

Formação musical: múltiplas formas de aprendizagem e desenvolvimento musical

Comunicação

Nathan Tejada de Podestá

Universidade de São Paulo
nathanpodesta@usp.br

Resumo: Nesse artigo apresentamos reflexões que são parte do projeto de pesquisa de doutorado desenvolvido no PPGMUS da ECA/USP sob orientação da prof. Dr^a Silvia Berg. Partindo da compreensão que a formação musical individual não se restringe à trajetória escolar, destacamos a existência de outras formas de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da musicalidade ao longo da vida dos indivíduos. Apresentamos considerações sobre os tipos de conhecimentos musicais que resultam dessas formas de aprendizagem, e, também sobre a dinâmica, a sincronicidade e interconexão entre esses processos formativos. Na pesquisa consideramos a perspectiva do aprendiz em relação a estrutura social, política, econômica e cultural que indica caminhos de desenvolvimento individual na esfera coletiva e as possibilidades de estabelecimento de rotas de fuga dessa estrutura. Investigamos as relações existentes entre as esferas coletivas e individuais, políticas e cognitivas. Para isso, realizaremos análises de projetos político-pedagógicos que estruturam cursos de formação musical no ensino superior brasileiro com o intuito de investigar de que maneira eles favorecem as características que apresentaremos nesse artigo. Esperamos, a partir da pesquisa, contribuir para a discussão sobre a questão da formação musical aprofundar o desenvolvimento de conhecimento de base e estrutural que possa ser aplicado na elaboração de propostas pedagógicas que atendam as demandas por formação existentes na atualidade e promovam a autonomia através do estudo musical. Propostas que acompanhem a dinâmica, a complexidade e a multiplicidade inerentes à formação do indivíduo.

Palavras-chave: formação musical; aprendizagem e desenvolvimento musical; propostas pedagógicas.

Introdução

Quando falamos em formação normalmente nos referimos a trajetória escolar, como algo preparatório para atuação no mercado de trabalho (formação acadêmica, formação profissional). De fato, esse sentido de educação está presente no termo. Contudo, outros sentidos também são atribuídos a ele, entre os quais destacam-se:

1) Ato, efeito ou modo de formar ou constituir (algo); criação; 2) Maneira pela qual uma pessoa é criada ou educada; o que lhe molda o caráter e a personalidade; 3) Conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a uma atividade ou prática intelectual 4) Conjunto de cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (...) (HOUAISS, 2009, p. 196)

Ou seja, a noção de formação é mais ampla que a de educação, que está incluída nela. A educação e a trajetória escolar podem fazer parte da formação individual, mas há outros aspectos, não necessariamente ligados a escola (como a criação e a cultura familiar) que a compõem.

Isso é particularmente importante para o caso da música, porque embora existam cursos formais (faculdades e conservatórios), as possibilidades de efetivação de um processo de formação musical via educação formal ainda são restritos no Brasil. A música, enquanto disciplina formal, não faz parte da realidade da maioria dos alunos das escolas públicas do país – seja por falta de preparo dos professores de arte, que não dominam o conteúdo, ou por falta de força política que a promova enquanto disciplina obrigatória. (Fonterrada, 2008)

Além disso, existem barreiras geográficas e culturais que dificultam o acesso aos conservatórios e Instituições de Ensino Superior (IES) de música. As IES estão desigualmente distribuídas pelo país, estando, em sua grande parte, concentradas na região sudeste. Oferecem cursos específicos de formação profissional – voltados, em sua grande parte, à música erudita – e exigem, como pré-requisito, uma bagagem de conhecimentos que não vem sendo transmitidos nas escolas formais da educação básica. Assim, mesmo nos casos em que a formação profissional do músico passa por instituições formais de ensino, há uma trajetória anterior de formação que possibilita seu ingresso na instituição. (Podestá, 2013).

Paralelamente a isso, o caso da música popular é especialmente interessante, pois a quantidade de cursos é reduzida em relação à área da música erudita e os cursos são bastante recentes, datando de 1990 com a abertura do curso de música popular da Unicamp. No cenário mundial esse quadro não é muito diferente e ainda que a fundação da *Berkeley school of music* nos Estados Unidos date de 1945, o seu reconhecimento enquanto curso superior só aconteceu mais tarde, no final da década de 1980.¹ A música popular só

¹ <https://www.berklee.edu/about/brief-history> (acesso em 20/08/17)

começa a figurar definitivamente no ensino superior a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990.

Esse fato, da não-institucionalização e da dificuldade de acesso, implica que o indivíduo em busca de uma formação musical desenvolva outras estratégias de aquisição de conhecimento. Uma análise dessa questão acaba destacando o papel da educação não-formal e do autodidatismo na formação musical. (Podestá, 2013). Porém, há, também, todo um contexto sociocultural que deve ser considerado no sentido de se compreender os diferentes níveis de musicalidade e domínio do conhecimento musical que cada pessoa possui em um momento específico da sua vida.

As análises dos processos de aprendizagem de quatro músicos profissionais e setenta estudantes de violão que fizemos durante o mestrado foram reveladoras nesses sentidos. Elas mostraram que os gostos musicais são moldados a partir das experiências sociais dos indivíduos (da identificação e sentimento de pertencimento em relação a certo grupo social, que valoriza e cultiva segmentos específicos da cultura musical). Mostraram também, que o interesse dos estudantes em iniciar um processo mais deliberado de aprendizagem musical e começar a tocar um instrumento, parte das experiências musicais vivenciadas anteriormente em um dos espaços em que eles socializam: na escola, na igreja, no grupo familiar etc. Concomitantemente, no caso dos músicos profissionais, as análises mostraram que mesmo que não exista uma trajetória escolar, há uma diversidade de caminhos percorridos e uma multiplicidade de situações de aprendizagem que proporcionaram seus desenvolvimentos musicais, contribuindo para as suas formações profissionais. Ademais, permitiram observar a existência de diferentes tipos de conhecimentos musicais: um conhecimento fluído, tido como “intuitivo” e outro conhecimento teórico, “formal”. E, também, refletir a possibilidade de haver uma relação entre esses diferentes tipos de conhecimentos e o nível de sistematização do processo de aprendizagem que cada pessoa desenvolve. (Idem)

Além disso, um aprofundamento da questão mostrou que a aprendizagem não se limita a um momento inicial da formação musical, mas que os músicos passam a desenvolver estratégias de aquisição do conhecimento em função de atender interesses individuais de performance, ou demandas colocadas pela atuação no mercado de trabalho. Assim, os

caminhos trilhados impulsionam os indivíduos a buscarem, por conta própria, melhora técnica e aquisição de ferramentas de compreensão racional sobre a prática musical, num processo que se estende com a atuação profissional. (Idem)

Ao falarmos então em formação musical estamos pensando em um conceito amplo, que vai além da trajetória escolar e abrange a maneira pela qual a musicalidade se constitui e se desenvolve – o processo no qual a pessoa adquire conhecimentos e desenvolve domínio sobre o saber e o fazer musical. Isso envolve considerar uma multiplicidade e uma confluência de situações de aprendizagem que compõem as histórias de vida de cada pessoa, em que contam os diferentes tipos de experiências musicais vivenciadas, a maneira como elas são organizadas e a forma com que estas transformam e desenvolvem musicalmente.

Ou seja, falar em formação musical é falar em um processo dinâmico de múltiplas formas de aprendizagem que promovem a constituição e o desenvolvimento da musicalidade ao longo da vida do indivíduo. Esse processo parece acontecer na medida em que o acúmulo de experiências musicais conduz à *internalização* (Vigotski, 2007) dos elementos constitutivos da *linguagem musical* (Schoreder, 2005), levando a um domínio das regras que estruturam o *discurso musical* (idem) e o saber-fazer música.

Nessa reflexão estou considerando uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. A noção de que o indivíduo é, de alguma forma, transformado a partir das suas experiências sociais e também a noção que a música seja parte da cultura e que possa ser entendida como um tipo de linguagem. Alguns autores, de diferentes áreas, já se sensibilizaram com parte dessas questões. Bourdieu, 1996; 2002; Lahire, 2002; Bakhtin, 2002; e Vigotski, 2007, evidenciam as relações entre sociedade e indivíduo e destacam o papel de centralidade da cultura no processo de formação social do ser humano.

Ao pensar a organização da estrutura social Bourdieu (2002) reflete que a sociedade não se constitui de uma esfera única, mas de um conjunto de espaços relativamente autônomos regidos por regras específicas. Esses espaços, chamados de campos (campo da arte, campo político, campo científico etc.), são entendidos como “um sistema estruturado de forças objetivas que impõe a sua lógica a todos os agentes que nele penetram.” (BOURDIEU, 2002, p.67). As forças hierárquicas de um campo agem sobre os indivíduos que

participam dele e, na medida em que eles tem que se submeter a essa estrutura, eles precisam reagir e se situar em relação a ela. Conforme explica:

A exposição repetida às condições sociais definidas imprime nos indivíduos um conjunto de disposições duráveis e transferíveis, que são a interiorização da realidade externa, das pressões de seu meio social inscritas no seu organismo (BOURDIEU, 2002, p.68).

Ao participar de uma estrutura social hierárquica, o indivíduo é moldado pelas regras que a organizam e pela cultura que ela valoriza e compartilha, desenvolvendo um modo de perceber e se posicionar em relação a essa realidade. Assim, a exposição repetida leva a constituição de um *habitus*.

O *habitus* constitui um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, quer dizer, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que nos permitem perceber, agir e evoluir com naturalidade num universo social dado. Constitui uma espécie de segunda natureza inconsciente, num sentido prático. (BOURDIEU, 2002, p.68)

Lahire (2002), ressalta essa noção de *habitus* e enfatiza a importância das relações desenvolvidas pelos indivíduos em diferentes espaços, tais como “a família, a escola, o universo profissional, a igreja, a associação, o clube desportivo, o mundo da arte, da política etc.” (LAHIRE, 2002, p. 49). Ao participar de diferentes formas e intensidade destes vários universos sociais os indivíduos são influenciados nas suas inclinações e disposições “a agir, sentir, acreditar e pensar” (idem, p.45).

Já Vigotski (2007), destaca o papel do social e do cultural no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Para ele, a formação do intelecto prático, percepção, atenção, memória e pensamento não estão desvinculados das atividades que a criança realiza em um ambiente físico, social e cultural desde os primeiros dias de sua vida. Observa que estas atividades são dotadas de sentido para o grupo que as insere na estrutura social, direcionando o caminho delas aos objetos e atividades e conduzindo os seus desenvolvimentos. Argui ainda que o desenvolvimento humano seja dinâmico, consistindo de transformações graduais do sistema corporal - físico e mental. Tais transformações não são dependentes apenas da maturação do aparato biológico resultante da constituição genética - onde se entenderia, erroneamente, por exemplo, que a mente humana possuía

“de partida” “todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual (...) na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (VIGOTSKI, 2007, p.10) - mas, sobretudo, que o desenvolvimento humano é produto de um processo dinâmico de formação intelectual, de transformação das estruturas internas, que é conduzido pela “internalização” da cultura socializada pelo grupo que insere a criança numa forma consensual de comportamento. Assim, Vigotski (2007) destaca a importância dos processos de aprendizagem no desenvolvimento afirmando que há uma unidade entre eles na qual *a aprendizagem é convertida em desenvolvimento*.

Schroeder (2005) trabalha a ideia que a música possa ser entendida como um tipo de linguagem, um sistema de signos propriamente musicais, que é parte da cultura de uma sociedade em um dado momento da sua história. A autora promove uma aproximação entre essa noção e a perspectiva bakhtiniana de linguagem, segundo a qual, a língua é algo vivo e em constante evolução e cuja articulação depende tanto da manipulação de um material externo (signos que organizam a atividade mental), quanto de um contexto situacional de uso numa dada situação concreta.² Dessa forma consegue considerá-las no mesmo patamar, nas situações de articulação do discurso.

Ao refletir sobre os níveis que compõem a linguagem verbal e traçar um paralelo com a área da música, a autora propõe a existência de uma materialidade sonora (os sons que cada cultura recorta dentre as possibilidades de fontes sonoras que possuem), uma sintaxe própria a cada idioma musical (tonal, atonal, serial, modal etc) e uma dimensão significativa, discursiva, na qual os significados são sempre contextuais. Destaca que no processo de aprendizagem: “O nível discursivo, os enunciados musicais, as músicas esteticamente construídas em relações sempre dialógicas são o ponto de partida privilegiado”, pois proporciona verdadeiras experiências musicais. E através de um processo de familiarização, a imersão na linguagem musical conduz à internalização e ao domínio das suas formas discursivas, levando ao domínio da competência propriamente musical. Ou seja, a internalização da linguagem musical promove o desenvolvimento da musicalidade. (idem)

Sincronicamente, essa perspectiva teórica quebra a dicotomia entre individual/coletivo e subjetividade/objetividade. Afirma que há uma estrutura que

² Sobre este aspecto ver Bakhtin (2002)

determina o desenvolvimento dos indivíduos, mas que em suas ações eles contribuem para o desenvolvimento dessa estrutura, num processo que faz com que a cultura esteja em constante transformação. Para Morin (2007), esse processo é complexo e se singulariza no “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem nosso mundo fenomênico”. (MORIN, 2007, p. 13)

A complexidade, diz Berg (2012), advém do fato de que a população “procura a realização de valores cognitivos [...] valores individuais que contribuem para a realização de valores coletivos [...] de modo que o crescimento individual seja um fator do crescimento coletivo”. (BERG, 2012, p.229). Essa característica se potencializa nas sociedades digital-cognitivas, ou hiper-cognitivas, dada as “múltiplas opções, e as possibilidades potenciadas do sistema a que um indivíduo é capaz de se conectar, assim como leva em conta a arbitrariedade com que estas se dão e como se relacionam com o mundo.” (idem, ibidem)

Gonh (1999) apontou alternativas tecnológicas para a auto-aprendizagem musical. Além disso, já observamos que existe uma “rede de captação de informações” que envolve múltiplas formas de aprendizagem musical ao longo da trajetória de formação dos indivíduos. Mas, como categorizar esses diferentes processos de aprendizagem? Como compreender o tipo de desenvolvimento cognitivo e musical que eles promovem? De que maneira eles vêm sendo articulados nas propostas pedagógicas desenvolvidas em cursos de formação musical? Como se dá a transição entre o que é estabelecido nos projetos pedagógicos que estruturam esses cursos e o que é realizado na prática docente? Contempla-se a multiplicidade? Valoriza-se a singularidade? Visa-se uma formação autônoma? Como os docentes e os discentes desenvolvem estratégias de desenvolvimento nesse cenário acadêmico e plural? De que maneira podemos pensar soluções para a complexa situação da formação musical no Brasil?

Desenvolvimento

Uma primeira alternativa que surge para pensar é questão da categorização das diferentes formas de aprendizagem é a divisão entre educação formal, não-formal e informal. Ao revisar esses conceitos, através da leitura de Smith (1996) Afonso (2001), Wille (2005), Gonh (2007) e Marandino (2017), buscamos observar de que maneira eles podem

contribuir para essa discussão. Apresentamos uma contextualização histórica que remete a origem dessa tripartição aos anos de 1960, refletimos sobre a abrangência e os limites desses termos. Destacamos que eles podem favorecer a compreensão sobre a prática educacional desenvolvida em diferentes espaços, favorecer refletir suas formas de organização e ajudar promover uma flexibilização da prática escolar, mas são inconclusos e limitados. (Podestá, Berg, 2018).

Dentre os problemas que levantamos estão que os conceitos são polissêmicos e não consensuais. Os autores estudados atribuem diferentes sentidos a esses termos e não estão de acordo sobre a abrangência de cada processo e sobre a conceituação em si. Por outro lado, concordam que os processos se sobreponham e sejam concomitantes, sincrônicos. Ou seja, a educação também é um processo multifacetado que acontece em diferentes espaços, mas, como os indivíduos desenvolvem várias relações de aprendizagem sincrônicas, os conceitos se tornam limitados: eles não dão conta da multiplicidade de relações e dos fluxos individuais entre as diferentes categorias. (Idem).

Outro problema é que os conceitos se apresentam um pouco defasados em relação às demandas por educação colocadas pela sociedade atual. Além disso fundem o aspecto político e o cognitivo da educação e não aprofundam a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.³ Evidencia-se, assim, a necessidade de encontrarmos outras alternativas para análise de desenvolvimento individual e coletivo.

O trabalho de Guy, Lahire e Thin (2001) indica um caminho para avaliar o tipo de desenvolvimento cognitivo que as diferentes práticas culturais promovem nos indivíduos. Os autores comparam a forma de organização de sociedades tribais (onde a escrita não está presente), com aquela observada em sociedades marcadas por uma forma escritural de desenvolvimento das relações sociais. Delimitam então a diferença entre um saber objetivado pela escrita e outro saber oral, destacando o retorno que estes processos têm

³ A esse respeito cito uma das conclusões da minha dissertação de mestrado: “Falar em processos de aprendizagem e em formação é também falar em educação e envolve considerar um aspecto cognitivo (referente ao desenvolvimento que o processo promove no indivíduo) e, também, um aspecto político e legislativo, que instrumentaliza a ordem pública, e é referente a educação formal. Esse aspecto define a organização social, o papel da educação escolar nessa ordem e integra a realidade cultural dos indivíduos em sociedade, implicando maiores ou menores possibilidades de acesso à educação musical formal, conforme ela se realize.” (PODESTÁ, 2013, p. 200)

sobre o desenvolvimento cognitivo. Podem implicar numa retomada crítica sobre o agir, numa relação mais distanciada, analítica e crítica sobre o conhecimento (que é propiciada pela escrita) e noutra relação em que os saberes não são objetivados e estão fundidos no “saber-fazer”, não estando dissociados do fazer, do agir: “não estão separados dos corpos e das múltiplas situações de sua utilização” (GUY, LAHIRE E THIN, 2001, p.22).

A interlocução com esses autores permite compreender a existência de uma relação entre o nível de sistematização do processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo que ele promove no indivíduo. Assim, um processo de aprendizagem mais sistematizado deverá implicar maior consciência sobre a prática, compreensão abstrata e capacidade de verbalização sobre o fazer; e um processo de aprendizagem menos sistematizado deverá implicar conhecimento incorporado ao saber fazer, menor compreensão abstrata e menor capacidade de verbalização sobre a prática.

Trazendo essas reflexões para a área da música compreendemos melhor a questão da multiplicidade de situações de aprendizagem que conduzem a formação individual. A confluência entre o escolar e o não-escolar, contudo, configura um cenário complexo de análise. Nesse contexto pensar a dimensão política da educação envolve considerar que apenas a promoção da educação não-formal, talvez não seja mais suficiente para o desenvolvimento da área, o que evoca a necessidade de maiores estudos sobre o tema. Concomitantemente, pensar a dimensão cognitiva envolve considerar a existência de processos de aprendizagem difusos e organizados e investigar como eles podem promover o desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimento musical.

Dessa forma, ao olharmos a realidade prática do aprendiz de música poderemos testar em definitivo as seguintes concepções: primeiramente que, existem múltiplas formas de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da musicalidade. Esse processo é dinâmico e conduz uma transformação gradual e progressiva da musicalidade. A musicalidade está em constante evolução e as experiências musicais promovem o seu desenvolvimento. E, em segundo lugar que o indivíduo desenvolve diferentes tipos de domínio da linguagem musical, dependendo da intensidade e do nível de sistematização da sua aprendizagem. Assim, considerando essa multiplicidade de formas de aprendizagem e as

possibilidades de interconexão entre elas, buscarei observar como os diferentes tipos de processo de aprendizagem promovem o desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimento musical e, verificar como essas relações podem ser tomadas como verdadeiras.

Ao mesmo tempo, como o desenvolvimento individual não está apartado da realidade social e a multiplicidade é inerente ao processo, investigaremos também as confluências entre essas esferas. Estudaremos as relações que os indivíduos desenvolvem com a estrutura formal representada por cursos de música da educação superior. Esses cursos são estruturados por projetos político-pedagógicos que apontam diretrizes para seu desenvolvimento. Dessa forma, um estudo desses documentos, somado à realização de entrevistas com professores e alunos viabilizarão a coleta de dados para estudo das relações entre as esferas individuais e coletivas. Favorecerão observar como se dá a transição entre as diretrizes definidas nesses documentos e a materialização nas ações acadêmicas.

Investigaremos de que maneira as diretrizes apontadas nesses documentos contemplam as demandas individuais e coletivas por formação na atualidade. De que maneira essas propostas são efetivadas e como os professores e alunos desses cursos se relacionam com essa estrutura, desenvolvendo estratégias individuais de atuação e desenvolvimento em práticas de ensino e aprendizagem de música, dentro ou fora do universo acadêmico, congregando diferentes formas de aprendizagem no processo de singularização.

Metodologia

A Metodologia dessa pesquisa se constitui em três frentes de trabalho: o estudo bibliográfico, a análise de documentos e a realização e análise de entrevistas com professores e alunos dos cursos de música que serão escolhidos para esse estudo.

O estudo bibliográfico objetiva dar corpo as discussões, estabelecer um diálogo com autores que abordam a questão da formação sob diferentes perspectivas e aprofundar conhecimentos sobre a dimensão macro do processo formativo: as esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. Objetiva também detalhar o conhecimento sobre os diferentes tipos

de conhecimento musical, os processos de aprendizagem difusos, organizados e sistematizados que emergem de práticas musicais realizadas em espaços escolares e não-escolares e suas relações com o desenvolvimento cognitivo e musical dos indivíduos. Para essa tarefa, realizaremos uma varredura de dissertações, teses e artigos científicos, um estudo desses textos e apresentaremos um panorama teórico amplo que relacione as diferentes dimensões dessa questão.

A análise de documentos permitirá um exame mais profundo da esfera política e legislativa da educação, ampliando os estudos sobre a dimensão macro do processo. Tomaremos como ponto de partida os estudos que fizemos durante o mestrado sobre a questão da educação formal no Brasil. Nos debruçaremos então sobre o exame dos projetos político-pedagógicos que estruturam cursos de música na educação superior. Uma análise desses projetos permitirá entender de uma maneira mais ampla como os acadêmicos dessas instituições concebem a questão da formação e estabelecem diretrizes para suas atuações. Assim, buscaremos observar quais concepções, valores, objetivos, planos, atividades, conteúdos e formas de avaliação compõem esses documentos. Valoriza-se a cultura musical de uma maneira mais ampla, ou a seleção é restrita a apenas alguns segmentos? Contempla-se a multiplicidade de conteúdos e formas de aprendizagem? Valoriza-se a singularidade? Visa-se uma formação autônoma? A universidade de São Paulo, cede desse estudo torna-se, naturalmente, objeto dessa pesquisa. Entretanto, a possibilidade de outros cursos serem estudados ainda está sendo avaliada.

A realização de entrevistas possibilitará desenvolver o eixo da dimensão micro, acessar os universos individuais dos entrevistados e estudar suas relações com a esfera coletiva. Nessa etapa buscaremos entender de que maneira as atividades desenvolvidas no curso contemplam os interesses e os anseios por formação dos estudantes e em que medida eles desenvolvem suas próprias estratégias de desenvolvimento individual. Procuraremos observar como se dá o estabelecimento de rotas de fuga dos padrões desenvolvidos na instituição, quais atividades os estudantes realizam, quais formas de aprendizagem elas envolvem e que tipos de conhecimento elas congregam.

Por fim, cruzaremos os dados levantados nas três frentes expostas anteriormente. Refletiremos caminhos para elaboração de diretrizes de projetos político-pedagógicos e

desenvolvimento de propostas pedagógicas que busquem contemplar os pontos discutidos, aprofundados e desenvolvidos durante a pesquisa.

Considerações finais

Ao longo desse texto apresentamos algumas reflexões que fazem parte da pesquisa de doutorado em curso na Universidade de São Paulo. Destacamos uma visão ampla de formação relacionando as dimensões macro e micro desse processo. Procuramos definir, então, que a formação musical individual é resultado de um processo complexo e dinâmico de múltiplas formas de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da musicalidade ao longo da vida do indivíduo. Expusemos algumas considerações sobre os diferentes tipos de conhecimentos musicais que resultam de formas difusas e sistematizadas de aprendizagem: processos sistematizados deverão promover maior consciência abstrata e processos difusos deverão promover conhecimentos não-verbalizáveis, incorporados ao saber-fazer.

Apresentamos ainda reflexões sobre a sincronicidade e a interconexão entre estes processos formativos e algumas características da singularização: a complexidade e a individualidade. Compreendemos assim, que o desenvolvimento da autonomia do indivíduo contribui para tarefa de construção artística e de si. Evidenciamos, contudo, a necessidade da realização de estudos mais profundos sobre estas questões.

O delineamento de uma pesquisa em formação musical envolve considerar as relações existentes entre as diferentes dimensões desse processo e é nesse sentido que esse trabalho irá se desenvolver. Sua realização permitirá alcançar maior compreensão sobre as variadas possibilidades de desenvolvimento musical existentes na atualidade e suas relações com a promoção da musicalidade e do conhecimento musical. Favorecerá refletir sobre epistemologias e pedagogias na área da música. Destacará a necessidade de diálogo com as demandas por formação que emergem das esferas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como com as demandas individuais por desenvolvimento musical. Dessa maneira, permitirá apontar caminhos para pensar a elaboração de documentos institucionais e propostas pedagógicas em música. Entendemos que as respostas devem emergir no

contexto da complexidade e da multiplicidade e favorecer o desenvolvimento da autonomia e da singularidade através do ensino da música.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. IN: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANES, Renata Sidero. (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p.29-38.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed., São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.

BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. Estratégias de ensino e ferramentas de pedagógicas segundo os modelos propostos por Jansen e Qvortup. In: *Memorandum: memória e história em psicologia*, v. 23. Ribeirão Preto, 2012. p. 228-235

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP. Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. *Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor*. 5ª edição, v. 26. São Paulo: Cortez, 2011.

LAHIRE, Bernard., GUY, Vincent., THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em revista* nº 33, Belo Horizonte, junho 2001. p.7-45

LAHIRE, Bernard. Reflexões ou prolongamentos críticos? *Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, 2002. p. 37-55.

MARANDINO, Marta. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não-formal e informal? In: *Ciência e educação*, vol. 23, nº4. Bauru, oct-dec. 2017.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3 ed. Porto Alegre, Sulina, 2007.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. *O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PODESTÁ, Nathan Tejada de., BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. *Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos*. Anais do XXVIII Congresso da ANPPOM, 2018.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SMITH, M. K. What is non-formal education? 1996. Disponível em: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>. Acesso em 28/03/2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

WILLE, Regiana Blank (2005) Educação Formal, não formal e informal: um estudo sobre processos de ensino aprendizagem musical de adolescentes, [em linha]- *Revista da Abem* nº13, p.38-48.