



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CAMPUS DARCY RIBEIRO
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Gustavo José Barbosa Passos Pinheiro

**Educação formal e informal em música e seus desdobramentos na prática
instrumentística**

Brasília - DF

2023

Gustavo José Barbosa Passos Pinheiro

**Educação formal e informal em música e seus desdobramentos na prática
instrumentística**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Dr. Vadim da Costa Arsky Filho

Brasília - DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP654ee Pinheiro, Gustavo José Barbosa Passos
Educação formal e informal em música e seus
desdobramentos na prática instrumentística / Gustavo José
Barbosa Passos Pinheiro; orientador Vadim da Costa Arsky
Filho. -- Brasília, 2023.
34 p.

Monografia (Graduação - Música/Licenciatura) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação Musical. 2. Educação formal e informal. 3.
Erudito e Popular. 4. Pedagogia do instrumento. I. Arsky
Filho, Vadim da Costa, orient. II. Título.



ATA DE REUNIÃO

APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Discente: Gustavo Jose Barbosa Passos Pinheiro, **Matrícula:** 180038613

Trabalho Intitulado: Educação formal e informal em música e os seus desdobramentos na prática instrumentística.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 11 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação do (a) professor (a) **VADIM DA COSTA ARSKY FILHO** com banca de avaliação composta pelos (as) professores (as) **FLAVIA MOTOYAMA NARITA** e **JESSICA DE ALMEIDA**.



Documento assinado eletronicamente por **Jéssica de Almeida, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 16/02/2024, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Vadim da Costa Arsky Filho, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 16/02/2024, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Motoyama Narita, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 16/02/2024, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10921182** e o código CRC **946F84FC**.

AGRADECIMENTOS.

Gostaria de agradecer aos meus pais por todo o suporte, carinho e paciência. Em especial, à minha mãe, que entre Frusciantes e Breckers, é e sempre será o meu maior exemplo de comprometimento, entrega, profissionalismo e resiliência, me ensinando sobre a vida através do exemplo.

Ao professor Vadim Arsky, que mudou a minha trajetória musical, por cada aprendizado e por toda a disposição.

A minha amada Isabella Batista, pelo companheirismo e doçura de cada dia. Obrigado por participar dessa jornada. Que venham muitas outras!

Ao meu irmão de outra mãe e futuro doutor, Lucas Amorim, com quem compartilho sonhos e aspirações desde os quinze anos, pela amizade e parceria.

Agradeço também a todos os educadores que participaram da minha formação enquanto músico e indivíduo e aos colegas de graduação por toda a camaradagem.

Lean your body forward slightly to support the guitar against your chest, for the poetry of the music should resound in your heart. –
(Andrés Segovia)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, que é uma pesquisa exploratória qualitativa, buscou evidenciar e analisar as questões que caracterizam situações de aprendizagem em música como formais ou informais, bem como os seus desdobramentos para a prática instrumentística. Acredita-se que este tema se torna relevante para a área de pesquisa em educação musical diante da diversidade sociocultural e pedagógica brasileira, onde diferentes movimentos histórico-musicais se disseminaram através de diferentes práticas e tradições formativas. Diante de tal panorama e da própria trajetória musical do autor, surge o questionamento de como definir uma determinada prática musical como formal ou informal. Como isso se relaciona com o processo de formação do instrumentista? Através da revisão de literatura, são apresentados conceitos, variáveis e parâmetros que buscam qualificar o grau de formalidade de uma prática musical, bem como o reflexo de uma prática “erudita” ou “popular” para a prática instrumentística. Então buscou-se, por meio de duas entrevistas focalizadas com professores de ensino superior, formação clássica e atuação no cenário da música popular, colher detalhes sobre os seus processos formativos e as variáveis que influenciaram o seu desenvolvimento no instrumento. A partir de tais procedimentos, a formalidade e informalidade se apresentam na educação musical como um espectro de dois pólos distintos e complementares: relacionando-se com o grau de textualidade e oralidade de uma determinada prática, ocorrendo de maneira separada ou simultânea durante a formação de um indivíduo e promovendo habilidades que se mostram intercambiáveis. Buscou-se melhor entender tais processos e suas variáveis para também melhor diagnosticar os objetivos de possíveis alunos e os caminhos para atingi-los.

Palavras-chave: educação musical, educação formal e informal, prática instrumentística, pedagogia do instrumento, erudito e popular.

ABSTRACT

This monograph, an exploratory and qualitative research, sought to highlight and analyze the aspects that characterize learning situations in music as formal or informal, as well as their implications for instrumental practice. It is believed that this theme becomes relevant to the area of research in music education given the Brazilian sociocultural and pedagogical diversity, where different historical-musical movements were disseminated through different training practices and traditions. Given this context and the author's own musical trajectory, the question of how to define a certain musical practice as formal or informal arises. How does this relate to the instrumentalist formative process? Through the literature review, concepts, variables and parameters that seek to qualify the degree of formality of a musical practice, as well as the reflection of a "classical" or "popular" practice for instrumental studies are presented. Then, through two focused interviews with university professors, that had classical training and work in the popular music scene, we sought to gather details about their training processes and the variables that influenced their development on their instrument. Based on such procedures, formality and informality is presented in music education as a spectrum of two distinct and complementary poles: relating to the degree of textuality and orality of a given practice, occurring separately or simultaneously during the formation of an individual and promoting skills that prove to be interchangeable. We sought to better understand such processes and their variables in order to better diagnose the objectives of potential students and the ways to achieve them.

Keywords: music education, formal and informal education, instrumental practice, pedagogy of the instrument, classical and popular.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. TÓPICOS PARA OBSERVAÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE AS FORMAÇÕES ERUDITA E POPULAR DO VIOLONISTA	26
QUADRO 2. QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMB	Escola de Música de Brasília
CIVEBRA	Curso de Verão da Escola de Música de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
LEM	Linguagem e Estruturação Musical
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. DELIMITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	12
1.2. MEMORIAL FORMATIVO EM MÚSICA.....	12
1.3. METODOLOGIA	14
2. EDUCAÇÃO MUSICAL, FORMALIDADE, INFORMALIDADE E A PRÁTICA INSTRUMENTÍSTICA ...	17
3. ENTREVISTAS	29
3.1. PROCEDIMENTOS	29
3.2. RESULTADOS	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>35</i>

1. INTRODUÇÃO

1.1. DELIMITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

A partir do diverso cenário músico-pedagógico brasileiro e da experiência do próprio autor, que será resumida posteriormente, esta pesquisa propõe-se a pesquisar, analisar e discutir os aspectos que caracterizam e permeiam a formação formal e informal do músico instrumentista. Isso, com a intenção de se otimizar a prática docente do autor como também servir de base teórica para futuros aprofundamentos em relação ao tema. O que define uma prática ou experiência musical como formal ou informal? Como se dão esses aprendizados supostamente dicotômicos? Esses processos formativos podem acontecer de maneira simultânea? Se sim, como? Algum dos dois prevalece sobre o outro? A música acontece de diferentes maneiras em diferentes meios, cabe ao educador melhor indicar a direção que cada aluno deseja tomar.

Acredita-se que este tema se torna relevante em função do comum paradigma entre “erudito” e “popular” diante da multiplicidade de cenários musicais que um instrumentista profissional pode se deparar em sua atuação, trazendo atenção para os diferentes meios frequentados e práticas usadas para qualificar-se. Melhor entendendo as variáveis e conceitos comuns à temática proposta, pretende-se esclarecer como se relacionam os dois processos, formal e informal, e, conseqüentemente, como acontecem na prática.

Para isso, foi feita uma revisão de literatura narrativa e duas entrevistas estruturadas com instrumentistas/professores de extensa atuação no cenário da música popular de suas regiões, mas também de formação “clássica”, a fim de extrair detalhes sobre os seus processos formativos e checar incidências com as variáveis propostas pela literatura estudada.

1.2. MEMORIAL FORMATIVO EM MÚSICA

Um Memorial Formativo Autobiográfico pode ser definido como um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (Passegi, 2010). A partir dessa premissa, é importante contextualizar o leitor através de um breve resumo da trajetória musical do autor, tanto acadêmica como pessoal, como um prólogo.

Minha jornada musical inicia-se em casa. Sendo o último filho, temporão, de seis, minha infância se deu dentro de um lar de adolescentes que se utilizavam da música para expressar suas preferências pessoais, que eram extremamente diversas. Tudo teve início quando o meu irmão mais velho decidiu tocar contrabaixo elétrico no auge da sua adolescência rockeira, expondo um novo horizonte para todos que ali moravam. Gradativamente outros membros da família passaram de apreciadores para estudantes de música. Minha irmã do meio começou a ter aulas de bateria, dona Dione, minha mãe, estudou violão, canto e teoria musical e seu Antônio, meu pai, resolveu aprender o saxofone. Com o tempo, músicas de diferentes épocas, culturas e estilos passaram a ser mais frequentes na minha casa.

Por volta dos seis anos de idade, consegui convencer meus pais a me presentear com uma guitarra-elétrica. No início, meu irmão me daria as instruções iniciais com o objetivo de praticar até desenvolver uma noção mínima para então valer o investimento em aulas particulares. Em retrospecto, acredito que a ideia era de verificar se haveria um envolvimento e comprometimento de minha parte. Apesar do ânimo inicial, desisti depois de alguns poucos meses, vencido por minha dificuldade em tocar o instrumento. Felizmente, a cultura musical da casa, que permaneceu apesar de minha desistência, e a minha chegada à adolescência fez com que eu tentasse o estudo da guitarra novamente aos 13 anos.

Enquanto eu recomeçava a praticar por conta própria, participei de cursos de verão na Escola de Música de Brasília (EMB), pois meu pai era aluno regular da mesma. Apesar das dificuldades encontradas nos (CIVEBRAS), persisti fazendo os cursos e assim sendo encontrei muitas inspirações. Com o tempo fui tocando cada vez mais, ouvindo cada vez mais música e lendo sobre músicos e obras que me interessavam. Nesse ínterim, tive a oportunidade de ter algumas aulas particulares com professores do bairro, mas sem ainda muito envolvimento, até que passei a me reunir com amigos que também tocavam instrumentos musicais para realizarmos algumas sessões de *cover* ou improviso. Durante um bom tempo esse foi o principal espaço para praticar, expor e trabalhar as minhas ideias.

Quando cheguei ao ensino médio, pensei em dedicar-me integralmente à música, o que acabou não se tornando realidade pois acabei prestando vestibular para Letras-Inglês na Universidade de Brasília (UnB) com a intenção de lecionar enquanto tentava desenvolver uma carreira na música. Entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na UnB, meu pai faleceu, marcando fortemente minha vida em inúmeros aspectos. Após alguns meses de luto e amadurecimento, decidi estudar e prestar o vestibular para Licenciatura em Música na UnB. Passei então a “dissecar” o conteúdo da prova de habilidades específicas da época, através de aulas particulares de instrumento e teoria com um ex-aluno do curso, o que rendeu minha

aprovação na segunda tentativa, resultando o meu ingresso no curso de música da UnB através do Enem de 2017.

No início do curso tive o privilégio de fazer os quatro semestres de LEM¹ com o professor Dr. Ricardo Freire. Foram semestres altamente desafiadores e instigantes, que fomentaram uma verdadeira revolução musical na minha cabeça. Essa experiência modificou minha forma de ouvir, pensar, sentir, aprender, ensinar e desejar produzir música. Conseguir solfejar o primeiro movimento da Arte da Fuga de Bach (BWV 1080) no Sistema Fixo Ampliado quando poucos meses antes eu mal sabia ler partitura parecia ser impossível, mas tornou-se realidade. Com o professor Dr. Bruno Mangueira, além de ter tido a oportunidade de experienciar o estudo formal do meu instrumento, o que foi e continua sendo instigante, enriquecedor e desafiador, pude também participar de projetos de Iniciação Científica (IC) com foco em performance na música popular.

Com a chegada da pandemia de COVID-19 no começo de 2020 houve uma interrupção nas aulas e eu finalmente tive coragem de tirar os saxofones do meu pai de dentro dos estojos e tentar começar a tocar. Meu pai era aluno da EMB e sempre falou com muita admiração de seu professor, Ricardo Barrenechea. Começamos a ter aulas particulares em maio de 2020, dando os primeiros passos no instrumento. Cerca de um ano depois, Ricardo me convence a entrar em contato com o professor Dr. Vadim Arsky para ter aulas de saxofone, dado que eu já era aluno da UnB e ele próprio havia sido aluno do professor Vadim durante a sua graduação também na UnB, trazendo ainda mais simbolismo para a causa.

Anos depois, em 2023, no último semestre do curso de Licenciatura em Música, após três anos de aulas regulares de saxofone na UnB, participei com sucesso do edital de dupla diplomação da instituição para Bacharelado em Saxofone, com ingresso em 2024.

1.3. METODOLOGIA

Sendo este trabalho uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, optou-se por buscar tanto fontes referenciais secundárias quanto primárias, através de uma revisão de literatura narrativa e de entrevistas focalizadas, respectivamente.

A confecção da revisão bibliográfica foi feita a partir de obras e publicações majoritariamente digitais, nacionais e internacionais, apresentadas como referência no decorrer

¹ Linguagem e Estruturação Musical (LEM), disciplina com foco nos fundamentos da música, de quatro níveis obrigatórios para todos os alunos do Departamento de Música. Constava na ementa do Prof. Dr. Freire: "...ouvir com os olhos e ler com os ouvidos".

do curso de Licenciatura em Música da UnB ou buscas através do Google Acadêmico. As palavras-chave usadas para a busca foram: educação musical, educação formal e informal, educação musical formal e informal, educação musical formal e informal e a prática instrumentística. Ao buscar por: educação musical formal e informal + prática instrumentística, obtiveram-se apenas nove resultados, durante o período de realização da pesquisa. Dos nove resultados obtidos, nenhum deles conversava com a temática proposta. Dessa maneira, os termos usados foram pesquisados separadamente, trazendo uma enorme quantidade de trabalhos de diferentes subáreas da educação e da música, com diferentes enfoques e objetos de estudo.

Os critérios usados para a seleção dos trabalhos estudados foram: a relação de proximidade de suas temáticas com a da pesquisa proposta pelo autor e a sua relevância tanto em termos de citações quanto em termos de qualificação da publicação. A consulta de termos foi feita até a décima página de resultados do Google Acadêmico, para cada termo. Foram desconsiderados trabalhos que tratavam de educação musical formal e informal separadamente, assim como não houve nenhum recorte temporal para a seleção de trabalhos. Na revisão de literatura desta pesquisa, buscou-se um acréscimo gradual de especificidade em relação ao tema durante a exposição e discussão dos termos, variáveis e conceitos encontrados. Isto é, propõe-se um movimento do macro para o micro na análise e argumentação dos materiais apresentados em relação às generalidades e especificidades da temática proposta.

O outro procedimento de coleta de dados empregado, dados primários e qualitativos, foi o da entrevista padronizada. Marconi e Lakatos (2002) apresentam os seis tipos de objetivos para a entrevista: averiguação de “fatos”; determinação das opiniões sobre os fatos; determinação de sentimentos; descoberta de planos de ação; conduta atual ou do passado e motivos conscientes para opiniões, sentimentos e comportamentos (Selltiz, 1965). Ou seja, através da entrevista padronizada busca-se fundamentalmente: conhecer o que os entrevistados pensam ou acreditam que os fatos sejam; compreender a conduta dos entrevistados por meio de seus sentimentos e anseios diante dos possíveis fatos; descobrir a conduta que o entrevistado considera como adequada em determinadas situações, com as definições de ações adequadas apresentando em geral duas variáveis: os padrões éticos e as considerações práticas; inferir a conduta que um indivíduo terá no futuro a partir da compreensão de seu comportamento ou posicionamento passado ou presente, em determinadas situações e descobrir por que e quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e comportamentos do indivíduo.

Dessa maneira, procurou-se descobrir e entender detalhes dos diferentes núcleos formadores vivenciados ao longo das diferentes etapas da vida e carreira de um músico.

Partindo das definições vistas em Gil (2008), as entrevistas realizadas seguiram os parâmetros de uma entrevista “formalizada” ou “estruturada”, isto é, as perguntas foram premeditadas e padronizadas, com enfoque na multiplicidade formativa dos entrevistados ao longo de suas trajetórias musicais.

O tratamento dos resultados foi realizado de maneira qualitativa, através da observação e análise subjetiva do autor. Objetivou-se transformar o material coletado em relatos e descrições de formato narrativo, buscando também o que não foi expresso de forma objetiva, usando informações para esclarecer fatos e corroborar hipóteses.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL, FORMALIDADE, INFORMALIDADE E A PRÁTICA INSTRUMENTÍSTICA

O processo de revisão bibliográfica foi feito a partir da lógica de estruturar os conteúdos textuais em uma sequência que vai dos mais abrangentes aos mais específicos, em relação ao tema proposto. Primeiro, apesar de não ser o foco do presente trabalho, será brevemente discutida a legislação vigente/atual em educação e algumas das possíveis e múltiplas visões filosóficas em educação, com a intenção não de atrelar o presente estudo a alguma delas, mas sim de evidenciar o quanto a temática da pesquisa está sujeita às diversas problemáticas expostas pelos autores escolhidos. Então, adentra-se o território da educação musical com: o porquê da sua presença nos currículos escolares, a construção do valor coletivo e individual em música, a importância do contexto para a prática pedagógico-musical e a diversidade dos contextos educacionais brasileiros bem como seus desafios. Depois, são expostas as questões que caracterizam e definem os aspectos formais e informais da educação musical, de acordo com a literatura abordada e com enfoque em Folkestad (2006). Por fim, através de Anjos (2020) e Bouny (2011), as diferentes realidades vivenciadas por instrumentistas durante o seu processo formativo são apresentadas e analisadas.

No Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) encontramos a definição vigente de educação pela legislação brasileira: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Depois, o Art. 2º complementa sobre seus princípios e fins: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Ainda, as atuais normas ligadas/relacionadas à educação no Brasil presentes na LDB, podem ser entendidas como um conglomerado de vivências e experiências que contribuem concomitantemente para a formação geral do indivíduo, através dos diferentes núcleos da sociedade civil. De acordo com a LDB, esse processo tem a intenção de desenvolver cidadãos aptos ao convívio em sociedade e, em diferentes níveis, qualificando-os para ingressar no mercado de trabalho e tomar uma posição financeiramente ativa na sociedade, para garantir a sua subsistência e o acesso aos demais serviços não prestados pelo estado.

Sobre a educação, em termos gerais, Paulo Freire define:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (Freire, 2000, p.52).

Podemos observar que um dos pilares conceituais da filosofia e pedagogia de Freire é o de trazer a atenção do próprio educando para o seu processo de conscientização crítica para além dos conteúdos curriculares contextualizados. Isso porque, segundo o autor, um dos objetivos durante o processo educacional é o desenvolvimento de um senso crítico e reflexivo no educando. Paulo Freire propõe que, gradativamente, o educando ganhe independência e autonomia de seu próprio processo de aprendizagem, direcionando-o para as questões pertencentes à sua realidade, aumentando a sua compreensão sobre ela e, conseqüentemente, construindo uma melhor perspectiva de futuro. Sendo assim, fica claro que na perspectiva “Freireana” há uma busca por uma educação que promova um processo emancipatório e dialético entre o indivíduo (aluno), o educador e o contexto sociocultural que os permeiam.

O processo de ensino-aprendizagem segundo Paulo Freire propõe a ‘conscientização crítica’ do indivíduo para que este não desenvolva uma relação de submissão com o mundo, mas sim uma relação de ação, onde com o tempo, a consciência do indivíduo passa a dialogar de maneira mais elaborada com a sua realidade. Segundo o autor, para mudar a realidade é preciso estar ciente dela e de que ela o influencia (Gadotti, 2018).

Uma outra definição de educação dada por Freire é: “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática (...)” (2000, p.40). Em outra obra, Freire, afirma que “o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (1981, p. 79). Diante das afirmações apresentadas até então, é possível sugerir que, para Freire, o processo educacional se baseia na prática e reflexão de um determinado conhecimento, advindo da relação dialética entre as ações da humanidade e o mundo construído ao seu redor, e na conscientização crítica do educando convergindo para o seu desenvolvimento e atuação em seu contexto e recorte social.

Em Educação como prática da liberdade, Freire elabora:

(...) uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (1997, p.60).

Podemos perceber que os ideais e conceitos “Freireanos” se mantêm relevantes diante da realidade exposta por Moacir Gadotti em seu livro “Qualidade na educação: Uma nova abordagem”. Gadotti (2010) evidencia e elabora sobre questões consideradas como ameaças à qualidade da educação como: o “instrucionismo” (mera exposição e reprodução dos conteúdos acarretando o rompimento do vínculo entre a informação e o sentido dessa), a mercantilização da educação, a desprofissionalização do professor, crise da relação professor-aluno e o paradigma da sustentabilidade mundial e educacional associada à falta de um viés “ecopedagógico” (ibid, p. 30-31).

Por outro lado, mas não em total oposição, correntes pedagógico-filosóficas que propõem vieses autointitulados como pragmáticos também se tornaram proeminentes. Dewey e Hickman (1998), por exemplo, coloca que a filosofia traz maiores benefícios enquanto área do conhecimento quando esta se esforça não em retratar o mundo com precisão, mas sim fornecendo ferramentas para lidarmos com um mundo cada vez melhor. Segundo o autor, o pensamento é uma capacidade humana que evoluiu para servir aos interesses da nossa sobrevivência, logo, o pensamento deve ter uma utilidade prática. Sendo assim, a partir da perspectiva pragmatista de John Dewey, a filosofia teria a função de promover uma melhora de bem-estar e qualidade de vida para os indivíduos e para as comunidades.

Ainda, de acordo com Dewey e Hickman (1998), isso acontece principalmente através da educação, pois, o conhecimento, para Dewey, se baseia em entender os conteúdos e objetos de estudo com um fim útil e concreto, que possivelmente resolva determinadas problemáticas do indivíduo ou de seu meio. De maneira prática, Dewey sequencia uma ação sistematizada do pensamento crítico que resume o processo científico em: problematizar, investigar e concluir, distanciando-se da mera exposição ou definição de conceitos, afastando-se tanto de visões educacionais tradicionalistas quanto românticas, questionando o embate entre elas. Desse modo, Dewey criticou a educação tradicional “conteudística” e as suas estruturas hierárquicas bem como o foco total no educando a partir de parâmetros inteiramente individualizados. Para ele, não precisa haver oposição entre vieses educacionais vistos como “tradicionais” ou “românticos”, entre a ludicidade do universo infanto-juvenil, o contexto sociocultural do aluno e os diversos temas dos currículos escolares. Pois, assim como para Freire (1997), é dever do educador relacionar não só os interesses, mas a realidade dos educandos com os conteúdos pré-estabelecidos.

Swanwick afirma que: “A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (2003, p. 18). Com essa afirmação, o pesquisador e educador Keith Swanwick

justifica o porquê de a música estar presente no sistema educacional britânico, não por ser agradável e nem pelo seu potencial social, mas a música se justifica também enquanto conteúdo da educação básica pela sua importância e incidência histórico-geográfica. Segundo o autor, a música está presente em praticamente todas as culturas como uma forma de discurso não-textual, como um meio de construção de simbolismos e de expressão de pensamentos, caracterizando-a como uma linguagem.

Sobre essa perspectiva, Swanwick elabora: “Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser socialmente reforçado ou culturalmente provocativo... O entendimento desperta se o discurso musical, como qualquer outra forma simbólica, puder ser esclarecedor e recompensador” (2003, p. 18). Na sequência o autor afirma: “Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e o mundo” (p. 18).

Levando em consideração essas questões, pode-se concluir que, para Swanwick (2003), evidencia-se o valor da educação musical no processo de desenvolvimento humano e sociocultural de um indivíduo. Tal processo se refere tanto a expandir a capacidade de percepção e compreensão de um indivíduo em relação a um determinado objeto de estudo, como também a promover a autonomia do educando, indo ao encontro do conceito de conscientização crítica apresentado em Freire (1997).

Com uma outra perspectiva, a pesquisadora e educadora Lucy Green (2006) reflete sobre a discussão de valor intrínseco e valor socialmente atribuído em música vista em Swanwick (2003): Green resume o que já foi extensamente elaborado em sua obra ao sugerir que o sentido musical envolve dois aspectos que coexistem em uma relação dialética: o sentido “inerente” e o sentido “delineado”, como chamado pela autora. O primeiro se refere à “maneira com que os materiais que são inerentes à música, sons e silêncios, são padronizados entre si”, (Green, 2006, p. 104). Ou seja, o som desprendido de significados e conceitos em relação ao mundo em que este é emitido, sendo compreendido logicamente enquanto uma onda sonora, apenas. O segundo aspecto apresentado por Green, refere-se aos “conceitos e conotações que a música carrega, sejam eles sociais, culturais, religiosos, políticos ou de quaisquer outras associações” (Green, 2006, p. 104). Em outras palavras, as convenções sociais e convicções pessoais que atribuem símbolos e significados para determinados objetos sonoros relacionando-os com memórias, eventos e períodos significativos para um grupo ou um indivíduo. Ao concluir o seu raciocínio, Green (ibid, p. 104-105) afirma que tanto os aspectos inerentes quanto os delineados devem estar presentes em toda experiência musical, por mais que o ouvinte não esteja ciente, pois “não poderíamos perceber nenhum sentido musical inerente sem

simultaneamente conceber uma delimitação fundamental: que o que estamos ouvindo é um objeto cultural reconhecido...” (ibid, p. 104-105).

É recorrente tanto em Swanwick (2003) quanto em Green (2006) a importância do entendimento dos contextos culturais e sociais da música, para além de sua dimensão pessoal. Além desse eixo norteador nas concepções de educação musical mencionadas, ambos também concordam em relação à proeminência dos métodos ativos, a relevância dos conteúdos abordados para a realidade dos alunos e a ênfase no processo criativo para que daí surja a ferramenta técnica enquanto solução, não como imposição, distanciando-se de abordagens e metodologias convencionais.

Jusamara Souza (2014) demonstra a pluralidade de influências que compõem a música brasileira, após um questionamento sobre o começo da educação musical no Brasil e uma série de exemplos sobre movimentos históricos que influenciaram diretamente a produção cultural em diferentes regiões do país. Alinhando essa realidade histórico-cultural com o panorama educacional atual apresentado por Gadotti (2010) citado anteriormente, a indagação de Souza (2014) se mostra ainda mais pertinente:

Há um entendimento na área de educação musical que os espaços onde nos formamos musicalmente são múltiplos: nos espetáculos, nas ruas, nas escolas, nas orquestras, em projetos sociais, em grupos vocais e instrumentais, e muitos outros. Assim, a percepção para os chamados espaços formais, informais ou não formais da educação musical está ampliada. Mas como mapear práticas pedagógico-musicais que podem ser efêmeras, fluidas, contingenciais? (Souza, 2014, p.112).

Então, após exemplificar alguns dos diferentes núcleos/eixos que compuseram e compõem “as várias histórias” da educação musical no Brasil, conclui:

Essas diferentes perspectivas traduzem histórias sobre os modos e os modelos de ensino de música ou de como estamos trabalhando; de que modo estamos produzindo conhecimentos e como estes estariam constituindo uma ciência da pedagogia musical; como escolhemos repertório e de que maneira estamos avaliando a aula de música; que materiais didáticos vêm sendo e estão sendo produzidos” (Souza, 2014, p. 113-114).

Ainda de acordo com Souza (2014), a diversidade musical, cultural e social brasileira deve ser considerada através de abordagens, materiais e repertórios que a contemplem. É improvável que apenas uma metodologia de ensino ou uma estratégia educativa isolada consiga compreender o vasto universo de habilidades, curiosidades e requerimentos necessários para o desenvolvimento da prática do estudante de música brasileiro atual. Essa perspectiva vai ao encontro da apresentada por Swanwick (2003, p. 37-40) quando este defende uma visão “praxial” para a educação musical e da apresentada por Green (2006, p. 104) quando sugerido o sentido de aspecto delineado, onde a música e seus símbolos são entendidos como uma

construção coletiva, estando relacionadas com o que é socialmente situado e culturalmente mediado.

Em seu livro “*In Search of Music Education*”, Jorgensen (1997) discorre sobre como a pesquisa em educação musical envolve a investigação de três fatores: música, sociedade e educação. Cada um destes fatores apresenta variáveis histórico-culturais com uma infinidade de questões políticas, econômicas e sociológicas em suas inter-relações. Jorgensen (1997) entende a educação enquanto um processo que engloba e envolve todos os tipos de aprendizado, caracterizando-a através da definição de cinco categorias ou sub-conceitos: escolarização, treinamento, educação, socialização e enculturação. Em relação a essas categorias, Folkestad (2006) indica que as duas primeiras podem ser vistas enquanto descrições de situações formais de aprendizado (escolarização e treinamento), enquanto as duas últimas podem ser classificadas como descrições de situações informais de aprendizado (socialização e enculturação). A terceira categoria, educação, pode ser tratada como a descrição de um processo que pode ocorrer tanto de maneira formal, organizada e sistemática quanto de maneira informal, espontânea e despreendida de parâmetros pré-estabelecidos.

Folkestad (2006) também elabora definições para cada uma dessas categorias ou sub-conceitos: escolarização se refere ao aprendizado comum em instituições educacionais, onde o aluno se desenvolve através de uma exposição sequencial aos métodos de ensino pré-estabelecidos sem que os seus interesses pessoais sejam pressupostos; treinamento refere-se aos métodos ou maneiras com que um indivíduo aprende, é ensinado ou aprimora as habilidades de sua profissão ou prática, tendo como elementos principais objetivos claros, instruções diretas e exercícios pré-definidos; socialização é entendida como uma forma de aprendizagem que é socialmente contextualizada através de um determinado conhecimento ou prática social, como uma tradição coletiva evidente ou velada; enculturação como a aprendizagem de costumes e coeritvidades sociais através do processo de disseminação natural de uma informação ou prática; e educação como a aprendizagem independente e autônoma do educando, onde esse se encontra no processo de trazer à tona e desenvolver habilidades e capacidades potencialmente já presentes no indivíduo, ou seja, ao assumir um papel secundário nessa situação, o educador promove o exercício da emancipação intelectual do aluno tendo como responsabilidade primária apenas prover um ambiente e experiências que proporcionem boas condições para que a aprendizagem ocorra.

É evidente como apesar de díspares, as características de cada uma das categorias apresentadas em Jorgensen (1997) e discutidas por Folkestad (2006) se totalizam em uma concepção de educação musical plena e globalizada, que considera a pluralidade de contextos,

a diversidade de processos de aprendizagem disponíveis com a democratização da informação e a multiplicidade das dinâmicas pessoais e profissionais contemporâneas.

Sobre os aspectos que caracterizam uma prática educacional como formal ou não-formal (segundo o autor), Moacir Gadotti afirma:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (2005, p.2).

Em seguida, o autor argumenta que, de certa forma, todo processo educativo tem o seu nível de intencionalidade e, conseqüentemente, formalidade. “A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal” (Gadotti, 2005, p. 2). Gadotti reconhece os espaços extraescolares como os ambientes onde ocorrem os processos educacionais “não-formais” na sociedade, em sua diversidade. Apesar de haver um espectro de diferenças no que se refere à intencionalidade, regulamentação, metodologia, espaços e ao tempo que caracteriza tanto a educação formal quanto a não-formal, ambas têm a mesma finalidade, que é a de estruturar o processo formativo. Para Gadotti, o termo “educação informal” é equivocado pois “os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro” (2005, p. 4). Ou seja, nessa concepção, o currículo educacional incorpora e relaciona as ações da escola com o conhecimento científico, o meio, os saberes e tradições regionais e a experiência imediata dos indivíduos participantes como componentes ativos da formação dos segmentos que o compõem.

Liliestam (1996) evidencia o quanto um determinado meio influencia diretamente nas dinâmicas de ensino-aprendizagem ali presentes com essa afirmação:

A oposição entre oralidade e leturação não deve ser vista como a oposição de duas condições, como uma dicotomia, mas sim como um espectro onde culturas apresentam níveis (e tipos) diferentes de leturação, e atualmente pode ser mais relevante considerar estratégias orais ou textuais, usadas com diferentes intenções (...) (p. 197).

A oralidade e o texto são traços culturais que permeiam o processo educativo concomitantemente, em diferentes níveis para diferentes práticas. Por isso, de acordo com Liliestam (1996), a prática e os objetivos ali estipulados são o que demandam estratégias pedagógicas que adequem o seu nível de informação oral/textual com a proposta de uma determinada atividade ou habilidade.

Para Folkestad (2006), os conceitos de formalidade e informalidade, em educação musical, também não devem ser considerados como dicotômicos, mas sim como dois polos de um espectro onde ambos esses aspectos do processo de ensino-aprendizagem estão presentes e interagindo em diferentes níveis. É discutido inclusive como não há relação causal entre oralidade e informalidade, sendo essa uma conexão muitas vezes feita, de maneira implícita ou explícita, equivocadamente na literatura desse campo de pesquisa. Folkestad (2006) resume uma situação formal de aprendizagem como uma atividade pensada e organizada antecipadamente por um professor ou mediador, com objetivos pedagógicos pré-estabelecidos. Então resume uma situação informal de aprendizagem como uma prática não estruturada previamente, onde o foco reside na ação musical propriamente dita (compor, ensaiar, improvisar) ao invés do processo de ensino-aprendizagem que pode ocorrer a partir de tal ação, materializando-se através da interação livre dos membros participantes.

Folkestad (2006) então, identifica quatro diferentes aspectos para caracterizar e definir aprendizagem formal e informal, com o enfoque de cada uma recaindo de maneira implícita ou explícita sob diferentes particularidades do processo de aprendizagem: a situação, o estilo de aprendizagem, a propriedade e a intencionalidade. A situação se refere diretamente a onde o processo acontece, se é em uma instituição regular de ensino ou em ambientes diversos. O estilo de aprendizagem é sobre como melhor perceber e descrever qualitativamente o caráter e a natureza de uma determinada prática, de um determinado processo de aprendizagem.

Dessa maneira, termos como “músico de formação formal/informal” quantificam o processo de aprendizagem de um instrumentista através da música escrita em partitura ou memorizada através da audição, popularmente chamada “de ouvido”. A propriedade refere-se a quem “detém” a prática, quem toma as decisões, modera as dinâmicas e media os interesses que ali surgirem, sempre com uma metodologia escolhida em função de se atingir os objetivos pré-estabelecidos. Essa definição foca na diferença entre uma didática aplicada e uma prática autorregulatória, ou seja, se a situação de aprendizagem foi formalizada através de um membro do grupo ter assumido o papel de educador, definindo o restante obrigatoriamente como educandos. Intencionalidade condiz com a finalidade da prática em questão e com os objetivos e estímulos para os indivíduos participantes. O que norteia a prática é um objetivo pedagógico premeditado ou um propósito artístico idealizado? A mente tenta aprender sobre música ou fazer música?

Folkestad (2006) expõe que: “É também um equívoco e um preconceito que o conteúdo da aprendizagem musical formal é sinônimo de música clássica ocidental aprendida a partir de partituras, e que o conteúdo da aprendizagem musical informal se restringe à música

popular transmitida auditivamente” (p. 142). O eixo de comparação ocidente/oriente evidencia perfeitamente o argumento de Folkestad, sendo o oriente rico em tradições musicais orais antigas, ricas em parâmetros e bem conhecidas e estabelecidas em seus contextos culturais.

Ainda, Folkestad (2006) desconsidera o questionamento que envolve a música popular estar ou não presente nas instituições de ensino, através do argumento de que essa música já está presente no cotidiano dos alunos e dos professores, indo ao encontro do conceito de “currículo intercultural” apresentado anteriormente por Gadotti (2005). Sendo assim, evidencia-se que apesar de terminologias díspares (salvo a barreira linguística dos dois trabalhos), tanto Folkestad (2006) quanto Gadotti (2005) apresentam raciocínios baseados por vezes nas mesmas variáveis para definir seus conceitos e desenvolver suas narrativas: espaço, intencionalidade, finalidade, hierarquia, a bagagem com que os alunos entram em sala e o contexto socioeconômico em que se está situado e as aspirações pessoais de cada um com uma determinada prática.

Para justificar a importância dessas questões na área de pesquisa de educação musical, Folkestad (2006) se utiliza do panorama de desenvolvimento tecnológico e democratização da informação das últimas décadas. Isso se dá pois, para o autor, a escola é o ambiente onde o jovem melhor se referencia e os ensinamentos ali aprendidos auxiliam a lidar com as suas questões dentro dela própria. Atualmente, o mundo é apresentado na escola é apenas uma alternativa no que se refere à aprendizagem e aos processos formativos que ali ocorrem. Ou seja, quando as crianças têm o seu primeiro contato com a escola, a maneira com que o aprendizado lá é abordado e estruturado torna-se uma alternativa aos meios de acesso a conhecimento e informação que eles já experienciaram antes através do acesso à internet.

Em ambos os trabalhos que serão discutidos a seguir, que tratam dos desdobramentos de práticas musicais formais ou informais com enfoque na perspectiva instrumentística, é predominante a terminologia de “música erudita” e/ou “música popular”, para se referir a instrumentistas que têm uma prática musical majoritariamente formal ou informal, como foi visto até então.

Anjos (2020), obteve dados sobre a formação e prática musical de quatro pianistas profissionais de destaque no cenário do piano popular brasileiro, mas que vieram de uma formação erudita. Isso foi feito através de entrevistas que tinham como foco o processo de formação de cada indivíduo bem como as suas trajetórias de vida, em relação à suas expectativas em ambos os universos da música de concerto e da música popular.

Por fim, pode-se pensar o músico contemporâneo, aqui visto como músico-anfíbio, como sendo o indivíduo situado no entre-lugar localizado entre as polaridades do erudito e do popular. Lugar esse onde ao se fundir as diversas práticas do universo

musical, o profissional é capaz de se reinventar como músico, trazendo à tona uma manifestação artística criativa e enriquecedora para o mercado musical (Anjos, 2020, p. 167).

A partir de sua própria experiência enquanto violonista, pesquisadora e educadora, Elodie Bouny (2011) reflete sobre a sua extensa formação conservatorial e acadêmica enquanto violonista de concerto em relação a sua origem franco-boliviana e sua paixão pela música tradicional sul-americana. Em uma reflexão, a autora explica como os universos da música erudita e popular se encontram naturalmente durante a sua formação, evidenciando como o texto para o violonista erudito e a oralidade para o violonista popular são os principais veículos de informação de suas respectivas práticas, apresentando uma tabela de tópicos que caracterizam as diferenças entre as formações erudita e popular do violonista, seguida de observações sobre cada um deles, (Bouny, 2011). Os tópicos apresentados e discutidos são: sonoridade, leitura/escrita, conhecimento harmônico, postura, oralidade, memória, rotina de estudo, composição e o erro.

Quadro 1. Tópicos para observação das diferenças entre as formações erudita e popular do violonista

Tópicos	Violonista erudita	Violonista popular	Observações
SOM	<ul style="list-style-type: none"> - Acústico - Cuidado das unhas - Repertório mais detalhado, mais contrapontístico 	<ul style="list-style-type: none"> - Amplificado - Menos cuidado das unhas - Menos contraponto, mais linhas melódicas/rítmicas 	<p>O som do violonista erudito costuma ser mais “cheio”, e com mais projeção.</p> <p>O som do violonista popular costuma ser mais percussivo.</p>
LEITURA/ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura à primeira vista - Aprende a ler antes de tocar - Aprende as músicas quase sempre lendo 	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura é secundária, e leitura à primeira vista não costuma ser muito boa. - Aprende a tocar antes de ler música - Aprende as músicas quase sempre de ouvido 	<p>O violonista erudito é dependente da partitura ao contrário do violonista popular.</p>
CONHECIMENTO HARMÔNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento teórico da harmonia e não prático 	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento prático é absolutamente necessário, e muitas vezes a aprendizagem do 	<p>O violonista erudito tem uma escuta mais “horizontal” ao contrário do violonista popular, e o</p>

	- Este conhecimento prático não parece ser tão importante para ele, e o ensino deste é ausente das escolas de música.	instrumento começa por isso - Acompanhamento	violonista erudito não improvisa, ao contrário do violonista popular.
POSTURA	- Fixa e às vezes rígida - Uso de acessórios como banquinhos, panos, entre outros.	- Mais relaxada, à vontade - Pouco uso de acessórios	Talvez o violonista erudito seja mais sujeito a problemas do tipo tendinite
ORALIDADE	- Quase inexistente.	- Prevalente - Aprende por imitação	O violonista popular tem o ouvido mais desenvolvido.
MEMÓRIA	- Memória mais visual e digital.	- Memória mais aural e harmônica.	O violonista erudito costuma ter menos repertório memorizado, e por menos tempo, ao contrário do violonista popular.
ROTINA DE ESTUDO	- Disciplina e horário - Repetição de pequenas células - Separação do estudo da técnica e do resto.	- Pouca disciplina e horário - Repetição de trechos maiores - Rodas informais	
COMPOSIÇÃO	- Quase inexistente	- Quase sempre presente	
ERRO	- A música interpretada é fixa - A reação costuma ser o nervosismo	- A música interpretada é menos fixa - O erro costuma “fazer parte” da música	O violonista de formação erudita parece ser mais vulnerável ao erro.

Fonte: “Tópicos para observação das diferenças entre as formações erudita e popular do violonista” (Bouny, 2011, p. 4-5).

Foi consenso na literatura abordada que educação é um processo de natureza contínua, envolvendo uma diversidade de métodos e veículos de ensino-aprendizagem através do qual um indivíduo adquire habilidades, conhecimentos e valores e que tal processo está relacionado ao panorama de incentivos e inibições atreladas ao grau de disponibilidade de recursos ao qual um determinado indivíduo está exposto, ou seja, a influência educativa do meio e contexto sociocultural em que este se insere.

As problemáticas de instrucionismo pedagógico, da desprofissionalização do professor, da crise da relação professor-aluno e da influência da democratização da tecnologia

da informação nos ambientes e processos educacionais apresentadas por Gadotti (2010) e Folkestad (2006), dialogam tanto com a perspectiva pedagógica “Freireana” quanto com a filosofia educacional pragmática de Dewey acerca de uma educação emancipatória que culmina no processo de conscientização crítica do educando e, conseqüentemente, em uma maior perspectiva de atuação do indivíduo em seu meio.

A bibliografia apresentada acorda que existe uma fluidez e uma espectralidade no que se refere aos conceitos de educação musical formal e informal, erudita e popular. Estes não são conceitos contraditórios e muito menos dicotômicos, podendo ser reconhecidos em diferentes níveis em qualquer prática musical. Estão condicionados ao meio, espaço, regulamentação, finalidade, intenção, mediação, incidência e características qualitativas do objeto de estudo da prática em questão.

A democratização da informação no nível em que vivemos hoje traz consigo desafios pertinentes para o campo da educação e principalmente para a subárea da educação artística. A diversa bagagem com que os alunos entram em sala de aula alinhada com as instituições formais e informais de ensino oferecendo conhecimento e metodologias que são apenas alternativas a já disponível em seus *smartphones* desde tenra idade faz com que haja uma necessidade de propósito maior do que nunca no campo da educação musical. Como visto em Swanwick (2003), a música é um fenômeno humano que incide em diversas culturas ao longo da história e que carrega símbolo e significado extra sonoro sendo capaz de transmitir ideias e pensamentos, estipular conceitos e causar emoção. O aprendizado da música torna-se essencial para que haja um entendimento maior sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. Assim como o universo literário em expansão possibilita uma maior e mais complexa gama de expressões e, conseqüentemente, uma ampla variedade de emoções, o universo musical em expansão suscita um vasto leque de sentimentos, sensações, memórias e padrões em função da construção de uma capacidade sensitiva e perceptiva sempre maior, mais elaborada e mais recompensadora.

3. ENTREVISTAS

3.1. PROCEDIMENTOS

Ao todo, foram duas entrevistas com professores de ensino superior, instrumentistas profissionais, de atuação e destaque no cenário da música popular, mas que vieram também de formação “clássica”. Uma das entrevistas foi presencial e a outra, através de vídeo chamada online. O áudio de ambas as entrevistas foi gravado mediante autorização escrita e garantia de sigilo identitário, como também transcrito para análise, discussão e citação.

O roteiro da entrevista focalizada foi estruturado através dos parâmetros apresentados em Marconi e Lakatos (2002), onde as autoras sugerem perguntas objetivas e abertas para que os entrevistados discorram com os detalhes que lhes forem pertinentes sobre uma questão específica, relacionada ao tema da entrevista. Como também que o roteiro seja sistematizado de maneira que as perguntas tenham um nível de gradação e linearidade, fazendo com que as perguntas e respostas andem juntas na direção da temática principal abordada.

Com a limitação do tempo de disponibilidade dos entrevistados, as perguntas feitas focaram em suas formações musicais e instrumentísticas ao longo de suas trajetórias, focando nos fatos, épocas, pessoas e lugares que mais foram pertinentes no decorrer de suas vidas. Buscou-se dividir o roteiro em três grandes fases: infância/juventude, graduação e pós-graduação. Com a intenção de verificar como a prática musical de cada entrevistado evoluiu ao longo do tempo e em decorrer das questões e influências apresentadas.

O roteiro usado para a realização das entrevistas foi:

Quadro 2. Questionário das entrevistas

Código	Rótulo
Q1	Como se deu o seu processo de introdução/iniciação em música? Como foi a sua musicalização durante a infância?
Q2	Como foi o seu processo de escolha de instrumento?
Q3	Quais foram os espaços pertinentes para a sua prática e formação musical durante a juventude?
Q4	No que consistia a sua rotina de estudos e prática naquela época?
Q5	Quando e como decidiu dedicar-se integralmente à música? Se não foi uma decisão propriamente dita, como se deu este processo?
Q6	Quais eram as suas perspectivas (de atuação e formação) naquele momento?

Q7	Quais foram os espaços pertinentes para sua prática e formação musical a partir de então?
Q8	No que consistia a sua rotina de estudos e trabalhos naquela época?
Q9	Após o processo de sua formação acadêmica, quais foram as mudanças na sua prática musical e quais eram as suas perspectivas de atuação a partir de então?
Q10	Dado o que já foi dito, como você enxerga a relação desses lugares, eventos ou influências na sua formação musical?
Q11	Tem algum ponto pertinente para a sua formação musical que não foi trabalhado nesta entrevista? Se sim, qual/quais?

Fonte: Feito pelo autor.

A validação de tal instrumento de pesquisa se deu através da avaliação de uma versão piloto deste, pelo professor orientador deste trabalho, julgando a relevância e o conteúdo investigativo das perguntas como satisfatórios para a pesquisa das problemáticas propostas. Acredita-se que as respostas obtidas tenham sido verídicas e válidas a partir da garantia do anonimato dos entrevistados em todas as etapas do processo de pesquisa, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado e assinado.

Evidencia-se a confiabilidade do instrumento de pesquisa utilizado a partir da consistência e coerência interna das respostas analisadas. Apesar das diferenças pessoais dos processos formativos estudados, o relato da trajetória musical de ambos os entrevistados apresenta semelhanças no que se refere a prática musical e instrumentística formal e informal, como também incidências com os aspectos apontados pela literatura estudada como caracterizantes de uma prática musical formal ou informal.

3.2. RESULTADOS

Em ambas as entrevistas se evidenciou a importância do núcleo familiar para a formação inicial (musicalização) dos instrumentistas entrevistados. Crescer em um ambiente rico em estímulos musicais foi apontado como determinante para que, em ambos os casos, o interesse pelo fazer musical, em seus diferentes formatos, se consolidasse desde a infância. Tal variável do desenvolvimento humano, a relação indivíduo-meio, já foi e continua sendo extensamente analisada e discutida por inúmeros autores da área de educação, mas especificamente em música, pode ser vista por exemplo, em Jorgensen (1997), quando a autora

categoriza essa porção do processo de aprendizagem como a socialização ou a enculturação do indivíduo, como já foi discutido anteriormente.

Mesmo que de diferentes maneiras, as entrevistas realizadas convergiram sobre a diversidade de contextos formativos e a multiplicidade de repertórios e práticas vivenciadas até o período da graduação. A educação musical formalizada ocorreu, em um caso, ainda durante a infância e, no outro, no começo da adolescência, mas sempre paralela a uma formação e atuação musical/instrumental informal e fortemente atrelada à música popular. As descrições obtidas corroboram com o que aponta Folkestad (2006), considerando essas relações como gradativas e muitas vezes simultâneas, a depender das possibilidades e dos objetivos da prática em questão.

Em uma das entrevistas, o período inicial na universidade foi apontado como um divisor de águas para a formação musical e instrumentística do entrevistado. Mesmo após anos de prática e performance, foi relatado que a sistematização conteudística e avaliativa encontrada na graduação foi fundamental para o desenvolvimento técnico-musical que se deu dali em diante. Quando questionado sobre o seu processo de aprendizagem após essa fase, o entrevistado conclui:

Eu aprendi muito tanto dentro da estrutura acadêmica, da instituição, quanto tocando fora da academia, fora das escolas, tocando em grupo com os colegas. E o que eu posso te dizer vai muito além do aprendizado formal ser mais importante que o informal ou vice-versa: eu posso dizer que eles são complementares. A gente só tem a ganhar quando a gente cruza esses saberes. É a mesma coisa que dizem sobre o popular e o erudito. Uma pessoa que compreende um pouco a dimensão da música erudita vai tocar melhor e vice-versa. Uma pessoa que compreende a harmonia e a musicalidade popular vai tocar melhor a música erudita.

Mesmo tendo experienciado processos diferentes durante e após a graduação, quando perguntado sobre a mesma questão, o outro entrevistado afirma:

É, basicamente são dois processos. Um que enfatiza o aspecto visual e outro que enfatiza o aspecto auditivo. E hoje eles podem ser intercambiáveis. Eu tanto posso aprender uma música de concerto de ouvido, memorizá-la sem a partitura. Como também posso estudar a técnica de uma música popular com a partitura, também no intuito de memorizar. São caminhos diferentes para você chegar na memorização e também na maneira de você preparar um repertório.

Os dois relatos vão ao encontro do que é visto em Bouny (2011):

A autora acredita na possibilidade de detectar eventuais lacunas em cada formação e propor soluções para suprir as ditas lacunas. Segundo a autora, o violonista de formação popular poderia enriquecer o violonista de formação erudita, e vice-versa, absorvendo “o que faz falta”, na formação do outro, podendo desfrutar de uma formação ainda mais completa (p. 13).

Ao relatar sobre ter de lidar com a fricção entre o que seria uma aprendizagem em um contexto formal/erudito e informal/popular, um dos entrevistados discorre:

É um embate que é colocado principalmente para estudantes jovens como se tivessem de escolher um caminho único. Mas na verdade é enriquecedor ter as duas perspectivas. O meu professor da graduação tocou muita música popular. E nós víamos como aquilo enriquecia a abordagem que ele tinha para a música erudita. Essa era uma coisa que ele não precisava falar. O fato dele ter tocado e ter tido muitas vivências tornava a performance dele muito espontânea. Não era aquela performance engessada, decorada, presa. O que eu achava muito legal do aspecto do tocar dele, era uma performance muito espontânea, muito viva. ...a vivência dele com banda de música popular antecedeu a formação formal dele. Mesmo ele enfatizando alguns aspectos do elemento formal, ele nunca deixou de ter esse viés, esse conhecimento, essa abordagem de incorporar de uma maneira muito positiva os aspectos da música popular. Principalmente quando ele tocava música de concerto brasileira. Quando ele tocava era muito diferente dos outros. Tinha um conteúdo assim... Quando ele tocava Villa-Lobos, José Siqueira e esses outros autores, a abordagem era muito rica. E eu acho que isso influenciou toda uma geração de alunos dele. Não olhar para a música popular com desdém, mas sim consciente da riqueza que ali havia. E o que ele tocava de brincadeira, às vezes ele tocava as músicas que o K-Ximbinho havia ensinado para ele e que ninguém toca! Tem músicas que eu lembro até hoje... Choros do interior do Nordeste que ninguém sabe e ele tinha vivenciado isso e tocava. O modo como ele fazia os aquecimentos, os prelúdios, ele fazia muitas improvisações, sempre escrevia as próprias cadências. Do concerto de Mozart, do quinteto de Mozart, ele sempre tinha as cadências que ele inseria. E cada cadência tinha uma ideia de que ele construía a partir dessa vivência da música popular, a partir do informal. Então a gente sempre absorve algumas abordagens a partir das referências que a gente tem.

As duas entrevistas evidenciam como o processo formativo está sujeito a democratização da informação, pois, principalmente em uma perspectiva geracional, o panorama educacional mudou drasticamente nas últimas décadas. Ambos os professores/instrumentistas tiveram acesso tanto a uma oferta de educação musical básica estruturada quanto a um contexto, uma cena, um nicho cultural que movimentava e incentivava os seus participantes. Ambos reconhecem como estes dois processos tiveram a sua parcela de responsabilidade pela construção de suas visões e habilidades em música, indicando como não existe oposição ou embate entre os dois eixos de formação, mas sim complementaridade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou principalmente explorar as questões que caracterizam e permeiam a formação formal e informal do músico instrumentista. Através do aporte teórico, observou-se como parte da produção científica e literária que trata do tema proposto com proximidade define e conceitua as diferentes dinâmicas e processos formativos possíveis na atualidade, caracterizando-os de maneira espectral entre formal e informal. Com os relatos das entrevistas, evidenciou-se a complementaridade e a concomitância com que estes processos muitas vezes ocorrem, além da recorrência de questões e definições essenciais para a literatura a partir dos fatos e cenários descritos.

Os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados. Foi possível não só identificar diferentes variáveis dos processos formativos formais e informais de músicos instrumentistas como também analisá-las e discuti-las, a partir de diferentes concepções já validadas na área.

De maneira geral, o desenvolvimento das habilidades tanto textuais como auditivas se mostra fundamental para a plena formação do músico moderno e sua atuação em diferentes contextos artísticos, de acordo com as características que compõem a sua prática. Um repertório diverso propõe desafios que pedem ferramentas de resolução diferentes, enriquecendo a formação e a prática musical e instrumentística do educando. O objetivo, contexto, intencionalidade, e a hierarquia na condução das atividades foram algumas das variáveis que caracterizam uma situação de ensino como mais formal ou mais informal. Cada situação musical terá um nível de textualidade ou oralidade diferente, pedindo por ferramentas diferentes para ser resolvida. Cabe ao professor não alterar um currículo inteiro para se adaptar às constantes mudanças dos horizontes musicais dos jovens contemporâneos, mas sim aperfeiçoar a sensibilidade com que consegue identificar o que cada contexto musical pede, facilitando e emancipando os seus alunos. Processos formais e informais mostraram-se complementares e, a partir da perspectiva de Gadotti, Swanwick, Green, Folkestad ou Bouny, por exemplo, inerentes à experiência humana. A formação de um músico vai muito além das instituições de ensino, pois a arte do som precede a escrita.

Uma das possíveis maneiras de se aprofundar esse trabalho seria através da busca detalhada de metodologias que contemplem as diferentes facetas do ensino musical aqui expostas, a partir da coleta direta das informações que esclarecem as necessidades práticas dos estudantes de instrumento do recorte proposto.

Com o avanço da era digital, mesmo que mais abundante, a informação vem se tornando cada vez menos concreta, menos definitiva. Torna-se difícil estar a par de todas as mudanças, da nova sensação do momento e de como tratá-la. Porém, enquanto educadores, é o nosso papel promover o processo de pesquisa, análise e discussão dos fatos encontrados a partir da lógica e dos parâmetros propostos pelos conteúdos curriculares, em relação com o meio em que se atua. Parte da beleza da música está na sua diversidade, no seu vasto oceano de possibilidades, parte da beleza da educação musical está na constante tentativa de abarcá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Ighor Patrick Andrade. Navegar é preciso: travessias entre o piano erudito e o piano popular brasileiro. **Anais do VI SIMPOM 2020**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 161-168, 20 dez. 2020.

BOUNY, Elodie. Reflexões sobre as diferenças entre a formação musical erudita e a formação musical popular do violonista. **Anais do Simpósio Acadêmico de Violão da Embap**, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

DEWEY, John; HICKMAN, Larry. A. **Pragmatism, education, democracy**. [s.l.] Bloomington, Ind. Indiana Univ. Press, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Moacir Gadotti fala sobre a conscientização de Paulo Freire**. IPf.Tv. 1 vídeo (1:37 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=75Q8xEFrhoY>>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1^o Enfant, 1-11, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos Técnicas de Pesquisa Social**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for “other” music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 101–118, ago. 2006.

FOLKESTAD, Goran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, v. 23, n. 2, p. 135-145, 29 jun. 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

JORGENSEN, Estelle Ruth. **In search of music education**. Urbana: University Of Illinois Press, 1997.

LILLIESTAM, Lars. On playing by ear. **Popular Music**, v. 15, n. 2, p. 195–216, maio 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SELLTIZ, Claire. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder: Edusp, 1965.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da Abem**, v. 22, n. 33, 8 dez. 2014.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Auda Oliveira; Tradução: Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.