

# ***Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes***

Regiana Blank Wille

Universidade Federal de Pelotas (UFPe)  
regicris@terra.com.br

**Resumo.** Este artigo consiste em um recorte da dissertação *As Vivências Musicais Formais, Não-Formais e Informais dos Adolescentes*. A presente pesquisa teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Utilizei como referencial teórico a perspectiva de Libâneo (2000). Foram realizados três estudos de caso com adolescentes expostos ao ensino formal de música, e que possuíam experiências musicais em bandas. Os resultados dessa pesquisa demonstram como a música faz parte da vida cotidiana dos adolescentes e o interesse deles em obter conhecimentos específicos, bem como superar dúvidas e questionamentos. Destaca-se também o quanto precisamos, como educadores musicais, rever alguns conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de música dentro da escola e, conseqüentemente, nossas práticas educativas.

**Palavras-chave:** educação musical formal, não-formal, informal

**Abstract.** This article consists of a clipping of the dissertation *The Formal, Non-formal and Informal Musical Experiences of the Teenagers*. The research aimed at investigating how the formal music teaching and learning processes are expressed in non-formal and informal teenagers' experiences outside the school. I used as the theoretical framework the perspective of Libâneo (2000). Three case studies with adolescents exposed to the formal study of music, who were also band-players, were carried out. The results demonstrate how music participates of the teenagers' daily life and their interest in obtaining specific knowledge, as well as to overcome doubts and questions. As music educators, we needed to review some concepts referring to music teaching and learning inside the school and, consequently, our educational practices.

**Keywords:** formal, non-formal, informal music education

## **Educação musical: transitando entre o formal e o informal**

Ao revisar a literatura de educação musical brasileira é possível encontrar várias discussões em torno da temática que envolve os múltiplos espaços e contextos de ensino e aprendizagem musical.

Essas discussões advogam a necessidade de conhecer esses espaços e contextos, bem como a realização de pesquisas e mapeamentos sobre os espaços não-escolares, tornando-os objetos de investigação (Hentschke, 2001). Ao emprendermos pesquisas nesses espaços estaremos ampliando o

conceito de educação como algo não somente restrito à escola ou instituição. Assim, como sou professora da Universidade Federal de Pelotas, optei por realizar um levantamento em algumas escolas desta cidade, o que me possibilitou conhecer melhor a realidade em que trabalho e realizar uma pesquisa.<sup>1</sup>

O projeto de pesquisa de Hentschke, Souza, Bozzetto e Cunha (2000), que abordou as articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares através de um estudo multicases na cidade de Porto Alegre, motivou meu interesse em conhecer outras realidades e as práticas musicais não escolares dos adolescentes. Houve então a oportunidade de conhecer uma escola da rede pública, em Pelotas (RS), que oferecia música no currículo do primeiro ano do ensino médio. Os alunos que cursavam o primeiro ano do ensino médio possuíam atividades musicais fora da escola, em bandas de diferentes gêneros musicais, o que possibilitou a delimitação da questão de pesquisa.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Possibilitando, assim, ouvir os sujeitos diretamente envolvidos, nesse caso os alunos adolescentes, sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola, nesse caso a atividade musical.

A escola sempre foi considerada como responsável pelo processo educativo, o *locus* do conhecimento, ou seja, a responsabilidade na tarefa de educar durante muito tempo coube à escola (Souza, 2001b). Na área específica da educação musical atualmente percebe-se que o processo educativo não está mais restrito somente à sala de aula. É possível perceber, de acordo com Souza (2001b, p. 85), que

crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos.

Ao me referir às práticas musicais ocorridas dentro e fora da escola, estou considerando, segundo Arroyo (2000, p. 78), “a educação [musical] como prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização”. Significa considerar não somente os espaços escolares e o que acontece neles, mas tam-

bém considerar que o fazer musical das diversas culturas, tempos e sociedades traz tacitamente o ensino e aprendizagem desse fazer musical (Arroyo, 2000, p. 78). Torna-se relevante, portanto, refletir sobre os significados dos termos “formal” e “informal”, considerados como temática de destaque nas discussões atuais de educação musical. Nessas discussões a formação daqueles que trabalham com o ensino de música tem sido repensada, constituindo-se numa preocupação presente, sendo que esses profissionais já atuam ou irão atuar nos múltiplos espaços e com novas demandas profissionais (Arroyo, 2000; Hentschke, 2001; Souza, 2000).

Segundo Arroyo (2000), ao utilizarmos o termo “formal” para qualificarmos a educação musical diferentes significados poderão ser destacados, pois esse termo pode ter significações tais como: escolar, oficial, ou dotado de uma organização. Assim, a educação musical “formal” pode ser considerada tanto aquela que acontece nos espaços escolares e acadêmicos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, quanto aquela que acontece em espaços considerados alternativos de música. A autora coloca, ainda, que podem ser considerados não somente os sistemas regulamentados, mas também as práticas que ocorrem no contexto da cultura popular, pois estudos já realizados revelaram que existem formalidades características dessas práticas (Arroyo, 2000; Müller, 2000; Prass, 1998).

Arroyo (2000, p. 79), ao discutir sobre o termo “informal”, esclarece que o mesmo pode ser visto como “não-formal”, sendo considerado algumas vezes como educação musical não oficial e outras não escolar, utilizado para referendar o ensino e a aprendizagem de música que podem ocorrer nas situações cotidianas e entre as culturas populares. Para a autora, é possível perceber que não há unanimidade no que se refere a um termo que poderá ser adotado para nomear uma realidade um tanto complexa, como tem se revelado esta que abrange o ensino e a aprendizagem decorrentes de contextos diversos. Arroyo (2000, p. 79) reconhece que “particularmente, estamos à procura de denominações mais precisas que dêem conta de contemplar toda essa diversidade”. Em seu trabalho de pesquisa, realizado em diferentes ambientes onde ocorrem práticas musicais diversas, a autora utilizou os termos “escolar” e “não-escolar” referindo-se a esses espaços, mas ressalta que os termos podem ser problemáticos, pois a referência central recai sobre o espaço escolar (Arroyo, 2000).

<sup>1</sup> Essa pesquisa consistiu em minha dissertação de mestrado, intitulada *As Vivências Musicais Formais, Não-Formais e Informais dos Adolescentes*, defendida, em abril de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS – Mestrado e Doutorado, sob a orientação da professora doutora Liane Hentschke.

A necessidade de transitar entre o “formal” e o “informal” é colocada como questão de caráter primordial, pois significa, para Arroyo (2000, p. 89), que:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam.

Mas esse trânsito entre o “formal” e o “informal”, que ampliaria as possibilidades de uma educação musical, precisa ser instrumentalizado, é preciso que se possa olhar além do que convencionalmente se vê, para isso é necessário preparo conceitual, pois esse trânsito requer postura reflexiva, diálogo com outras áreas e revisão do campo da Educação Musical (Arroyo, 2000; Souza, 2001b).

Alguns autores não chegam a discutir profundamente a utilização de um ou outro termo, mas fazem referência a eles. Santos (2001, p. 41), ao referir-se aos múltiplos espaços de atuação musical atuais, declara que “a escola de ensino fundamental e médio, a de educação infantil e as escolas de música são campos consagrados, instituídos como legítimos”, mas que a identificação desses espaços não deve significar a fixação de um território, de uma prática, ou de uma identidade.

### **Educação formal, não-formal e informal**

#### **Educação: ampliando o conceito**

O objetivo dessa pesquisa revelou a necessidade de repensar a educação (musical), bem como as condições e os locais onde se manifestam os processos educativos musicais. Dessa forma, considero a educação como um fenômeno que não acontece isolado da sociedade e da política, e que a escola convencional não é única forma de manifestação do processo educativo (Libâneo, 2000).

Segundo o autor, ao ampliarmos o conceito de educação estaremos compreendendo-a como produto do desenvolvimento social, mais ampla que a escolarização e que se determina através das relações sociais vigentes em cada sociedade e também dos interesses e práticas desta (Libâneo, 2000). A escola seria apenas uma das práticas da educação, e o ensino e a aprendizagem (musical) não estariam restritos somente ao que ocorre dentro da sala de aula ou da instituição escolar.

Para Libâneo (2000), ao ampliarmos o conceito de educação estaremos considerando que ela abrange o conjunto das influências do meio natural e

social, as quais afetam o desenvolvimento do homem e seu relacionamento com este. No entanto, essas influências em sua maioria podem ocorrer de modo não-intencional, não-sistemático e não-planejado, e seus efeitos educativos não podem ser negados, pois esses atos se fazem presentes também em lugares onde ocorrem atos educativos intencionais (Libâneo, 2000, p. 79-80).

Ao buscar os autores da área de educação, foi possível perceber que algumas definições acerca dos conceitos relativos a essas práticas formais, não-formais ou informais vêm sendo discutidas. Ao discorrer sobre o que denomina de “dimensões da educação”, Libâneo (2000) esclarece que esta pode ser considerada em duas modalidades: a educação não-intencional, chamada de informal ou paralela, e a educação intencional, que é estendida em educação formal e não-formal. O termo “educação informal” o autor considera mais adequado para indicar uma modalidade de educação que resulta do “clima” onde os indivíduos vivem, em que faz parte tudo o que está imbuído na vida grupal e individual. São relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente. A educação informal perpassaria as modalidades de educação formal e não-formal, pois o contexto da vida social, política, econômica e social, bem como a família e a rua, também produzem efeitos educativos sem constituírem instâncias claramente institucionalizadas.

As modalidades de educação intencional são definidas nos seguintes termos: educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas.

É possível perceber que não significa apenas identificar a prática educativa com suas manifestações institucionalizadas ou formais, nem tampouco menosprezar a escola. O propósito é abordar questões que sejam relativas à articulação entre as modalidades da educação.

Para tanto, nessa pesquisa adotei os termos utilizados por Libâneo (2000), que considera a educação em duas modalidades: a educação intencional e a educação não-intencional. Sendo que a educação intencional desdobra-se em formal e não-formal; e a educação não-intencional em informal ou, ainda, educação paralela.

Ao investigar as experiências e vivências de adolescentes dentro e fora da escola, considere a escola como ensino formal e a banda à qual pertencem os adolescentes como ensino não-formal. Considero que essas concepções levam a um processo de ampliação do significado da educação, e que essa tentativa de “setorização” é uma maneira de tornar mais clara a “interpenetração” entre a educação formal, não-formal e informal (Libâneo, 2000, p. 87). É uma tentativa de compreender e dimensionar ações concretas, através das quais são efetuadas as articulações dos processos de ensino e aprendizagem formal com as práticas musicais realizadas pelos adolescentes fora da escola, em atividades não-formais e informais.

Segundo Libâneo (1996), a escola seria entendida como mediação entre o individual e o social, exercendo uma articulação entre a transmissão de conteúdos e a assimilação por parte dos alunos. O resultado dessa articulação seria um saber criticamente reelaborado. Esse saber reelaborado não significaria apenas a absorção de conteúdos específicos a serem ensinados, mas uma nova relação com a experiência vivida, uma ligação à sua significação humana e social. Para que isso ocorra, o autor esclarece que tudo aquilo que é visto e aprendido na escola, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem formal, precisa ter repercussão na vida dos alunos, considerando a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social, global” (Libâneo, 1996, p. 39).

Nesse sentido, Libâneo (1996) afasta a possibilidade de que os processos de ensino e aprendizagem formais sejam artificiais. Essa artificialidade estaria caracterizada através de dois pólos: em um lado, um ensino dogmático onde o saber é apenas depositado no aluno pelo professor e, em outro, onde o aluno traz um saber totalmente espontâneo ou natural, sem uma ligação ao significado humano e social (Libâneo, 1996, p. 40-41). Para Libâneo (1996, p. 39), considerar a educação como “atividade mediadora no seio da prática social” significa um acesso ao saber institucionalizado e reconhecido e àquele cotidianamente construído, estabelecendo uma articulação entre ambos. Para o autor, o relacionamento da prática vivida com o saber institucionalizado resultaria numa ruptura, no sentido de constatar a prática real, confrontando o que é visto na escola, formalmente, com o que é realizado fora dela. Esse confronto seria o resultado da uniformidade entre a teoria e a prática, entre o formal, não-formal e informal (Libâneo, 1996, p. 39-41).

### **Metodologia da pesquisa: os estudos multicaseos**

Para a realização desse trabalho, que teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes, foi definida como metodologia mais apropriada o estudo de caso ou multicaseos.

Ao investigar como os processos de ensino e aprendizagem musicais formais dos adolescentes se justapõem às atividades realizadas fora da escola, os adolescentes foram o objeto de estudo. Dessa forma, escolheu-se como unidade de caso os adolescentes que possuíam atividades musicais fora do ambiente escolar e que estiveram, no momento da pesquisa, expostos à educação musical dentro da escola. Como a pesquisa foi realizada com três adolescentes, pertencentes a três grupos musicais diferentes, sendo portanto três casos, essa investigação caracterizou-se como estudos multicaseos.

Com o objetivo de colher as informações sobre vários aspectos que envolveram as vivências musicais dos adolescentes, foram realizadas observações não-participantes e entrevistas semi-estruturadas. A análise foi realizada através da interpretação dos dados, sustentada através das perspectivas teóricas que conduziram essa investigação. As categorias utilizadas foram selecionadas a partir das definições sustentadas por Libâneo (2000), no que o autor define como modalidades da educação, a saber: educação formal, não-formal e informal.

Após a discussão de cada caso individualmente foi realizada uma transversalização dos dados provenientes dos três casos. Essa análise transversal procurou compreender os casos como um conjunto, estabelecendo características peculiares aos três casos, bem como diversas. Ao realizar uma análise transversal dos dados procurou-se estabelecer, também, um diálogo entre a literatura da educação e educação musical. Foram novamente retomadas as perspectivas teóricas que serviram como referencial desse trabalho, a saber, as dimensões formal, não-formal e informal da educação.

### **Os três casos: Amanda, Rafael e Rodrigo**

#### **Amanda: “no último bimestre é que a gente cantou”**

A entrada no ensino médio colocou Amanda em contato com outra forma de ensino e aprendizagem de música, diversa do que ela havia realizado até o momento. Segundo Amanda, uma forma que ela considerou muito “teórica”. A utilização do termo “teórica” refere-se à maneira como o professor traba-

lhava o conteúdo das aulas de música. A maior parte do período destinado às aulas de música era utilizada para discussões sobre estilos, períodos, compositores, cantores, sem ao menos a audição de alguma música:

[...] eu gosto de estudar pauta, clave, assim, a parte de teoria em si, escala eu acho importante. Mas eu digo assim teoria, de onde surgiu o *rock*, de onde surgiu, sei lá os ritmos, os estilos, e de onde vem a música, de onde vem a música clássica, [...] história da música, eu acho que eu não teria tanto interesse. Mas eu acho que se fosse uma coisa assim mais teoria, direcionada para partitura, para esse tipo de coisa assim, eu acho que seria, que eu, que eu teria mais vontade de estudar, com certeza [...] eu acho que é meio assim, não é muito bem organizado, porque assim, o pessoal, eu imagino quem não tem o conhecimento assim de nada, de música. (Amanda).

Através de seu relato, Amanda expôs uma certa decepção com as aulas de música. Ao mencionar uma “certa desorganização” referia-se ao fato de que as aulas de música acabavam não tendo continuidade, com conhecimentos muitas vezes desconectados da realidade dos alunos.

Num sistema escolar onde obter uma nota final é o mais importante, o ensino de música acaba restrito a certas cobranças, seja em forma de trabalhos ou provas, numa forma rígida de aprendizado. Essas aulas, segundo Amanda, não foram suficientes para que pudessem ser trabalhados outros conteúdos, que segundo ela seriam mais interessantes. Essas colocações mostram o quanto a aprendizagem da escola pode estar descontextualizada: os alunos precisam aprender coisas distintas, de diferentes maneiras e que serão utilizadas, ou não, para um outro propósito, divergente do que ocorre em sua aprendizagem cotidiana, fora da escola. Assim, os alunos acabam construindo esquemas e estruturas mentais também diferentes para que possam se defrontar com esses dois contextos tão diversos (Pérez Gómez, 1998).

Para Amanda uma questão fundamental era o repertório utilizado, pois praticamente o ano todo restringiu-se a um gênero musical, que no seu caso era desvinculado da sua vivência pessoal, principalmente na banda. As aulas de música eram aulas sem música, pouco musicais, onde tocar um instrumento, ter uma experiência prática, surgiu junto com a pesquisa:

Tanto é que antes da pesquisa ele não tinha perguntado se alguém tocava algum instrumento. Ele nem sabia que eu tocava teclado, ele nem sabia nada [...] ele só chegou e só perguntou preferência tipo estilo: Ah! vocês gostam de *rock*, de samba, alguma coisa assim. Mas não perguntou se alguém tocava algum instrumento, eu também nunca falei para ele. E foi tudo assim, tinha

uma colega minha também que tocava violão, mas ela acabou não tocando (Amanda).

No início do ano letivo, o questionamento do professor foi apenas sobre a preferência, o gênero musical que cada um mais gostava. Na perspectiva de Amanda não havia interesse por parte do professor no conhecimento adquirido anteriormente pelos alunos, tampouco a necessidade de esclarecer possíveis dúvidas. Para ela havia um distanciamento entre professor e alunos no tocante ao relacionamento pessoal.

O fato do professor não demonstrar interesse pelo conhecimento musical anterior dos alunos foi considerado como falta de comunicação em virtude da falta de tempo, da ocorrência da greve e por não se sentirem à vontade em colocar os questionamentos e dúvidas. Até mesmo uma conversa entre aluno e professor não era algo rotineiro, como pôde ser visto durante as observações quando, ao entrar em sala de aula, tanto o professor quanto os alunos sequer se cumprimentavam.

Para Amanda, ter aula de música na escola deveria ter trazido explicitamente algum aprendizado, diverso do que foi visto na aula de música semanalmente. Mesmo com a aula de música não tendo influência sobre a sua participação na banda, Amanda revelou em sua fala que havia interesse em aprender através das aulas de música, mesmo sendo aulas mais teóricas do que práticas. Ao colocar seu desejo por uma aula mais prática, Amanda referia-se à realização de atividades que proporcionassem a utilização dos conhecimentos musicais por ela utilizados na banda. Isso possibilitaria a ampliação desses conhecimentos, para que durante o seu fazer musical não-formal eles pudessem ser aproveitados e as dúvidas e dificuldades esclarecidas.

#### **Rafael: “para mim, o professor ensinava para nós o estilo que ele gostava”**

A experiência musical de Rafael surgiu quando dos primeiros contatos com os colegas dessa escola, em momentos de descontração, principalmente nos períodos de intervalo de aulas. Esses intervalos proporcionaram a Rafael conhecer outros adolescentes que, como ele, estavam iniciando o aprendizado de um instrumento musical. Em seu artigo, Pinto (2002, p. 3) argumenta sobre a capacidade da música de reunir as pessoas, de proporcionar encontros com os amigos ou colegas:

[...] a maioria dos grupos são formados por amigos das quadras ou do colégio [...]. O viver em bandos, com a turma do bairro ou galera do bar manifesta-se na evidente valorização de um vínculo tribal, de estar junto, sem que isso pressuponha um objetivo a ser atingido ou caça a um futuro glorioso.

Ao partilhar suas experiências do aprendizado de guitarra com outros colegas da mesma idade, Rafael acabou consolidando amizades em torno de alguns pontos confluentes: a vontade de fazer música, a necessidade de aprender um instrumento e as mesmas preferências musicais. Souza (2000, p. 143) também ressalta que a escola é um local de “práticas cotidianas”, onde crianças e adolescentes encontram-se com seus pares, tornando-se importante repensar sobre essas questões para que a escola possa também proporcionar experiências musicais significativas.

Mesmo tendo aula de música pela primeira vez dentro da escola, Rafael considerou essa experiência pouco produtiva, pois as aulas seguiram um mesmo roteiro semanalmente e o repertório utilizado foi praticamente o mesmo durante todo o ano letivo. Para Rafael esse tipo de aula não foi significativo nem para ele nem para seus colegas, pois expressava somente a vontade e as preferências musicais do professor:

[...] o cara só tocava *Tieta*. É sei lá para mim, o professor ele ensinava para nós lá, era o estilo que eu acho que ele gostava. Era MPB e assim *Tieta*, esses troço. Ele colocava esse estilo de música.

Pérez Gómez (1998, p. 61), ao referir-se ao que acontece em sala de aula, considera que este “não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura”, pois, esclarece o autor, se na vida cotidiana os aprendizados se dão “reinterpretando os significados da cultura” através de processos de negociação sucessivos e até mesmo difíceis, na vida escolar os alunos deveriam aprender reinterpretando e não somente adquirindo o que vem previamente preparado.

Para Rafael, o fato de tocar um gênero musical como o *rock*, não impediria que ele aprendesse mais sobre outros gêneros musicais. Assim, como desejava ser respeitado porque gostava de *rock*, e fazia parte de uma banda que possuía um estilo definido, Rafael demonstrou necessidade em conhecer e também respeitar o fazer musical de outras pessoas. Na visão de Rafael é necessário conhecer para que se possa compreender, pois “não adianta tu tocares uma coisa que tu não conheces, isso aí é o significado de idiota”.

Se na escola e especificamente na aula de música são contemplados apenas alguns conteúdos em detrimento de outros, poderemos estar tentando dispor alguns limites nem sempre alinháveis. Esses limites dizem respeito à seleção de determinados conteúdos, considerados importantes pelo professor, em prejuízo de outros que possam configurar-se como necessários pelos alunos, e vice-ver-

sa. Antes de tudo, seria importante ouvir aqueles que estão envolvidos para então realizar uma ação prática, seria o que Souza (2001a, p. 43) denomina de “ouvir os agentes”. Significa que para conciliar uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo relevante e necessária, é preciso relacionar-se com o grupo, perceber os conflitos, encarando a realidade escolar como um projeto coletivo. Esse projeto coletivo requer, segundo Libâneo (1996, p. 44), “uma relação pedagógica” entre professor e alunos, ou seja, uma relação com o grupo, pois se está lidando com a coletividade, e não com indivíduos isolados. Essa relação necessita de esforços coletivos, interações mútuas, onde o professor atua como mediador, sem imposições autoritárias e que muitas vezes não contribuem para uma aprendizagem relevante.

A vivência musical de Rafael era voltada totalmente para a banda de *rock* em que atuava. Sua atuação era essencial na banda, pois era o guitarrista solo, além de uma espécie de coordenador musical. Essa possível autoridade atribuiu à sua necessidade de perfeita atuação, pois se considerava perfeccionista, não admitindo erros, e também porque era o único que freqüentava aulas particulares de música.

De acordo com Dumazedier (1994, p. 75), os jovens não utilizam seu tempo livre somente para descansar ou se divertir, mas também para que possam se informar e se formar sobre temas que lhes interessam. As atividades de Rafael fora do ensino formal não estavam restritas ao descanso ou a tocar um instrumento durante horas e horas por lazer. Eram horas dedicadas ao melhoramento técnico, ou seja, à sua formação, para que posteriormente os ensaios da banda fossem dedicados a “fazer a união e tocar”.

#### **Rodrigo: “sei lá, era para dar uma relaxada, sentar e conversar”**

A experiência formal de Rodrigo iniciou ainda no ensino fundamental, ao estudar em uma escola religiosa onde havia aulas de música e, principalmente, apresentações por parte dos alunos. Seu ingresso no ensino médio não teve uma relação direta com fato da escola oferecer em seu currículo aulas de música. O objetivo principal foi a possibilidade de obter uma profissão, uma forma de conseguir um emprego fixo, pois o fazer musical para Rodrigo surgiu como um divertimento, uma brincadeira entre amigos.

As aulas de música no ensino fundamental tinham, para Rodrigo, como foco central a reprodução de canções ou a utilização da música como pano

de fundo para outras áreas. Mas ao reduzirmos as tarefas da aula de música a apenas uma das dimensões musicais poderemos estar deixando de contemplar as outras dimensões do fazer musical, como a recepção, execução, composição, informação sobre música e ainda a sua integração com outras áreas (Souza, 1998).

As aulas de música no ensino médio foram para Rodrigo uma espécie de continuação do que foi visto no ensino fundamental, uma forma de relacionamento com a música de maneira mais festiva, seja utilizando o tempo da aula da música para relaxar ou descansar, encontrar os amigos ou realizar e participar de eventos:

Porque lá era mais conversar e ver o que é que a música proporcionava para gente, no caso. Sei lá, era um período para relaxar, saía de vinte horas, que a gente tem vinte horas de aula por dia, são dez aulas por dia lá. Então no caso era para dar uma relaxada, para sentar e conversar (Rodrigo).

Através do relato nas entrevistas, ficou evidente que o bom relacionamento pessoal de Rodrigo com o professor de música foi um ingrediente a mais nas aulas. O fato de reunir-se como os colegas para tocar e “relaxar”, obtendo um descanso das outras disciplinas consideradas cansativas, tinha o apoio do professor, pois este acabava tocando junto algumas vezes.

O ingrediente principal para que Rodrigo gostasse das aulas de música era que ele já tocava um instrumento, já gostava dessa área, diferentemente de alguns colegas. Para ele, as aulas de música poderiam ajudar bastante, pois as pessoas poderiam até sentir vontade de tocar, “porque vontade todo mundo tem, aí basta saber se tem um dom”.

Para Rodrigo o repertório utilizado nas aulas de música era interessante, pois foram trabalhados dois gêneros musicais, o pagode e a música tradicionalista gaúcha, gêneros esses que ele já conhecia, pois faziam parte do repertório das bandas em que tocava profissionalmente. Esse repertório proporcionava para Rodrigo um momento de encontro com os colegas, uma maneira prazerosa de estar em aula, relaxando e descansando de outras aulas teóricas.

Segundo Rodrigo, a utilização desse repertório poderia ser explicada em virtude do diálogo existente entre ele, alguns colegas e o professor:

Porque era o pessoal mais de fora, então o pessoal gosta mais é de tradicionalismo, e o professor era aberto para isso, então a gente pegava e sempre se reunia, bom, a gente vai tocar tal coisa, o professor já levava

o teclado, [...] vamos tocar um pouco de música regionalista, tradicionalista, daqui da região e tal, ele fazia um roda de amigos que tocavam, cantavam.

A educação musical atualmente precisa construir práticas que contemplem a diversidade de experiências ocorridas dentro e fora da escola. É necessário um trânsito entre o formal e o informal, entre o cotidiano e o institucional, rompendo com modelos estereotipados de ensino de música (Arroyo, 2000, p. 89). A experiência de Rodrigo demonstra isso, todo conhecimento adquirido em suas práticas não-formais e informais foi imprescindível para sua prática musical fora da escola. Enquanto que o ensino formal de música quase nada acrescentou ao seu fazer musical, ficando restrito a alguns momentos de informalidade em sala de aula ou eventos de cunho extracurricular. Em síntese, para Rodrigo o ensino de música não precisa ser obrigatório, pois segundo ele nem todas as pessoas possuem interesse, por não possuírem um “dom” ou “talento”. Mesmo enfatizando a importância da música em suas próprias experiências, reitera que na escola seu ensino deveria ser facultativo, onde aqueles que possuem talento apenas serão descobertos, e os que não possuem poderão desfrutar de momentos de descanso e lazer.

### **Os processos de ensino e aprendizagem musicais formais, não-formais e informais: compartilhando vivências e saberes**

Ao apresentar os três casos estudados nessa pesquisa houve a intenção de revelar através da investigação como os processos de ensino e aprendizagem formal se justapõem às experiências e vivências musicais não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Abordando, assim, o relacionamento dos adolescentes com a música dentro e fora da escola. Nessa abordagem tomei como base os aspectos formais, não-formais e informais onde o ensino e a aprendizagem musical ocorrem. Torna-se importante ressaltar que em nenhum momento houve a intenção de julgar uma ou outra instância educacional. Isso porque considero a educação (musical) como um produto do desenvolvimento social que não ocorre isolado da sociedade, que se determina através das relações sociais vigentes nessa sociedade e também dos interesses e práticas desta (Libâneo, 2000).

De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 167), se considerarmos os fenômenos educativos como construções sociais, não poderemos imaginar uma resposta única e certa para cada aspiração. Assim, cada um dos casos analisados anteriormente possui maneiras também diver-

sas de relacionamento com a música, sendo que o ponto comum, num dado momento, entre eles foi a aula de música no primeiro ano do ensino médio.

A partir da análise de cada caso individualmente parti para uma análise transversal dos três casos, o que possibilitou identificar e compreender aspectos comuns e também singulares entre os casos. Isso significou aprofundar alguns aspectos considerados relevantes durante a análise individual, aspectos que emergiram das experiências e vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes.

Ao relatarem suas experiências formais com música, Amanda, Rodrigo e Rafael destacam algumas experiências comuns. Para Amanda e Rodrigo o contato com música dentro da escola iniciou-se ainda no ensino fundamental. A experiência musical de Amanda no ensino fundamental influenciou a escolha de uma escola de ensino médio que oferecesse aulas de música, enfatizando um desejo pessoal de continuar aprendendo.

Segundo Libâneo (2000, p. 91), "a prática educativa se manifesta na sociedade mediante distintas modalidades e diferentes instâncias", dentre as quais a educação escolar, aqui designada de educação formal. Nos três estudos de caso estão refletidos os conhecimentos, experiências e modos de pensar adquiridos no contexto da vida social, adquiridos em diferentes instâncias e modalidades. Ao destacarem a importância que o ensino de música possui na vida dos indivíduos e sua importância no ensino formal, os três casos também explicitam suas concepções pessoais acerca do que significa a música.

Assim, ao evidenciar as práticas ocorridas fora do marco institucional ou formal, não houve a intenção de minimizar a escola ou considerar as manifestações que lá ocorrem inferiores àquelas ocorridas em outras instâncias, sejam estas não-formais ou informais. Reitero, de acordo com a literatura educacional, a importância de "processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos" (Libâneo, 2000, p. 84). Ressalto a importância da escola como uma instância educacional, que possui ou deveria possuir seus conteúdos bem definidos e organizados, havendo possibilidade de concretizá-los da maneira mais pedagógica e, também, adequada às necessidades atuais. Ao requerer da prática educativa uma intencionalidade, almejo que a construção do indivíduo possa se dar através do desenvolvimento da consciência crítica e de qualidades intelectuais. A intencionalidade dessa prática estaria manifesta nas experiências musicais não-formais, nesse caso

nas bandas. Os processos de ensino e aprendizagem intencionais, oportunizados nas aulas de música, estariam sendo vistos na resolução de problemas, tais como a leitura e a escrita musical, a composição, equalização, técnica vocal e até mesmo a execução.

Entende-se nesse trabalho, tomando como base o referencial explicitado anteriormente, a educação não-formal como uma das dimensões da educação de caráter intencional, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, possuidora de relações pedagógicas não formalizadas (Libâneo, 2000, p. 81).

Dessa forma, as participações de Amanda, Rodrigo e Rafael em bandas, como instrumentistas, constituíam-se numa relação não-formal de educação. A participação dos três nas atividades musicais das bandas não se deu por incentivo da escola propriamente. O ambiente escolar proporcionou o encontro com amigos, aproximando os interesses, como no caso de Rafael e Rodrigo. Para Rafael, os encontros informais nos intervalos oportunizaram a criação da banda: "Todo mundo gosta, então foi se juntando para tocar". Para Rodrigo, o pagode com os amigos depois do futebol foi o ingrediente principal para formar uma banda e aprender música. A ligação de Amanda com a música veio de sua participação na igreja e da necessidade de instrumentistas capacitados para realizarem as atividades da mesma. Ao discorrer sobre essas vivências fora do ambiente formal da escola, Dumazedier (1994, p. 80) questiona:

Não há aqui o grande ponto de partida para um aprendizado de autoformação se admitirmos que, nesta área, o essencial é primeiramente o aumento da experiência e das idéias pessoais daquele "que se educa" segundo as exigências "de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser" a ser aprendido para assumir plenamente a vida pessoal e social?

Ao observar a importância dada pelos três adolescentes às suas vivências e experiências não-formais e informais foi possível perceber que suas aprendizagens musicais eram praticamente independentes do trabalho escolar. Que elas aconteciam sem uma obrigatoriedade, sem mecanismos de reapreensão para aqueles que eventualmente não aprendiam. O envolvimento destes com o processo de ensino e aprendizagem se dava de forma prazerosa e significativa, pois era importante para os ideais do grupo como um todo. Isso pôde ser constatado nos três casos, onde a necessidade de aprender a linguagem musical, de desenvolver-se como músico, seja na aquisição de conhecimentos técnicos peculiares a seu instrumento ou em conhecimentos musicais gerais, gerou uma busca constante de apri-



moramento, para que os resultados dessa busca pudessem ser compartilhados com o grupo ou mesmo com o colega de naipe.

Ao utilizarem a banda como um local de ensino e aprendizagem de música, numa organização não-formal, esses adolescentes demonstram que não querem brincar de fazer coisas, de somente experimentarem sons, eles demonstram a necessidade de construir e se constituir como sujeitos históricos (Garcia, 2001). Esses adolescentes que possuem atividades musicais fora da escola, que possuem um fazer musical, não se satisfazem mais com os modelos escolares até agora difundidos.

A aprendizagem na dimensão não-formal vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou ainda mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. O que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os participantes num processo de ensino e aprendizagem. Esse envolvimento resulta numa relação mais prazerosa e significativa com a construção do saber, onde a bagagem de cada um é respeitada e se faz presente no decorrer das atividades desenvolvidas (Garcia, 2001).

Segundo Gohn (1999, p. 103), "é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado". Os conhecimentos musicais desses adolescentes, em suas respectivas bandas, não são produzidos pela aquisição de conteúdos estabelecidos previamente; é um conhecimento que vai sendo obtido através das próprias dificuldades que vão surgindo, das necessidades que vão se mostrando a cada ensaio. O fato de ficarem muito tempo juntos faz com que os integrantes das bandas interajam, resultando em ações que são fundamentais para que

novos saberes sejam adquiridos, ocorrendo no plano da comunicação verbal, oral (Gohn, 1999).

### Conclusões

Os adolescentes puderam revelar, através de seus relatos, a necessidade de que o ensino formal proporcionasse não somente a transmissão de conhecimentos hierarquizados, muitas vezes abstratos, teóricos e não práticos. Que este pudesse contribuir e incentivar capacidades "para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade" (Gohn, 1999, p. 109). Como afirma Libâneo (2000, p. 84), não há a intenção de "minimizar a escola", mas por causa da importância dos processos educativos não-formais e informais é que se reitera a sua necessidade. A escola é necessária como um espaço de intercâmbio de vivências, capazes de incorporar "poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento" (Pérez Gómez, 1998, p. 93), de construir pontes entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas adquiridas fora dela. Esses instrumentos e ferramentas poderão ser utilizados pelos alunos na resolução de problemas e não como adereço de uso escolar, utilizável para a realização de provas e trabalhos, apenas com intuito de obter uma nota ou conceito.

Cabe a nós professores, formadores dos que irão atuar em sala de aula, visualizarmos todas essas questões e utilizarmos os conhecimentos e habilidades para mostrarmos a escola como um local onde devem ser proporcionadas experiências de aprendizagem, discutindo e prevendo as diferentes maneiras que os alunos vivenciam a música. Significa compreender princípios "de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser" (Dumazedier, 1994).

### Referências

- ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 77-90.
- DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução de Luiz Otávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1994.
- GARCIA, Valéria. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: FERNANDES, R.; PARK, M.; SIMSON, O. *Educação não formal: cenários da criação*. São Paulo: Unicamp, 2001. p. 147-165.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador-musical poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 67-74.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana; CUNHA, Elisa. *Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não-escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre*, 2000. Pesquisa CNPq-UFRGS.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MÜLLER, Vânia. *A música é, bem dizê a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

PINTO, Mércia. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. In: ANAIS da Anppom. UFMG, 2002. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 12 fev. 2003.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Regina Márcia S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 41-66.

SOUZA, Jusamara. *A experiência estética cotidiana na escola*. Texto apresentado no Seminário Nacional de Arte e Educação, Montenegro, out. 1998. p. 1-4. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 137-146.

\_\_\_\_\_. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem, 2001a. p. 38-44.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001b. p. 85-92.

*Recebido em 14/06/2005*

*Aprovado em 15/08/2005*