para área da Educação Musical, oferecendo um panorama de como andam as pesquisas acerca das contribuições da música para o indivíduo, além de formular novos conhecimentos sobre este tema. Este trabalho pode estimular os professores de música e regentes de bandas marciais a pesquisarem e conhecerem com o que estão lidando, no caso a música e a banda marcial. Pode também proporcionar uma reflexão sobre quais os verdadeiros objetivos de se ensinar e aprender música e quais são os benefícios deste aprendizado.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo duas entrevistas. A saber: inicialmente uma entrevista narrativa, relatando a sua “história de vida musical” – ou seja, dando um depoimento sobre suas relações com a música ao longo de sua vida, seu envolvimento com a banda marcial, além de destacar o seu atual relacionamento com a música como ex-integrante de bandas. Num momento posterior, participando de uma segunda entrevista, que buscará esclarecer ou aprofundar, em relação ao relato dado na entrevista anterior, o papel da banda em determinados momentos de sua vida. As entrevistas serão gravadas em áudio para fins de registro apenas e depois transcritas. Esse material será posteriormente analisado, com base na produção científica da área de educação musical. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem**

identificação das pessoas envolvidas na pesquisa, de modo que seu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois não há intenção de interferir em suas atividades musicais ou na sua relação com a música, e nem de avaliá-las. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar a levantar questões que ajudem a aprimorar as práticas de educação musical e a formação do regente de bandas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a), participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a). O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável
Rodrigo Lisboa da Silva

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para Rodrigo Lisboa (responsável pela pesquisa):

Centro de Comunicação Turismo e Artes da UFPB

Departamento de Música – telefone: 3216-7917

Programa de Pós-Graduação em Música – telefone: 3216-7005

ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa** e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, dede 2019

assinatura

Nome completo:

Obs: Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador responsável e outra para o participante da pesquisa, acima assinado. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo, nos espaços acima indicados.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 1)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Qual o significado que a banda teve em sua vida?
3. Na primeira entrevista você disse que “[...] *nem todo mundo tem o dom da música que é ver, se arrepiar com uma canção, sentir o acorde, a nota, a melodia, o ritmo, a harmonia da música*”. Como você explica essa questão do dom e do talento para fazer música? Você acredita que o dom é um fator essencial para se fazer música?
4. Na primeira entrevista você contou que “[...] *toda vez que tem alguma coisa com matemática, quando eu vejo alguma coisa que me interfere, eu botava a música no meio. O cara que é músico é doido e todo o doido tem seu remédio*. Você poderia detalhar esta questão do uso da “música como remédio” em sua vida?
5. O que te fez desistir da possibilidade da música como profissão?
6. E como você se sentiu como quando teve que desistir da música como profissão?
7. De que maneira a música está presente hoje em sua vida? Você tem planos futuros relacionados à música?
8. Na banda marcial, só tinham coisas boas?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 2)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Poderia falar mais sobre o significado que a banda teve em sua vida?
3. Na primeira entrevista você disse “*Eu acho que uma das coisas que me desmotivou um pouco foi essa questão de tocar só por tocar sem ter aquela preocupação em tocar uma coisa bonita pensando na qualidade, fazer de qualquer jeito*”. Fale mais sobre isso.
4. Na primeira entrevista você disse “*Eu acho que quem toca sabe o sentimento que é a música*”. Como eram os seus sentimentos? Fale mais sobre isso.
5. Na primeira entrevista você falou que o que te motivou a entrar na banda “*Foi o incentivo dos amigos mesmo, dizendo que era bom, que viajava, os campeonatos, essas coisas e tal*”. Conte mais sobre esses momentos de viagens e campeonatos.
6. Durante a primeira entrevista você contou que o seu sentimento atual em relação à banda é a “saudade”. Mas é somente a saudade mesmo? Fale mais sobre isso.

APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 3)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Fale mais sobre as expectativas e motivações que você tinha ao entrar na banda.
4. Fale mais sobre como ocorriam as aulas e ensaios na banda.
5. Na primeira entrevista você contou: “*eu fiz o teste para o trompete, acabei passando*”. Fale mais sobre isso.
6. Na primeira entrevista você contou: “*Eu toquei na banda uns dois ou três anos. Depois disso, a galera desanimou e fomos tocar lá no X com uns colegas meu aqui. A galera foi tocar lá. A gente pegou e foi*”. O que você acha que provocou a saída dos componentes da banda? O que te chamou atenção na outra banda? Fale mais sobre isso.
7. Durante a primeira entrevista você relata: “*Eu lembro quando a minha mãe pegava e dizia: ‘vamos tirar uma foto sua do Sete de Setembro!’ [risos] Era um orgulho, né?*”. Fale mais sobre isso.
8. Na primeira entrevista você contou: “*Eu acho que os momentos mais bacanas da banda marcial era o tempo que a gente viajava*”. O que tornavam estas viagens tão especiais? Fale mais sobre isso.
9. Durante a primeira entrevista você contou: “*Acho que foi a melhor coisa que eu já fiz foi participar da banda*”. Fale mais sobre isso.
10. Na banda só tinham coisas legais? Fale mais sobre isso.
11. Como você se sentiu quando teve que sair da banda marcial? Fale mais sobre isso.
12. O que te fez desistir da possibilidade da música como profissão?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 4)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Na primeira entrevista você contou que “*eu chegava um pouco mais cedo, não gostava de chegar tarde – eu via a banda lá ensaiando, eu acho que era das 11 horas até 1 hora, e aí começou chamar minha atenção*”. Fale mais sobre isso.
4. Na primeira entrevista você disse: “*Teoria, eu acho que é muito importante, eu acho que até mesmo antes da prática*”. Fale mais sobre isso.
5. Na primeira entrevista você relacionou a banda à formação de amizades e ao conhecimento em música. Fale mais sobre isso.
6. Na primeira entrevista você aponta sobre os testes de seleção em bandas e diz: “*O teste era para mostrar que conhecia o instrumento [...]. Eu acho que é muito importante*”. Conte-me um pouco mais sobre isso.
7. Como você se sentiu quando teve que sair da banda marcial? Fale mais sobre isso.
8. De que maneira a música está presente hoje em sua vida? Você tem planos futuros relacionados à música?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 5)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Na primeira entrevista você disse: *“eu aprendi muitas coisas, eu aprendi a ler partitura – eu via aqueles símbolos, aqueles negócios, mas não sabia nem para onde ia. Eu pensei que eu nunca ia saber ler partitura [...]. Eu aprendi mesmo a tocar depois que eu aprendi a ler partitura”*. Fale mais sobre isso.
4. Na primeira entrevista você contou: *“surgiu esse negócio de banda e eu entrei no impulso, entrei sem gostar, entrei só para tirar onda, para se amostrar. Depois, eu comecei a gostar mesmo da banda”*. Fale um pouco mais sobre isso.
5. Na primeira entrevista você menciona vários ensaios, viagens e campeonatos, destacando esses eventos como importantes durante a sua trajetória na banda. O que tornava esses momentos tão importantes? Fale mais sobre isso.
6. Durante a primeira entrevista você contou que *“Quando não tinha dinheiro de passagem, eu ia a pé e, às vezes, ia de bicicleta. Já até me acidentei, levei queda de bicicleta em plena BR me arriscando [...]*. Diante de todas as dificuldades, o que te atraía na banda? Fale mais sobre isso.
7. Como você se sentiu quando teve que sair a banda marcial? Fale mais sobre isso.
8. Durante a primeira entrevista você contou que o seu sentimento atual em relação à banda é a “saudade”. Mas é somente a saudade mesmo? Fale mais sobre isso.

APÊNDICE G – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 6)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Fale mais sobre as expectativas e motivações que você tinha ao entrar na banda.
4. Fale mais sobre como ocorriam as aulas e ensaios na banda.
5. Na primeira entrevista você falou: “*eu era uma pessoa bem mais tímida e, às vezes, era é difícil ter um relacionamento com outras pessoas. Ai, ficava um pouquinho complicado. Às vezes, eu ficava ali naquele canto, queria fazer uma coisa ou outra, mas a música me ajudou a me desenvolver*”. Fale mais sobre isso.
6. Durante sua trajetória nas bandas marciais, houve só coisas legais?
7. Como você se sentiu quando teve que sair a banda marcial? Fale mais sobre isso.

APÊNDICE H – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 7)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Fale mais sobre as expectativas e motivações que você tinha ao entrar na banda.
4. Fale mais sobre como ocorriam as aulas e ensaios na banda.
5. Na primeira entrevista você contou que fez alguns testes para mudar de instrumento. Conte-me mais sobre como ocorriam estes testes.
6. Na primeira entrevista você fala: *“Então, hoje eu vivo da música. Não vivo financeiramente, mas eu vivo naquilo que é muito importante para mim”*. Fale mais sobre isso.
7. Na primeira entrevista você fala: *“Para mim, foi ótimo esse tempo que eu vivi até hoje [...] esse tempo para mim foi muito ótimo, maravilhoso.”* Mas só tiveram coisas legais? Fale mais sobre isso.
8. Como você se sentiu quando teve que sair da banda marcial? Fale mais sobre isso.

APÊNDICE I – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 8)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Fale mais sobre as expectativas e motivações que você tinha ao entrar na banda.
4. Fale mais sobre como ocorriam as aulas e ensaios na banda.
5. Durante a primeira entrevista você contou que fez um teste para começar a aprender o trombone. Como ocorreu este teste? Fale mais sobre isso.
6. Durante a primeira entrevista você contou que seu pai não apoiou seus estudos no trombone. A respeito, você contou “*Eu fiquei até triste, mas como eu gostava muito da música, eu tinha uma edificação, uma coisa inexplicável*”. Fale um pouco mais sobre isso.
7. Na primeira entrevista você contou: “*A música me mostrou que eu tudo consigo através da disciplina*”. Tiveram outras coisas que a banda e/ou a música te mostraram? Fale mais sobre isso.
8. Durante a primeira entrevista você contou que seu sentimento em relação às bandas marciais é de dever cumprido: “eu sinto como que eu fiz um bom trabalho, um trabalho cumprido”. Fale mais sobre isso.
9. O que te fez desistir da possibilidade de seguir a música como profissão e como a música está presente atualmente em sua vida? Fale mais sobre isso.

APÊNDICE J – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 9)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Fale mais sobre as expectativas e motivações que você tinha ao entrar na banda.
4. Fale mais sobre como ocorriam as aulas e ensaios na banda.
5. Na primeira entrevista você falou: “*Não aprendi partitura musical, me arrependo muito*”. Fale mais sobre isso.
6. Na primeira entrevista você disse: “*Eu tentei, consegui passar no teste quando eu entrei aqui. Ai, passei no teste*”. Como ocorreu este teste de seleção para entrar na banda? Fale mais sobre isso.
7. Na primeira entrevista você disse: “*a gente viu tocar vários repertórios, viagens, Pombal, Sertão, turnê, dentre outros desfiles aqui na Grande João Pessoa*”. Fale mais sobre isso.
8. Na primeira entrevista você contou: “*eu fiquei sabendo que ia ter [ensaio], me chamaram [...] e eu vim com maior prazer, porque tocamos paixão*”. Fale mais sobre isso.
9. Na banda só tinham coisas legais? Fale mais sobre isso.
10. Como você se sentiu quando teve que sair da banda marcial? Fale mais sobre isso.
11. O que te fez desistir da possibilidade da música como profissão?

APÊNDICE K – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA (SUJEITO 10)

1. Você lembra de alguma informação que gostaria de acrescentar em relação à primeira entrevista?
2. Fale mais sobre o significado que a banda teve em sua vida.
3. Fale mais sobre as expectativas e motivações que você tinha ao entrar na banda.
4. Fale mais sobre como ocorriam as aulas e ensaios na banda.
5. Na primeira entrevista você disse: “[...] eu não gostava de ficar passando direto. [...] O ensaio era uma coisa que não estava mais me trazendo assim... paz. Estar indo direto, eu estava já estava cheio daquilo de toda vez ensaiar [...]”. Fale mais sobre isso.
6. Na banda só tinham coisas legais? Fale mais sobre isso.
7. Na primeira entrevista você contou: “Sempre eu estava ali com a galera, em outros momentos não estava. Dei muita manga em relação a tudo por conta desse meu desgostar, e isso também me fez perder amizades [...]”. Fale mais sobre isso.
8. Na primeira entrevista você falou: “Quero honrar eles todos [os regentes], por conta que eu passei muito por esses momentos junto com ele, momentos preciosos na minha vida, momentos de esforço, de estar se esforçando”. Fale mais sobre isso.
9. Na primeira entrevista você contou: “Foi algo que queimou no meu coração mesmo, mas depois de um tempo esse queimar no meu coração foi se apagando aos poucos”. Fale mais sobre isso.
10. Como você se sentiu quando teve que sair da banda marcial? Fale mais sobre isso.

APÊNDICE L – PARECER CONSUBSTACIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTACIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Possíveis Contribuições Das Bandas Marciais Para Seus Ex-Integrantes: uma análise a partir das narrativas de vida.

Pesquisador: RODRIGO LISBOA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04613918.8.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.173.250

Apresentação do Projeto:

Projeto desenvolvido pelo mestrando Rodrigo Lisboa da Silva, do Programa de Pós-graduação em Música, sob orientação da professora Dra. Maura Penna.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as possíveis contribuições da banda marcial através das percepções e experiências de seus ex-integrantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios adequados a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem construído, pesquisa exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e forma adequada e oportuna.

Recomendações:

Recomenda-se que cumpram os preceitos éticos da Resolução 466-12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1268971.pdf	10/12/2018 22:37:54		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/12/2018 18:17:27	RODRIGO LISBOA DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	02/12/2018 23:27:43	RODRIGO LISBOA DA SILVA	Aceito
Outros	COLETA_RODRIGOLISBOA.pdf	02/12/2018 22:08:26	RODRIGO LISBOA DA SILVA	Aceito
Outros	CERTIDAO_APROVACAO.pdf	02/12/2018 22:07:55	RODRIGO LISBOA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/12/2018 20:30:04	RODRIGO LISBOA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RODRIGOLISBOA.pdf	02/12/2018 13:32:38	RODRIGO LISBOA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RODRIGOLISBOA.pdf	02/12/2018 13:32:11	RODRIGO LISBOA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.173.250

JOAO PESSOA, 27 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa