



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Artes – IDA**

**Departamento de Música**

**Programa de Pós-Graduação Música em Contexto**

**Mestrado em Educação Musical**

Dissertação de Mestrado

**TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO  
DE BATERISTAS NO DISTRITO FEDERAL:  
UM ESTUDO DE ENTREVISTAS**

**Patricio de Lavenère Bastos**

**Sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon**

**Brasília – 2010**

**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Artes – IDA**  
**Departamento de Música**  
**Programa de Pós-Graduação Música em Contexto**  
**Mestrado em Educação Musical**

**TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO**  
**DE BATERISTAS NO DISTRITO FEDERAL:**  
**UM ESTUDO DE ENTREVISTAS**

**Patricio de Lavenère Bastos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Música em Contexto, do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Musical sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon.

**Brasília – 2010**

**Patricio de Lavenère Bastos**

**TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO  
DE BATERISTAS NO DISTRITO FEDERAL:  
UM ESTUDO DE ENTREVISTAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Música da Universidade de Brasília, pela Comissão formada pelos professores:

Orientadora \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Montandon (UnB – MUS) – Presidente

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Daniel Marcondes Gohn (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Membro Efetivo

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Cascelli Carvalho de Azevedo (UnB – MUS)

Membro Efetivo

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Grossi (UnB – MUS)

Membro Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha esposa Sílvia Letícia, e aos meus filhos, Rafael e Pedro. Seu amor, força, paciência, dedicação e participação são tudo para mim.

Agradeço muito especialmente à minha professora e Orientadora, Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Montandon, pela sua atenção, dedicação, firmeza, compromisso e capacidade de reflexão e diálogo.

Ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI, pelo financiamento da maior parte da pesquisa.

Aos professores Daniel Marcondes Gohn, Maria Cristina Cascelli Carvalho de Azevedo e Cristina Grossi, por participarem da banca, contribuindo para melhorar este trabalho.

Aos colegas da quinta turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília, Cláudia Perfeito, Juliana Silva e, especialmente: ao Genil Castro, pelo companheirismo, pela troca de idéias e pelas sugestões; e à Maria de Barros, companheira de reflexões e de percurso.

Ao meu pai, Rafael, e à minha mãe, Maria Luiza, dois exemplos de vida, caráter, ideologia, estudo, trabalho e amor.

Aos meus irmãos e irmãs: André, Adriana, Babe, Daniel, Maiza, Marina, Maria e Rafael. Saber que se pode contar com alguém para qualquer coisa é algo muito especial.

Ao meu irmão Mauricio, pelos muitos anos que estudamos e tocamos juntos. Um dos maiores músicos que já ouvi tocar.

Ao meu sogro, Nivaldino, e à minha sogra, Olímpia, pelo apoio fundamental.

À Sílvia Beraldo, esposa de meu pai. Uma pessoa muito especial e exemplo de dedicação profissional à música.

Aos companheiros de estrada do quarteto Marakamundi, Tex, Daniel e Gê. Tocar com vocês é um privilégio. Gê, obrigado pelos seus ensinamentos! Você é um dos maiores músicos que já ouvi.

A Roberto Mauro Félix Squarcio, Eduardo Freire, Marcos Vidal e Rodrigo Foti, pelos ensinamentos em música.

Aos seis bateristas da Escola de Música de Brasília que colaboraram com a pesquisa e com o projeto-piloto.

Aos amigos e colegas de trabalho na Escola de Música, César Borgatto, Paulo Marques, Elias Caires, Wellington Vidal, Denílson Bianchine e Madelon Guimarães.

A Jonas Correia da Silva, Lúcia Helena Toledo Vilas-Boas Lasmar, e Marcos Antônio Pereira da Costa, respectivamente, Diretor, Vice-diretora e Chefe de secretaria da Escola de Música de Brasília, por sua atenção e colaboração.

**Dedico este trabalho**

À minha esposa, Sílvia Letícia, e aos meus filhos, Rafael e Pedro.

Ao meu pai, Rafael, e à minha mãe, Maria Luiza.

A Zequinha Galvão, grande baterista brasileiro: o baterista mais importante da história de Brasília.

## RESUMO

Esta pesquisa trata da trajetória de formação de bateristas, do informal ao formal, e teve como objetivo identificar o que os leva a buscar uma instituição escolar, o que eles aprendem fora e dentro da escola, e como articulam essas aprendizagens em sua formação e atuação como bateristas. Um estudo de entrevistas (GIL, 2008; ROSA e ARNOLDI, 2006; LAVILLE e DIONNE, 1999; RUQUOY, em ALBARELO, *et al.*, 1997) foi realizado com três bateristas, estudantes do nível técnico da Escola de Música de Brasília. Tradicionalmente, a aprendizagem deste instrumento ocorre fora da escola, por meio da imitação auditiva e visual, da tentativa e erro, da inserção em grupos musicais, e com o apoio da tecnologia (GREEN, 2001 e 2002; MARQUES, 2006; PAIVA, 2004; GOHN, 2002; MEIRELLES, 2004). No entanto, quando tomam a decisão de se profissionalizarem, estes bateristas procuram a educação não-formal e a educação formal (SCHUGURENSKY, 2000; LIVINGSTONE, 2000; LIBÂNEO, 2005; GOHN, 2001) em busca de uma “formação completa”. Resultados indicaram também que os estudantes tendem a super valorizar a educação formal e suas características – tais como a escolha dos conteúdos, a sistematização do programa, e as metodologias usadas, assim como, o professor e baterista como modelos – em detrimento das formas de se aprender fora da escola, embora reconheçam que há conhecimentos e habilidades próprios do mundo fora da escola.

Palavras-chave: aprendizagem da bateria, formação do músico popular, aprendizagem informal, educação não-formal e educação formal.

## **ABSTRACT**

This research examines informal and formal aspects related to the education of drummers within the realm of a technical level music school. In this context, I try to identify the reasons that lead these musicians (drummers) to engage in music schools programs. Furthermore, I examine the articulation done by these drummers between the contents learned outside the school with those learned within the school in relation to their personal musicianship and their work as instrumentalists. An interview study was applied to a group of three drummers of Escola de Musica de Brasília. In a traditional fashion, the drums learning occurs outside the realm of school through aural and visual imitation in a trial and error basis, usually taking part in musical groups and with the support of technology. Nevertheless, these musicians, when striving to become professionals, search for non-formal, as well, for formal education in pursuit of a complete training. The results of this project indicates that the students have a tendency to over rate the formal education and its features such as the choice of contents, a systematized program, the methodologies used, as well, in considering the teacher as a model, contrary to the learning systems outside the school, although they acknowledge the existence of specific knowledge and skills particular to the world outside the school.

Key-words: drums learning, popular musicians learning, informal learning, non-formal education and formal education.

## **LISTA DE SIGLAS**

CEP/EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

CEF – Caderno de Entrevistas com Felipe

CER – Caderno de Entrevistas com Rodrigo

CEP – Caderno de Entrevistas com Paulo

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Os tipos de aprendizagem informal.....	36
Tabela 2 – Datas e horários das entrevistas.....	55

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<hr/>	
<b>1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E TEÓRICA</b> .....	07
1.1 Sobre o termo ‘música popular’.....	12
1.2 Sobre o baterista e a bateria.....	14
1.2.1 A história da bateria.....	15
1.2.2 Tipos de bateristas e os saberes próprios destes instrumentistas.....	17
1.3 A formação do baterista.....	20
1.4 A formação do músico popular.....	21
1.5 Características das aprendizagens do músico popular.....	23
1.5.1 A imitação auditiva e visual.....	24
1.5.2 O tocar em grupo.....	25
1.5.3 O apoio da família e a interação com os pares.....	26
1.5.4 A mediação da tecnologia na aprendizagem da música.....	27
1.6 Retransitando entre o informal, o não-formal e o formal.....	28
1.7 A Escola.....	37
1.7.1 A Escola de Música de Brasília.....	39
1.8 A profissionalização.....	42
1.8.1 Educação profissional.....	42
1.8.2 Profissão e profissionalização.....	43
1.9 A inserção da música popular na escola.....	46
1.10 As articulações entre as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola.....	49
<hr/>	
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	51
2.1 Sujeitos.....	53
2.2 Transcrição Literal.....	55
2.3 Análise qualitativa dos dados.....	56
2.4 Categorização para análise dos dados.....	58
2.5 Interpretação dos dados.....	59
2.6 Entrevistas-piloto.....	60
2.7 Roteiro de perguntas.....	61

---

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

3.1 Apresentando o Felipe, o Rodrigo e o Paulo.....	63
3.2 Começando a tocar bateria.....	64
3.2.1 O interesse por tocar bateria e o apoio da família e dos amigos.....	64
3.2.2 Aprendendo por imitação.....	66
3.2.3 Tocando em grupos.....	68
3.2.4 A aprendizagem mediada pela tecnologia.....	69
3.3 O querer ser músico profissional e a busca pela escola.....	71
3.4 A busca pela escola de música.....	72
3.4.1 A percepção dos estudantes de bateria sobre a escola de Música.....	73
3.4.2 A figura do professor.....	76
3.5 A busca pela profissionalização como uma busca por ser mais do que um baterista: ser um músico completo.....	78
3.6 O curso de verão.....	80
3.7 O baterista aprende dentro e fora da escola.....	81
3.7.1 Aprendendo na escola.....	81
3.7.2 Aprendendo fora da escola.....	83
3.7.3 Articulações entre o que se aprende na escola e fora dela.....	85
3.7.4 As diferenças entre aprender na escola e fora dela.....	87
3.8 O “Tocar” e o “Estudar”.....	92
3.9 A atuação do baterista.....	94
3.9.1 Formas de atuação.....	94
3.9.2 Os saberes profissionais do Baterista.....	94

---

### **4 CONCLUSÃO.....**

4.1 Considerações finais.....	103
-------------------------------	-----

### **REFERÊNCIAS.....**

#### **ANEXOS**

1) Feitio de Oração (1933), de Noel Rosa e Vadico.....	112
2) O Curso de Bateria do CEP/EMB .....	113

## **APÊNDICE**

A) Cursos de bateria no Brasil.....	139
B) Demanda de pessoas interessadas em ingressar no CEP/EMB (jan/2010).....	140
C) Solicitação de autorização para obtenção de informações junto ao CEP/EMB.....	142
D) Carta–convite aos participantes da pesquisa.....	143
E) Roteiros de entrevistas.....	144
F) Buscas internacionais.....	149

## INTRODUÇÃO

*Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio. (Noel Rosa e Vadico, 1933)*

Setenta e seis anos separam a canção Feitio de Oração<sup>1</sup>, de Noel Rosa e Vadico, dos dias de hoje. Se naquela época o batuque era considerado privilégio e não se aprendia samba no colégio, hoje se aprende, sim, a percussão popular e a bateria também na escola<sup>2</sup>. E por meio não só do samba, como também, de um grande universo de ritmos e gêneros musicais brasileiros e estrangeiros. É possível dizer que estes instrumentos passaram por um processo de escolarização a partir da década de 1980, como veremos adiante, e que as trajetórias de formação do baterista – tema central desta pesquisa – expandiram-se, assim como a própria profissão do baterista, passando a abranger a experiência escolar e a formação superior no instrumento (MEDEIROS e SEVERO, 2009).

Criada no final do século XIX, nos Estados Unidos (KING, 2005, p. 20), a bateria foi trazida para o Brasil por volta de 1920. Luciano Perrone, nascido em 1908 no Rio de Janeiro, é considerado o pai da bateria brasileira (PAIVA, 2004, p. 91). Contudo, foi só a partir da década de 1980 que passou a existir a possibilidade de se aprender a tocar este instrumento na escola formal, com a sua inserção em conservatórios de música. Na década seguinte, a bateria chegou às escolas técnicas, às faculdades particulares, como Bacharelado, e teve sua primeira experiência no ensino superior, na Unicamp. A partir da virada do século XXI, este instrumento chegou às Universidades Federais brasileiras<sup>3</sup>, dentro do curso de Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Instrumento<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Informações sobre Feitio de Oração, de Noel Rosa e Vadico, encontram-se no Anexo 1 (Pág. 112).

<sup>2</sup> A palavra “escola” é utilizada neste trabalho, para fazer referência tanto a conservatórios de música e escolas técnicas profissionalizantes, como à faculdades particulares e universidades federais, além da escola básica.

<sup>3</sup> A bateria encontra-se inserida em cursos de Bacharelado em Música Popular Brasileira com Habilitação em Instrumento, na Universidade Federal de Goiás, na Universidade de estado do Amazonas, na Universidade Federal de Minas Gerais, entre outras, e a partir de 2011, também na Universidade de Brasília.

<sup>4</sup> Encontra-se no Apêndice A (página 139), tabela com levantamento de cursos técnicos e superiores de bateria no Brasil.

O meu interesse pelo tema surgiu a partir da minha própria experiência como baterista e como professor de bateria numa escola técnica pública de música em Brasília. Embora a forma como aprendi a tocar bateria tenha sido majoritariamente feita por conta própria, este processo de auto-aprendizagem foi, por vezes, pontuado por curtas experiências escolares – cursos de verão da Escola de Música de Brasília em 1986, 1995 e 2007 – e três meses de aula em uma escola específica particular de bateria em 1987. Fora da escola, o meu aprendizado do instrumento se deu por tentativa e erro, atuando em grupo, interagindo com outros músicos, tocando junto com discos, imitando meus ídolos.

O gosto pela música começou muito cedo, pela influência de meu pai, antropólogo e músico, e minha mãe, arquiteta e fotógrafa. Eles tinham uma grande coleção de discos e o hábito de ouvir e fazer muita música, de estilos muito variados. Com nove para dez anos, já tocava junto com meu irmão guitarrista, diariamente. A partir de certo momento, por volta de 1980, passamos a nos dedicar mais ao estudo da música, ouvindo música com o intuito de aprender a tocar, tocando mais tempo junto, aprendendo por meio da imitação de modelos auditivos e visuais, buscando informações e praticando muito. No ano seguinte, 1981, estreamos em apresentações públicas no teatro Galpãozinho, na antiga e tradicional Feira de Música. Em 1985, comecei a me interessar mais pela música brasileira e, no ano seguinte, ocorreu-me a idéia de estudar na Escola de Música de Brasília. Esta idéia surgiu a partir daquilo que eu ouvia falar sobre aquela escola, principalmente, o fato de o baterista Zequinha Galvão ser o professor de bateria. Tratava-se do baterista que era referência em Brasília, na época.

Não tendo sido sorteado para uma vaga na Escola de Música – à época, o sorteio era a única forma de admissão – acabei sendo um “auto-organizador” dos meus estudos<sup>5</sup>. Embora não tenha estudado de forma regular na Escola de Música, participei de algumas edições do Curso Internacional de Verão daquela instituição. Nesta época, eu estava já em processo de profissionalização, ou seja, já tinha decidido que queria ser profissional e já participava de grupos que tocavam ora com, ora sem remuneração, estando, por assim dizer, num processo de inserção no mercado de trabalho. Este período foi marcado pelas chamadas “canjas”: quando um músico que está assistindo a

---

<sup>5</sup> O termo “auto-organizador dos estudos” é utilizado pelo baterista Alex Reis (2006), em artigo publicado pela revista *Batera & Percussão*. (REIS, Alex: *Quando tocar relaxado ou tenso? Parte II*. Em: *Revista Batera & Percussão*. Ed. HMP, São Paulo, fevereiro de 2006, p. 61)

uma apresentação musical na noite é convidado a fazer uma participação especial, subindo ao palco para alguns números. Em 1987, algum tempo depois de já estar fazendo trabalhos profissionais, me filiei à Ordem dos Músicos do Brasil. Neste ano de 1987, comecei a dar aulas particulares de bateria, atividade na qual estive envolvido até o ano de 2008. Atualmente, dou aulas de bateria e música de câmara popular (prática de conjunto) numa escola pública profissionalizante em Brasília, além de atuar como instrumentista.

Como professor de bateria ao longo dos últimos vinte anos, tenho visto que apesar de muitos bateristas ainda se formarem e se profissionalizarem por conta própria, é possível constatar uma procura cada vez maior por aulas de bateria e pelas escolas de música. De fato, há uma demanda que se evidencia no fato de a bateria ter chegado primeiro às faculdades particulares, ou seja, pessoas estão pagando por este curso. No contexto de Brasília, a bateria acaba de chegar, também, ao ensino superior, já que está previsto para 2011 a abertura do Bacharelado em Música Popular com habilitação em instrumento no Departamento de Música da Universidade de Brasília, programa que incluirá a bateria e a percussão. Na Escola de Música de Brasília, onde dou aulas de bateria desde o primeiro semestre de 2009, a demanda pelo curso de bateria tem sido cada vez maior<sup>6</sup>.

Com o objetivo de conhecer as trajetórias de formação de bateristas que incluem a escola, formulei as seguintes questões de pesquisa: Como tem sido as trajetórias de formação de bateristas que procuram a Escola? O que os leva a buscar uma instituição escolar? O que eles aprendem fora e dentro da escola? Como articulam essas aprendizagens em sua formação e atuação como bateristas?

A partir dessas questões, a presente pesquisa tem como objetivos específicos: 1) conhecer as trajetórias de formação de alunos de bateria; 2) compreender o que os leva a buscar uma instituição escolar; 3) conhecer suas expectativas sobre a escola; 4) conhecer suas percepções acerca do que aprendem dentro e fora da escola; e 5) entender como articulam esses conhecimentos em suas formações e atuações como bateristas. Havia uma expectativa minha, como professor, de que a pesquisa revelasse que estes bateristas procuram uma formação escolar no instrumento não só em busca da

---

<sup>6</sup> Por volta de 400 pessoas pleitearam vagas para estudar bateria na Escola de Música de Brasília no primeiro semestre de 2010.

experiência escolar, e dos saberes a que se pode ter acesso na escola, mas também, com vistas à obtenção de uma legitimação dos saberes por meio de certificados e diplomas.

Essa pesquisa justifica-se pela carência de estudos sobre o tema (PAIVA, 2004; LACORTE, 2006); pela necessidade de conhecer o papel da escola ou do ensino formal na trajetória de músicos populares; pela contribuição dos dados para conhecimento e reflexão sobre as perspectivas de alunos de bateria na Escola de Música, onde atuo como professor.

Teixeira (2007, 2009) pesquisou sobre a formação e os saberes de percussionistas e bateristas; Medeiros e Severo (2009) investigaram o perfil dos estudantes de um curso de Bacharelado em Percussão; Gohn (2002) realizou trabalho sobre auto-aprendizagem de instrumentos musicais e tecnologia; Paiva (2004) pesquisou sobre metodologias para ensino da percussão e da bateria; Gohn (2009) investigou metodologias de ensino da percussão e da bateria mediadas pela tecnologia como forma de subsidiar um curso superior à distancia destes instrumentos; Queiróz (2006) realizou trabalho na área da performance musical, cuja proposta foi criar novos mecanismos para a prática da bateria, com base em ritmos do folclore brasileiro e da música popular brasileira, como o tambor de crioula, o samba, o maracatu e a congada; Swart (2008), também da área da performance musical, analisou improvisos do baterista Jack DeJohnette com o objetivo de identificar características e apontar possíveis formas estruturais presentes no seu discurso musical.

Autores como Moulin (2006), Faria (2006) e Arroyo (2001) pesquisaram sobre a presença da música popular em instituições de ensino, apontando conflitos que decorrem do fato de que o seu ensino ainda se dá por meio de mecanismos próprios da música erudita. Arroyo (2001) entende a inserção da música popular nos conservatórios de uma perspectiva êmica de mudança. Piccolo (2005), Gohn (2009) e Dumbar-Hall (1996) investigaram metodologias de ensino para a música popular. Green (2008), Gohn (2002), Lacorte (2006) e Santiago (2006) pesquisaram sobre formas e mecanismos de aprendizagem do músico popular. Green (2001, 2002), Feichas (2006) e Marques (2006) se debruçaram sobre as articulações entre as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola.

Considerando as discussões sobre o *quê* se aprende, *como* se aprende e *onde* se aprende, e sobre a utilização dos termos *formal*, *não-formal*, *informal* na educação, de

uma forma geral (UNESCO, 1997; LIBÂNEO, 2005; GOHN, 2005; LIVINGSTONE, 2000; SHUGURENSKY, 2000), e especificamente na educação musical (ARROYO, 2000; OLIVEIRA, 2000; LIMA, 2008; QUEIROZ, SOARES e MEDEIROS, 2008; GOMES, 1998; PRASS, 1998; GREEN, 2002; LACORTE, 2006; HENTSCHE, SOUZA, BOZZETTO e CUNHA, 2000; PAIVA, 2004; GOHN, 2002), utilizarei, neste trabalho, a concepção de Schugurensky (2000). O autor utiliza os termos *educação formal*, *educação não-formal* e *aprendizagem informal*. Esta última, sendo dividida em três tipos: “aprendizagem auto-dirigida”, “aprendizagem incidental” e “socialização”, ou aprendizagem tácita. Esta taxonomia é baseada nos critérios de *intencionalidade* e *consciência*, se aproximando, assim, das concepções de Green (2002), que divide a aprendizagem informal em dois tipos, a aprendizagem consciente e aprendizagem inconsciente; e de Libâneo (2005), que utiliza o critério de intencionalidade para classificar o ato educativo.

Com relação à escola, utilizo o conceito de Saviani (2008), ou seja, a Escola como lugar de socialização do saber sistematizado. Na concepção do autor, o saber é algo produzido socialmente e a produção histórica dos saberes não pode ser considerada “obra de cada geração, independente das demais” (p. 78). O autor utiliza os termos *saber objetivo* e *saber escolar*, sendo aquele o saber espontâneo, construído tacitamente, e este, o saber sistematizado, ou: “a organização seqüencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2008, p. 62).

Desenvolvida na forma de um estudo qualitativo (GIL, 2002, 2008; LAVILLE e DIONNE, 1999), com o objetivo de conhecer as trajetórias de bateristas que buscam uma formação escolar no instrumento, a ferramenta de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada (ROSA e ARNOLDI, 2006; LAVILLE e DIONNE, 1999) ou semi-diretiva (RUQUOY, em ALBARELLO, *et. al.*, 1997), com três alunos de bateria da Escola de Música de Brasília que já atuam profissionalmente e se encontram no curso técnico. Essa escola foi escolhida por oferecer o curso de bateria desde 1985, podendo ser considerada como uma das pioneiras do Brasil a oferecer este curso, e por ser a única escola pública de música do Distrito Federal.

A estrutura do trabalho se organiza em quatro partes. No capítulo 1 encontra-se a revisão bibliográfica e teórica; no capítulo 2, os procedimentos metodológicos; no capítulo 3, são apresentados os dados coletados, analisados à luz dos conceitos chaves apresentados no capítulo 1; e, finalmente, no capítulo 4, encontra-se a conclusão do trabalho.

## 1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E TEÓRICA

A bateria surgiu no final do século XIX (KING, 2005, p. 20) e foi trazida para o Brasil por volta de 1920. Porém, este instrumento só chegou às escolas a partir da década de 1980. Assim, trabalhos sobre bateristas são recentes. Foram encontrados oito trabalhos no Brasil, que falam sobre bateristas, podendo estes trabalhos ser divididos em dois grupos básicos: um que aborda este instrumentista incluído no grande critério ‘percussionistas’, e outro que trata especificamente dos bateristas. No primeiro grupo, quatro temáticas básicas foram encontradas: a formação e os saberes de percussionistas populares e bateristas (TEIXEIRA, 2006, 2009); o perfil dos estudantes de um curso de Bacharelado em Percussão (MEDEIROS e SEVERO, 2009); metodologias para ensino da percussão popular e da bateria (PAIVA, 2004; GOHN 2009); e formas de aprendizagem da percussão popular e da bateria mediadas pela tecnologia (GOHN, 2002). No segundo grupo, cujas pesquisas falam especificamente sobre os bateristas, foram encontrados apenas trabalhos da área da performance musical, e duas temáticas básicas foram abordadas, a saber, a técnica do instrumento (QUEIROZ, 2006) e a análise musical (SWART, 2008).

A partir da trajetória de formação e atuação do baterista e percussionista Oscar Luiz Werneck Pellon, mais conhecido como Oscar Bolão, Teixeira (2006) realizou monografia que discute a trajetória de formação de percussionistas populares e bateristas no estado do Rio de Janeiro, considerando fatores sócio-econômicos que influenciam a formação musical destes instrumentistas. O autor parte da constatação de que profissionais da percussão e da bateria, como Oscar Bolão, mesmo não tendo graduação em instituições de ensino superior, trabalham como instrumentistas e professores. Teixeira (2006) conclui defendendo a participação de Oscar Bolão como professor em instituições de ensino superior, assim como de outros músicos de reconhecida contribuição para a música popular brasileira, mesmo sem estes músicos terem a titulação exigida, ou seja, a formação superior.

Em trabalho posterior, ainda investigando a formação musical de percussionistas populares e bateristas, Teixeira (2009) realizou pesquisa sobre os saberes próprios da percussão popular e da bateria e a inserção no mercado de trabalho no contexto do Rio de Janeiro, a partir das primeiras décadas do século XX, quando

surgiram e se consolidaram gêneros da música popular como o samba. Discutindo aspectos históricos, sociais e musicais, e apontando a lacuna que representa a não existência de um curso de bacharelado em percussão popular na UFRJ, Teixeira (2009) concluiu, defendendo a instalação do referido curso. Os trabalhos de Teixeira (2006, 2009) se mostram importantes para a presente pesquisa, como será retomado adiante, pois abordam temáticas como a aprendizagem e a formação de percussionistas populares e bateristas, assim como os saberes próprios destes instrumentistas.

A literatura revisada aponta que a formação do percussionista popular e do baterista tem abrangido a experiência escolar. Medeiros e Severo (2009) investigaram os perfis dos graduandos em música do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, com habilitação em percussão (leia-se percussão erudita). Com foco na formação inicial desses estudantes, nas suas áreas de atuação e nos processos de aprendizagem do saber musical, e considerando os aspectos motivacionais que os levaram a ingressar no referido curso, os autores concluíram que 77% dos graduandos em percussão fariam o curso de bateria, se este existisse naquela instituição. Além disso, os resultados apontaram para o fato de que diante de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, do avanço tecnológico e do acesso cada vez maior a materiais como livros, revistas, métodos, vídeo-aulas e instrumentos musicais, entre outros, os músicos populares, aí incluídos os bateristas, têm buscado uma maior especialização por meio de *workshops*, *master-classes*, oficinas, encontros, concursos e, também, cursos superiores.

Outra linha de pesquisa se interessa pelas metodologias de ensino de instrumentos de percussão popular e da bateria, seja em cursos presenciais ou à distância. Paiva (2004) investigou métodos de ensino na área de percussão popular e de bateria, como forma de propor um modelo de abordagem destes instrumentos. O autor parte do pressuposto de que os métodos de percussão popular e de bateria, de maneira geral, privilegiam uma visão tradicional do ensino da música, na qual há uma ênfase na leitura musical e nos aspectos técnicos relacionados ao instrumento. Paiva (2004) concluiu defendendo uma abordagem integradora dos processos de ensino e aprendizagem da percussão e da bateria. Neste sentido, buscou uma integração entre aulas individuais e em grupo, entre os discursos musicais do aluno e do professor, entre

os diversos instrumentos de percussão, e entre as diferentes atividades musicais como performance em grupo, improvisação, criação, apreciação e crítica musical.

Gohn (2009) realizou pesquisa com o objetivo de testar uma metodologia de ensino à distância de instrumentos de percussão popular e de bateria, que viabilizasse a instalação de um curso à distância destes instrumentos, no contexto de um programa de formação de educadores musicais, em uma disciplina à distância intitulada 'Percussão', no Curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB – UFSCar. Inicialmente, a pesquisa foi centrada na educação à distância e nas ferramentas que a tornam possível, a partir do que, se lançou um olhar para questões relacionadas à formatação de cursos formais de música e de experiências não-formais de aprendizagem, de maneira a contribuir para a consolidação da articulação entre a educação musical e a educação à distância no Brasil.

Ainda sobre a formação do baterista e do percussionista popular, e com relação às maneiras de se aprender a tocar, Gohn (2002) pesquisou sobre processos de auto-aprendizagem, forma de aprendizagem que ele considerou em crescente expansão, em especial de estudantes de percussão que estudavam sem a orientação direta de um professor ou tutor. O autor afirma que, a partir de um cenário tecnológico na área da música que é incessantemente modificado e ampliado com novas possibilidades, torna-se cada vez mais comum que o contato entre o estudante de música e a informação musical seja realizado sem a intermediação de um professor. Gohn (2002) concluiu que o uso da tecnologia facilita o processo de auto-aprendizagem da música, produzindo novas maneiras de aprender, ouvir, produzir e se relacionar com a música.

Os trabalhos encontrados na área de performance musical, apesar de tratarem especificamente da bateria, não têm uma relação direta com as temáticas da presente pesquisa, pelo fato de focarem mais a técnica do instrumento, ou a análise musical. Queiróz (2006) realizou trabalho de mestrado na área da performance musical, cuja proposta foi criar novos mecanismos para a prática da bateria, com base em ritmos do folclore brasileiro e da música popular brasileira, como o tambor de crioula, o samba, o maracatu e a congada. O autor propôs estudos de técnica de baqueta e estudos de coordenação motora que seguem modelos de autores estadunidenses, e afirmou que: “Com isso, pretende-se adquirir fluência para a improvisação e composição de novos

rítmos e temas musicais, tendo como base elementos rítmicos da música brasileira” (QUEIRÓZ, 2006, p. 1). Sobre seu trabalho, o autor concluiu que:

Os estudos de coordenação motora propostos não se restringem apenas à prática da combinação de linhas provenientes da mesma fonte rítmica. Esse estudo propõe também a fusão das fontes rítmicas ao se construir os ostinatos, e ao se estabelecer as linhas de variação, podendo assim o estudante compor novos ritmos e caminhos para o fraseado, levando-o cada vez mais ao encontro de sua própria linguagem. (QUEIRÓZ, 2006, p. 64)

Swart (2008) realizou Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCC) na área da Performance Musical, com o propósito de analisar improvisos do baterista Jack De Johnette, identificar características e apontar possíveis formas estruturais presentes no seu discurso musical. Neste sentido, o autor contextualizou historicamente o artista e sua importância para a música, selecionando e transcrevendo trechos de improvisos do CD *'Tribute'*, do trio de jazz do qual De Johnette fez parte.

Com o intuito de identificar quais tipos de abordagens sobre o tema 'percussionistas e bateristas' são ocorrentes na produção acadêmica internacional, diferentes buscas foram realizadas no banco de dados ProQuest. Numa primeira leva de buscas, foram encontrados 54 trabalhos acadêmicos sobre ensino de instrumentos populares, de percussão e de bateria. A busca se deu com diferentes palavras-chave, como se vê a seguir: 1) Para *Teaching of popular musical instruments*, foram encontrados 11 trabalhos; 2) Para *Teaching of percussion instruments*, foram encontrados 26 trabalhos; 3) Para *Teaching of drums*, 16 trabalhos foram encontrados; 4) Para *Teaching of percussion instruments at schools*, não foram encontrados trabalhos; 5) Para *Teaching of drums at schools*, idem; 6) Para *Schooling of percussion*, foi encontrado 1 trabalho; 7) Para *Schooling of drums/drums schooling*, nenhum trabalho foi encontrado; 8) Para *Schooling of percussion teaching*, idem; e 9) Para *Schooling of drums teaching*, nenhum trabalho foi encontrado. Adotaram-se como critérios básicos para a consulta, as condições de que o trabalho não tenha mais de quinze anos desde a sua publicação, e de que o texto completo esteja disponível. Dessa maneira, foram considerados apenas os trabalhos realizados de 1994 até 2009. Outro critério utilizado foi o descarte das eventuais ocorrências repetidas, ou seja, dos trabalhos que apareceram na busca com mais de uma palavra-chave.

Em seguida, foi estabelecida uma categorização de temas como forma de classificar os trabalhos encontrados. As categorias utilizadas foram: 1) Biografia; 2) Repertório no ensino do canto ou canto coral; 3) Relação composição/tecnologia no ensino da música; 4) Ensino de instrumento; 5) Improvisação; 6) Música e religião; 7) Estudos etnográficos; 8) Métodos de ensino da música; 9) Análise musical; 10) Avaliação no ensino da música; 11) Currículo; 12) Composição; 13) Performance; 14) Relação música/matemática; 15) Improvisação e composição para percussionistas; 16) Programas de música erudita; 17) Estratégias de ensino<sup>7</sup>.

Uma segunda leva de buscas foi realizada, para trabalhos realizados nos últimos 10 anos, com diversas palavras-chave. Para *percussion and drums*, 58 dissertações foram encontradas, sendo que a maioria trata do repertório, da técnica, da composição e de programas e de currículos de percussão. Há trabalhos sobre a saúde do baterista e as lesões que mais acometem estes profissionais e sobre a história de práticas musicais de outros países. Há, ainda, trabalhos de análise de obras de percussão e trabalhos sobre a tecnologia a serviço da percussão.

Para *percussion and drums at school*, cinco dissertações foram encontradas, sendo todas elas repetições de trabalhos encontrados na busca anterior, com a palavra-chave, *percussion and drums*. Destas, quatro tratam do repertório da percussão, e uma faz um *survey* sobre currículos de graduação em percussão em universidades e *colleges*. Para *percussion and drums learning*, *percussion and drums teaching*, *percussion and drums training*, *percussion and drums programs* e *percussion and drums practices*, nenhum resultado foi encontrado.

Observando-se o fato de as ocorrências de trabalhos internacionais para a palavra-chave *percussion* se referirem especificamente à percussão erudita, tema que, de certa maneira, se afasta dos objetivos da presente pesquisa, foi realizada uma nova busca, desta vez, com a palavra-chave *popular percussion*, para a qual não houve nenhuma ocorrência. Em todas as buscas, não foram encontrados trabalhos que tratassem da trajetória de formação de bateristas, tema central desta pesquisa, considerando as experiências dentro e fora da escola.

---

<sup>7</sup> Encontram-se no Apêndice F (página 149), os gráficos com a ocorrência dos temas categorizados.

## 1.1 Sobre o termo ‘música popular’

O termo ‘música popular’ abarca um universo tão vasto e multifacetado que parece oportuno que se faça uma rápida contextualização sobre de que ‘música popular’ estamos falando nesta pesquisa. Sousa (2005) argumenta que três concepções básicas podem ser identificadas no que diz respeito ao entendimento do termo ‘música popular’:

A discussão acerca do conceito música popular começou como um processo de autoanálise. Investigamos quais seriam as possíveis noções de música popular que orientavam a nossa busca nas fontes utilizadas, concluindo que estas poderiam ser definidas de três formas: “música popular” como uma música não erudita; “música popular” como MPB, um repertório e estilo específico; e ainda compreendíamos “música popular” como sendo aquela que é disseminada pelos meios de comunicação. (SOUSA, 2005, p. 1409)

Entender a música popular como MPB, com repertório e estilo próprios, é fato que remete à articulação histórica de três movimentos específicos, segundo Napolitano (1998, p. 102): 1) os anos 20 e 30 e a síntese da padronização de certos procedimentos da música popular urbana por nomes como Ataulfo Alves, Pixinguinha e Noel Rosa, entre outros, nomes estes posteriormente considerados como fundadores da MPB; 2) o período entre 1959 e 1967, que vai da bossa à consolidação da MPB, momento em que o samba e alguns ritmos nordestinos passaram a ser considerados como tradição de autenticidade musical; e 3) o período que vai da Tropicália à dita consolidação da MPB como “gênero específico, com público próprio, em plena censura ditatorial, nos anos 70” (NAPOLITANO, 1998, p. 103).

O entendimento da música popular como uma música não-erudita é criticado por Menezes Bastos (1996, p. 156). O autor argumenta que o termo ‘música popular’ surgiu como forma de fazer referência a um tipo de música que não era a música erudita e nem a música folclórica, criando, porém uma armadilha dentro do próprio termo:

A categoria “música popular”, apesar de toda positividade descritivo-classificatória com que se apresenta, é absolutamente negativa. Trata ela, apontando para si mesma, de operar a negação de duas outras categorias: música artística (ou clássica, erudita, dos mestres, acadêmica etc.) e música folclórica. Com relação à primeira, negativamente fala ela – como disse, apontando para si, ou se construindo – do cultivo ou erudição, sinalizados pelo acesso ao código da escrita/leitura da música ocidental. Nesse momento, ela procura se opor à “música dos mestres”, como um tipo de música que não supõe o saber, daí advindo seu sentido adjetivo, inicialmente

depreciativo, de música vulgar. No que diz respeito à segunda – música folclórica –, o que a expressão música popular quer inculcar é que se está no território negativo da tradição, território este caracterizado pela falta de autenticidade. (...) Tal armadilha que essa categoria impõe: a de um tipo de música negativamente intersticial (até se poderia dizer meso-música), situada entre as músicas alta – aquela da grande tradição, vinculada à idéia de universalidade – e as baixas, miríades de tradições divisadas sempre como paroquiais. (MENEZES BASTOS, 1996, p. 156)

Esta concepção depreciativa da música popular, segundo Menezes Bastos (1996, p. 157) transcende o senso comum, chegando mesmo aos saberes musicológicos. O autor propõe uma forma de entender a música popular que busca superar a referida armadilha criada pelo termo, entendendo a música popular, não como algo que se contrapõe às músicas erudita e folclórica, mas como “fenômeno global da modernidade recente” (Idem, p. 158). Menezes Bastos (1996), afirma:

A música popular não é um novo tipo de música que se soma aos demais, não somente, entretanto, devido à sua pertinência planetária. Não, ao não deixar nada escapar, ela não somente incorpora como passado - também arquetípico e original - as músicas artística e folclórica, como também as reinventa. (Ibidem)

A música popular é entendida por Menezes Bastos (1996) como o ‘terceiro universal do ocidente’<sup>8</sup>, sendo esta expressão entendida como “linguagem delimitadora de um determinado sistema sociocultural (universo)” (Ibidem, p. 157). De fato, segundo o autor, o fenômeno da música popular ocorreu de forma global, também impulsionado pelo desenvolvimento das tecnologias – marcadamente a invenção do fonógrafo – e ligado à indústria do entretenimento.

Note-se que agora estou a falar de uma música não somente veiculada, mas efetivamente tornada possível e abrangida pelo estabelecimento tecnológico-industrial, através da fonografia inicialmente do disco, do rádio e do cinema falado; (...) (MENEZES BASTOS, 1996, p. 158)

Green (2002, p. 3), corrobora as palavras de Menezes Bastos (1996), quando afirma que o advento da tecnologia de gravação e reprodução de áudio, associado à expansão da indústria da música e da comunicação de massas, incluindo a Internet, foram fatores que contribuíram para que mudanças ocorressem na relação entre quem

---

<sup>8</sup> Para Menezes Bastos (1996) o primeiro *kathólon* do ocidente – ou, o primeiro movimento musical universal ocidental – foi o canto gregoriano, e o segundo, a música dos séculos XVII a XIX.

produz e quem consome música, incluindo o fato de mais de 90% das vendas mundiais de música gravada serem relativas à música popular. As palavras de Green (2002) parecem encontrar lastro em Arroyo (2005), quando esta autora afirma que “O termo ‘música popular’ refere-se às músicas que a partir do início do século XX passaram a ser mediadas pelos meios de comunicação e informação eletrônicas e produzidas no âmbito da indústria musical” (p. 1).

Utilizaremos neste trabalho, pois, o termo ‘música popular’ para fazer referência à música da mídia, do mercado de entretenimento, universo que abrange um leque extremamente variado de estilos musicais como o samba, o choro, a bossa, o baião, o rock, o pop, o blues, o jazz, o funk, o bolero e muitos outros. É precisamente neste universo que, a seguir, situaremos o baterista.

## 1.2 Sobre o baterista e a bateria

Para Aurélio Buarque de Holanda, o *baterista* é “Quem, numa orquestra ou conjunto, toca a bateria”, e a *bateria*, o “Conjunto articulado dos instrumentos de percussão, como bombo, pratos, caixa, caixeta e vassourinha, tocado por um só músico”. No mesmo dicionário, *percussionista* se refere ao “Especialista em tocar instrumentos de percussão”, e *instrumento de percussão* é o “nome genérico que designa os instrumentos da orquestra de que se tira o som batendo; compreende principalmente os timbales, o bombo, os pratos, o triângulo, bem como o vibrafone, os sinos e o xilofone”<sup>9</sup>. Aqui, se faz necessária uma observação: basear o conceito de instrumento de percussão no ato de bater não é suficiente na medida em que há instrumentos de percussão dos quais se tira o som por fricção, como o reco-reco, pelo movimento de chacoalhar, como o chocalho, além de outras possibilidades.

Para Medeiros e Severo (2009, p. 539), “O baterista é um especialista dentro das infinitas subcategorias de instrumentos de percussão, assim como o marimbista, timpanista, vibrafonista”. Para Frungilo (*apud* MEDEIROS e SEVERO, 2009, p. 539) a bateria é um “conjunto de tambores e pratos utilizados por um mesmo instrumentista”. Paiva (2004) situa a bateria historicamente e relaciona o desenvolvimento deste instrumento ao jazz e ao rock.

---

<sup>9</sup> Disponível no endereço <http://www.dicionarioaurelio.com/> (consultado em 10 de maio de 2010).

A bateria é um instrumento que ganhou grande destaque na música popular a partir do século XX. Nasceu e se desenvolveu principalmente com o jazz e depois com o rock. Atualmente, os bateristas estão presentes em todos os estilos musicais (pop, funk, reggae, blues, mpb, etc.). O seu estudo envolve técnica e controle com baquetas, o uso dos pés e a independência dos quatro membros. (PAIVA, 2004, p. 85)

Se a bateria surge e se desenvolve de forma associada ao jazz e ao rock, e tem o seu uso expandido para outros estilos e contextos, chegando a ser utilizada em praticamente todos os estilos musicais, pode-se dizer que este instrumento se insere no contexto do terceiro movimento musical universal do ocidente – o terceiro *kathólon* (MENEZES BASTOS, 1996) – a música popular.

Articulando-se as definições de Paiva (2004), Medeiros e Severo (2009), Frungilo (*apud* MEDEIROS e SEVERO, 2009) e Menezes Bastos (1996), para efeito desta pesquisa de mestrado, consideraremos os bateristas – no coletivo – como um grupo dentro do universo dos percussionistas, e o baterista – individualmente – como um músico popular, atualmente presente em todos os estilos musicais, especialista em um instrumento que é uma subcategoria dos instrumentos de percussão – a bateria. Esta é entendida como um conjunto de tambores e pratos, que surgiu e se desenvolveu de forma associada ao fenômeno global da música popular –, cujo estudo envolve técnica e controle com baquetas, uso dos pés e independência dos quatro membros.

### **1.2.1 A história da bateria**

De acordo com King (2005), as primeiras baterias surgiram no final do século XIX no contexto das bandas de jazz de rua de Nova Orleans, nos Estados Unidos. Inicialmente chamada de “*trap-set*” – algo como “armadilha montada”, ou “cilada armada” – a bateria foi concebida como forma de possibilitar a um músico realizar o que anteriormente era tocado por três ou quatro músicos. Isto se tornou especialmente viável a partir da invenção do pedal de bumbo, da estante da caixa e da estante de

chimbau. Nascia aí, a forma característica básica de tocar o instrumento, em termos de postura e montagem do *set up*, que se mantêm até os dias de hoje<sup>10</sup>.

Apesar de ter sido inventada por músicos negros, o primeiro baterista famoso, curiosamente, é um baterista branco chamado Gene Krupa. Por estar fora da escola durante muito tempo, este instrumento sempre foi ligado a nomes. Bateristas como Buddy Rich, Kenny Clarke, Philly Joe Jones, Elvin Jones, Tony Willians, Billy Cobhan, Steve Gadd, Peter Erskine e Jack DeJohnette, são considerados muito importantes na história da bateria nos Estados Unidos.

A bateria foi trazida para o Brasil por volta de 1920. Faleiros (2000) afirma que o pai da bateria brasileira é o baterista Luciano Perrone (1908-2001), nascido no Rio de Janeiro.

Foi Luciano Perrone quem inventou a bateria no Brasil. Este típico instrumento americano recebeu através das mãos deste baterista, o suíngue e a nobreza dos ritmos brasileiros (FALEIROS, 2000, p. 23).

Até o final da década de 1950 o acesso aos instrumentos musicais era muito difícil, pois era necessário importá-los. A bateria foi se tornando mais popular a partir do movimento da bossa nova e do tropicalismo. A partir da década de 1960 e 1970 o acesso aos instrumentos musicais foi se ampliando com o surgimento de fábricas nacionais. Aos poucos, a bateria foi ganhando espaço na música popular brasileira.

Com a abertura do mercado brasileiro às importações ocorrida na década de 1990, teve início um processo de fortalecimento da indústria nacional, que passou competir com as estrangeiras. Com instrumentos de melhor qualidade a preços mais acessíveis, houve uma expressiva popularização da bateria e, com isso, o mercado do ensino de bateria se ampliou de forma considerável.

Alguns bateristas são considerados muito importantes na história do instrumento no Brasil: Edison Machado é considerado o primeiro baterista a realizar a condução do ritmo no prato; Guaraná, Dom Um Romão, Milton Banana, Wilson das Neves e Rubens Barsotti são nomes ligados ao movimento da bossa nova; Paulo Braga, Robertinho Silva, Carlos Bala, Pascoal Meirelles e Airto Moreira são outros nomes de referência da bateria brasileira.

---

<sup>10</sup> Além dessas características, outras se mantêm, como a própria relação de bumbo caixa e chimbau como vozes básicas e tambores e pratos como vozes acessórias, e questões referentes à postura e pegada na baqueta.

### 1.2.2 Tipos de bateristas e os saberes próprios destes instrumentistas

De acordo com busca realizada a partir de entrevistas dadas por bateristas profissionais às duas revistas brasileiras especializadas em bateria e percussão – *Batera & Percussão* e *Modern Drummer* –, o campo de atuação dos bateristas, bem como suas competências e habilidades, são amplas e diversas. Essa diversidade começa com a categorização em grupos, de acordo com a função que exerce e o local que atua.

Um primeiro tipo de baterista seria o chamado *baterista da noite*, aquele que toca em bares, boates e similares. Este baterista deve estar preparado para tocar os mais diversos estilos musicais e também, enfrentar as diferentes situações de trabalho, desde casas noturnas que têm bons equipamentos e tratam bem os músicos profissionais, inclusive financeiramente, até casas que deixam por conta do músico levar toda a infraestrutura, fazer a divulgação do evento e, não raro, pagando uma remuneração bastante precária. Deste tipo de baterista, normalmente se espera que possa tocar de ouvido músicas que ainda não conhece, acompanhando os outros músicos e assimilando na hora os elementos importantes a serem enfatizados dentro da estrutura da música.

Um segundo tipo seria o *baterista de baile*, tipo específico que atua em bailes e eventos dançantes, com a função primordial de fazer o público dançar, como se vê na fala do baterista Pascoal Meirelles (*apud* MARSIGLIA, 2005, p. 52): “Em bailes, toca-se para as pessoas dançarem. Se não tiver um tempo bom, ninguém entra na pista”.

Outro tipo seria o *baterista de estúdio*, ou *baterista de gravação*, aquele que faz o trabalho específico de gravação de discos, trilhas sonoras, *jingles* etc. Deste profissional, normalmente se espera que tenha boa leitura, possa gravar ou não com metrônomo e entenda de assuntos relacionados à captação do som no estúdio. Para o baterista Manny Monteiro (2005, p. 59), “as qualidades positivas de um baterista de gravação não se limitam apenas à sua técnica, leitura, versatilidade e criatividade. Muitas vezes um comportamento adequado acaba fazendo toda a diferença”. Uma das habilidades mais citadas como fundamentais para o baterista de estúdio é a leitura. Sobre esta ferramenta, o baterista e percussionista Dinho Gonçalves (*apud* CACIJI, 2003) argumenta:

(...) o músico [de estúdio] tem de pegar a partitura e sair tocando, o mais rápido possível, não pode perder tempo ‘tirando de ouvido’. Eu

conheço alguns músicos talentosos que não são solicitados por estúdios por não lerem. (GONÇALVES *apud* CACIJI, 2003, p. 45).

O *Sideman*, ou músico de apoio, é o baterista que acompanha artistas em turnês. Não raro este profissional também realiza as atribuições do baterista de estúdio. Uma das habilidades mais citadas como necessárias à atuação deste profissional é a inteligência interpessoal. De fato, questões como o comportamento profissional e as relações humanas envolvidas no fazer musical são consideradas de grande importância, neste contexto, como se vê na fala do baterista Land Richards (*apud* DARCIE, 2005, p. 14), quando este afirma que “A maioria dos *Sideman* são bons músicos, todo mundo toca bem. O negócio é se dar bem com as pessoas. Esse é o caminho. Tocar é apenas 10% da coisa”. Esta afirmação parece ser corroborada pela fala do baterista Steve Gadd (*apud* RILEY, 2004, p. 42), quando ele diz que “É isso que significa ser músico de apoio. Você procura os espaços e preenche as lacunas”. E completa: “Não se trata apenas de música. É preciso conhecer e compreender as pessoas”. (GADD *apud* RILEY, 2004, p.45).

Há ainda o *professor de bateria*, que pode ser apenas professor ou combinar essa atuação com algumas das acima citadas. Este profissional atua desde em aulas particulares, em escolas alternativas, escolas em igrejas, e mesmo no ensino público. Recentemente, com a chegada da bateria às Universidades Federais, este profissional tem seu campo de trabalho expandido, o que gera implicações importantes como a necessidade de titulação para exercer tal cargo.

Fazendo referência a um conjunto de saberes próprios aos percussionistas, aí inseridos o baterista, Teixeira (2009) aponta uma desvalorização destes instrumentistas na sociedade:

Acreditamos que a busca de uma identidade própria do *grupo social* dos percussionistas esbarra, entre outros fatores de cunho sócio-cultural, (...) [na] desvalorização do conjunto de saberes desenvolvido pelos mesmos ao longo do processo histórico que ora abordamos. A desvalorização a que nos referimos reflete-se desde a ausência de um estudo específico sobre a relevância das práticas dos percussionistas na bibliografia que trata sobre a dinâmica dos processos históricos da música popular brasileira, até a desconsideração dessas mesmas práticas, de forma sistematizada e regular, nas instituições de ensino superior de música no Rio de Janeiro, a despeito da sua relevância histórica e cultural, além de sua inserção social em diversas atividades do mundo do trabalho. (TEIXEIRA, 2009, P. 55)

Neste sentido, parece possível apontar a existência um conjunto de saberes próprios aos bateristas, relacionado diretamente à sua atuação, conjunto este, que abrange aquilo que é preciso saber para ser um baterista. De acordo com bateristas entrevistados pelas revistas *Batera & Percussão* e *Modern Drummer*, foi possível identificar alguns desses saberes, considerados importantes para a atuação do baterista. A leitura musical e a técnica foram apontadas pelo baterista Celso de Almeida (*apud* PORTES, 2006):

A leitura é importante sim, mas não é tudo. Assim como a técnica é importante, mas também não é tudo. Por outro lado, se você não tiver técnica, você não vai conseguir expressar sua musicalidade, se não tiver leitura não vai conseguir trabalhar. (ALMEIDA *apud* PORTES, 2006, p. 38)

Gomes (2006), falando sobre a técnica do baterista, argumenta que a palavra técnica é, muitas vezes, empregada de forma equivocada:

A palavra técnica costuma estar associada a ‘tocar rápido’. Ter uma boa técnica significa uma boa sonoridade, tocar em andamentos diversos, boa coordenação e independência, controle de andamento, conhecer os movimentos fundamentais que conectam as manuações às frases, expressividade, usar vários tipos de baqueta – macia, escova etc – bom controle dinâmico, pegada e tantas outras coisas importantes para fazer boa música em qualquer gênero. (GOMES, 2006, p. 22)

Alguns bateristas consideram importante saber tocar outro instrumento musical. De acordo com Lauro Lellis (2006) “Somente o contato com a bateria não é o suficiente para você desenvolver uma linha de melodia e, conseqüentemente, uma harmonia correspondente. O conhecimento de outro instrumento torna-se imprescindível para isso.” (LELLIS, 2006, p. 56-57). O percussionista e baterista Dinho Gonçalves (*apud* CACIJI, 2003) corrobora esta idéia.

(...) Eu particularmente uso o piano (...) Para os meus alunos recomendo o violão – ele é mais barato e mais prático. Estudar um instrumento harmônico vai ajudar o baterista ou percussionista a ter uma outra percepção da música. (GONÇALVES, 2003, p. 45)

O baterista Pascoal Meirelles considera importante saber imprimir na sua forma de tocar, a identidade do baterista brasileiro e latino. “Segui a linha dos bateristas latinos, que sempre colocam elementos de percussão no set, como congas, cowbell e timbales para identificar suas raízes.” (MEIRELLES *apud* MARSIGLIA, 2004, p.53). A

fala de Pascoal Meirelles encerra uma idéia defendida, inclusive, por bateristas estrangeiros, como o cubano Horácio Hernandez (*apud* CIRELLI, 2003):

Acho que todo baterista moderno precisa conhecer a música brasileira. O Brasil tem sido um dos maiores colaboradores da percussão e da música em geral. (...) Se você é baterista, tem de estar por dentro da música brasileira. (HERNANDEZ *apud* CIRELLI, 2003, p. 66)

O baterista estadunidense Will Calhoun (*apud* CARVALHO, 2004), falando aos bateristas brasileiros, também defende esta idéia:

Continuem tocando a sua própria música e, para aqueles que pesquisam os ritmos brasileiros, continuem suas pesquisas e ajudem bateristas e percussionistas de todo mundo. O Brasil é um país muitíssimo importante para nós, pois há muitas coisas que nascem na África e foram trazidas para cá, não existem mais no continente africano. Por isso é muito importante para as pessoas de todo o mundo ouvir forró, fudengo ou maracatu, e diferentes tipos de samba. Isso é ar para a comunidade musical do mundo. (CALHOUN *apud* CARVALHO, 2004, p. 67)

Os saberes do baterista estão ligados ao seu tipo de atuação. Monteiro (2004) lista alguns saberes relativos ao baterista de gravação, ou Baterista de estúdio:

Um bom baterista de gravação tem conhecimentos básicos de áudio, trabalha com programas musicais para computadores e conhece boa parte da terminologia utilizada por técnicos de áudio e produtores fonográficos, podendo se comunicar com eles de forma apropriada. Na parte musical, é fluente na maioria dos estilos musicais, domina técnicas de escrita e leitura normal e abreviada, grava com click track (atrás do beat, em cima do beat ou na frente do beat), sem click track, com sequencer, MIDI ou ao vivo, sem passar por apertos. (MONTEIRO, 2004, p. 60)

Este mesmo autor (2005) completa:

As qualidades positivas de um baterista de gravação não se limitam apenas a sua técnica, leitura, versatilidade e criatividade. Muitas vezes um comportamento adequado acaba fazendo toda a diferença. (MONTEIRO, 2005, p. 59)

### **1.3 A formação do baterista**

A aprendizagem da bateria, assim como de outros instrumentos ligados à música popular, é tradicionalmente feita em contextos informais e não-formais: por conta própria, tirando música ‘de ouvido’, por meio da tentativa e erro, da imitação, da

inserção em grupos musicais, e no contexto das escolas de música alternativas (REQUIÃO, 2002; TEIXEIRA, 2002, 2009; PAIVA, 2004).

Grandes bateristas relatam como aprenderam a tocar seu instrumento. O baterista Nenê, falando sobre sua própria aprendizagem do instrumento relata:

Na época que aprendi não tinha escola de bateria, aulas, nada. Eu ia nas boates à noite e observava os caras tocando (...) Naquele tempo ninguém queria ensinar, tinha um grilo. Temiam que depois você tomasse o lugar deles (...) Depois de décadas foi aparecer método, e americano ainda. (NENÊ *apud* DARCIE, 2005, p. 26)

O baterista Pascoal Meirelles (*apud* MARSIGLIA, 2004, p. 52) relata a aprendizagem na prática, já em situação de performance, quando afirma que “(...) os bailes eram uma ótima escola. Você era obrigado a conhecer vários estilos e tinha de desenvolver a noção de tempo.” Para muitos bateristas o percurso para a profissionalização foi feito somente via auto-aprendizagem, como relata Kiko Freitas (*apud* CARVALHO, 2004, p. 58): “Muito da minha formação era autodidata.” Esta fala encontra lastro no relato do baterista Nahame Casseb (2004, p. 83): “Aos treze anos, quando comecei a tocar bateria, ouvia discos e tentava tocar igual aos bateristas da época, uma tarefa muito difícil, mas não impossível”.

Os exemplos acima apresentados têm em comum o fato de a aprendizagem do instrumento ter se dado na prática, muitas vezes já em situação de performance, assim como o exemplo a seguir, relatado pelo baterista Carlos Ezequiel (2006):

À medida que ia se profissionalizando, passou por trabalhos em grupos de bailes, boates e (...) nos anos 60, entrou para o time selete dos músicos de estúdio. (EZEQUIEL, 2006, p. 32, sobre o Baterista Chico Medori).

#### **1.4 A formação do músico popular**

A formação do músico popular é tema que tem atraído diversos autores, revelando o crescente interesse em questões como as formas e mecanismos de aprendizagem do músico popular (TEIXEIRA, 2007; GOHN, 2002; SANTIAGO, 2006; 2009; PAIVA, 2004; MEDEIROS e SEVERO, 2009; LACORTE, 2006), e as articulações entre as aprendizagens formais e informais (GREEN, 2002; MARQUES, 2006; FEICHAS, 2006).

Falando sobre a diversidade dos processos de formação de músicos populares como percussionistas e bateristas, Teixeira (2009) argumenta que estes se dão, em sua maioria, em contextos informais e/ou não-formais:

(...) os processos de formação profissional de percussionistas e Bateristas no Rio de Janeiro, no campo da música popular, se dão de formas variadas, condicionados por questões sócio-econômicas e culturais dos envolvidos (...) Tais processos se constituem, majoritariamente, no contexto de um *ensino informal* – vivenciado em diferentes espaços de convívio social e de práticas culturais – ou de um *ensino não-formal*, estes últimos em sua maioria sob a responsabilidade de cursos *Tutoriais*, de caráter particular, cujo acesso é limitado pelas já mencionadas questões socioeconômicas. (TEIXEIRA, 2009, p. iv, grifos do autor)

Em pesquisa sobre o perfil dos estudantes de percussão no âmbito do Curso de Bacharelado em Percussão da Universidade Federal da Paraíba, Medeiros e Severo (2009) apontam para o fato de que, dentro do universo de percussionistas pesquisado – 100% dos alunos matriculados no curso de percussão –, as principais formas de aprendizagens dos ingressos antes de entrarem no curso foram: aprendizagem por conta própria, tirando de ouvido (46,2%); “observando os outros tocarem (e/ou tocando junto) em igrejas, grupos jovens, grupo de samba, no estúdio, em bandas-baile e bandas marciais. Ou sozinho em casa, através de revistas, vídeo-aulas, shows e pela TV” (MEDEIROS e SEVERO, 2008, p.541). Os autores afirmam que há no resultado de sua pesquisa, interessantes referências a duas categorias de respostas, a saber: 1) O gosto pelo instrumento, envolvendo motivações interiores, identificação com o timbre dos tambores e o fascínio pela percussão e pela bateria; e 2) O mercado de trabalho cada vez mais competitivo, revelando a necessidade de uma formação superior. Além disso, a pesquisa revelou que:

Se houvesse a habilitação Bateria no Bacharelado de Música (BelMús), 77% dos alunos matriculados no curso a teriam escolhido como primeira opção, pois para estes, a Bateria é o instrumento que sempre quiseram cursar. (...) A escolha por percussão foi tão somente para obter o diploma de graduado em música. (MEDEIROS e SEVERO, 2008, p.542).

Lacorte (2006) investigou a aprendizagem musical de músicos populares, focando as suas experiências iniciais de aprendizagem, a experiência profissional e suas influências nas aprendizagens, levantando aspectos como as motivações e os processos

dessa aprendizagem. Sobre as formas e os lugares de aprendizagem dos músicos populares, a autora afirma que:

O caminho percorrido por esses profissionais, desde o início da aprendizagem até a profissionalização, é repleto de vivências musicais fora do ambiente acadêmico. Os processos de aprendizagem informal, bem como o prazer em aprender um instrumento, não representam sacrifício com regras, prazos e currículos a serem cumpridos. Ao contrário, o aprendiz transforma o aprender em algo interessante. (...) Diferentemente de outras profissões, como médico, advogado e enfermeiro, a profissão do músico popular não exige necessariamente diploma universitário. Na verdade, o conhecimento, as vivências musicais em diferentes âmbitos, o estudo e a persistência os tornam bons profissionais. (LACORTE, 2006, p. 144)

A autora conclui que o músico popular aprende em contextos variados, que extrapolam a simples questão do talento nato ou dom, conceitos relacionados ao senso comum. Segundo Lacorte (2006), “(...) esses profissionais estudam muito, porém nem sempre de forma homogênea e convencional. Nesse sentido, deve-se considerar que há diferentes formas de aprendizagem e apreensão do conhecimento musical” (Idem, p. 145).

### **1.5 Características das aprendizagens do músico popular**

Utilizamos o termo ‘aprendizagens’ no plural no intuito de fazer referência ao fato de que *peçoas, lugares e tempo* fazem da aprendizagem da música popular um processo múltiplo: diferentes pessoas aprendem música popular de maneiras diversas, o que vale também para os critérios de lugar e de tempo, conferindo a este processo um caráter extremamente diversificado. A fala de Lacorte (2006) corrobora esta perspectiva:

(...) o músico popular aprende em contextos variados. Diferentemente da crença do senso comum, de que a aprendizagem do músico popular é consequência somente de um talento nato ou de um dom divino, emergiu da pesquisa que esses profissionais estudam muito, porém nem sempre de forma homogênea e convencional. Nesse sentido, deve-se considerar que há diferentes formas de aprendizagem e apreensão do conhecimento musical (...) (LACORTE, 2006, p. 145)

Green (2008, p. 10), sintetiza cinco princípios fundamentais, por ela identificados na forma como o músico popular aprende a tocar um instrumento musical.

São eles: 1) o aprendizado informal começa com músicas que os alunos escolham, gostam e com quais se identificam; 2) aprender por escutar e tirar de ouvido as gravações; 3) aprender sozinho e com os amigos; 4) aprendizagem pessoal, sem orientação estruturada ou planejada; e 5) a integração entre escuta, apresentação, composição e improvisação.

### 1.5.1 A imitação auditiva e visual

O tocar de ouvido, ou as habilidades aurais do músico popular estão presentes nas falas de bateristas como Nahame Casseb (2004, p. 83) quando ele afirma: “Aos treze anos, quando comecei a tocar bateria, ouvia discos e tentava tocar igual aos bateristas da época, uma tarefa muito difícil, mas não impossível (...)”; Kuki Stolarski (*apud* CARVALHO, 2004, p. 61), quando relata que “(...) Colocava um disco na vitrola e ficava acompanhando os Beatles, Milton Banana, ou então ligava o rádio e tocava tudo o que aparecia.” E Celso Almeida (*apud* PORTES, 2006, p. 34), quando ele diz que “A grande vantagem de ouvir muito, de procurar nos discos daquela época, é que a audição faz você descobrir vários sons”.

As habilidades aurais são consideradas por diversos autores como sendo uma das principais características da aprendizagem no âmbito da música popular (GREEN, 2002, 2008; FEICHAS, 2006; LACORTE, 2006). Green (2002, p. 60), utilizando o termo *listening and copying*, destaca o fato de que milhares de músicos ao redor do mundo utilizam o tirar de ouvido em suas formas aprendizagem. Green (2002, p. 23-24) classifica a escuta musical em três tipos principais: *purposive listening*, *attentive listening* e *distracted listening*. O primeiro tipo, que pode ser traduzido para a expressão ‘escuta proposital’, é quando se ouve a música com o propósito consciente de aprendê-la, em outras palavras, é o tipo de escuta que muitos músicos utilizam quando querem tirar uma música com todos os detalhes, exatamente como a música é. O segundo tipo, *attentive listening* – que pode ser traduzida como ‘escuta atenta’ –, envolve o mesmo nível de detalhes do primeiro tipo, mas não tem a específica intenção de aprender algo para depois tocar. O terceiro tipo de escuta proposto pela autora, *distracted listening*, é a escuta sem outros fins que não a diversão e o entretenimento. Green (Idem, p. 24)

afirma que um músico pode passar de um tipo a outro de escuta rapidamente, podendo, inclusive, experimentar os três tipos de escuta no espaço de tempo de uma música.

Feichas (2006, p. 84) afirma que o mais importante aspecto no processo de aprendizagem informal da música popular, é o fato de os estudantes de música adquirirem o conhecimento musical por meio do desenvolvimento de suas habilidades aurais. Estas habilidades são discutidas por Lacorte (2006), que afirma que:

(..) o profissional que tem bom ouvido seria aquele que compreende as estruturas musicais, sabe tocar em contextos diferenciados, interage com o restante do grupo no qual está inserido, concentrado, com boa memória, com instinto (*insight*) e com *feeling*, quer dizer, sente e percebe o que está acontecendo em cada momento. (LACORTE, 2006 p. 142)

No trecho acima, a autora faz um elo entre as habilidades aurais – ‘o tocar de ouvido’ – e outro aspecto da aprendizagem do músico popular: o ‘tocar em grupo’, que será abordado no próximo tópico.

O jargão “bom de ouvido” não se relaciona somente à capacidade de tirar músicas de ouvido. Na verdade, engloba uma série de habilidades e qualidades que formam o perfil de um bom profissional ou de um pretendente a futuro músico popular. Nesse processo, a aprendizagem desse grupo também não ocorre somente pela audição. Como mencionado anteriormente, muitas vezes, o músico bom de ouvido é aquele que por meio da observação e imitação visual associada ao efeito sonoro consegue reproduzir o que foi ouvido e visto com precisão. (LACORTE, 2006, p. 142)

Pelo trecho acima, percebe-se uma concepção segundo a qual o tirar de ouvido abrange a imitação visual. Desta maneira, aponta a importância de uma dimensão visual na aprendizagem de música, o que é também defendido por Green (2002) e Prass (2004).

### **1.5.2 O tocar em grupo**

O tocar em grupo é outra importante característica da aprendizagem na música popular, na perspectiva de autores como Paiva (2004), Green (2002) e Feichas (2006). Paiva (2004, p. 9) destaca que “(...) a formação musical de todo percussionista está ligada geralmente à prática em conjunto. Isto ocorre tanto no âmbito da música popular, quanto no da erudita”. No entanto, o autor aponta o fato de que a maioria dos métodos

de percussão e bateria adota uma abordagem individualizada, onde o ‘tocar em grupo’ não recebe a devida ênfase. Paiva (2004) recomenda a prática de conjunto na formação de todo percussionista, incluindo o baterista:

Em geral, o percussionista tem a sua formação musical ligada tradicionalmente ao fazer musical em grupo, seja pela sua participação em grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, seja pela sua participação em bandas, orquestras e grupos de percussão. Tanto na formação erudita quanto na formação popular, o percussionista torna-se um músico privilegiado no que diz respeito à prática de conjunto. Por isso, o trabalho em grupo com instrumentos de percussão é uma atividade pedagógica que deve fazer parte da formação musical de todo percussionista, seja qual for a sua especialidade (Bateria, pandeiro, congas, tímpanos, teclados ou outros). (PAIVA, 2004, p. 88)

Feichas (2006, p. 91), em concepção semelhante à de Paiva (2004), afirma que “Tocar em grupo é um importante recurso de aprendizagem”. Green (2002) corrobora esta idéia quando afirma que “a aprendizagem em grupo ocorre como resultado da interação com os pares, mas na ausência de qualquer professor” (GREEN, 2002, p. 76).

### **1.5.3 O apoio da família e a interação com os pares**

Autores como Green (2002), Gomes (2003) e Lacorte (2006), destacam a importância do apoio da família e dos pares na aprendizagem informal da música. Green (2002, p. 24) afirma que o apoio parental é um dos fatores cruciais na formação de músicos, sejam clássicos ou populares. Para a autora, este apoio vai desde encorajamento verbal e motivação, ao financiamento de instrumentos e suprimentos musicais. Gomes (2003, p. 183) afirma que a “família é um meio de múltiplas aprendizagens, além das aprendizagens musicais, que acontecem a partir das interações entre os seus membros”. A fala deste autor se aproxima da concepção de Lacorte (2006), que afirma que:

Os músicos populares se inserem no universo musical por dois caminhos principais: por meio da influência familiar e pela vontade intrínseca de aprender um instrumento. É importante enfatizar que essas duas vias não são distintas, e sim interativas. Em outras palavras, alguns participantes declararam que tiveram incentivo da família e que queriam aprender um instrumento. Outros, que embora não tivessem uma família que os apoiasse, tinham a vontade pessoal de tocar um instrumento. (LACORTE, 2006, p. 145)

#### **1.5.4 A mediação da tecnologia na aprendizagem da música**

Gohn (2002) aponta a importância das tecnologias nos processos de auto-aprendizagem de instrumentos musicais. Seja dentro ou fora da escola, como se vê, a influência das tecnologias é um importante elemento que permeia os processos de aprendizagem, de relação com os saberes.

Teixeira (2009) destaca a importância da internet na formação do percussionista nos dias de hoje:

A internet constitui, atualmente, o mais importante meio de aquisição dessas informações e ferramentas para a formação do percussionista, assim como para os músicos de uma forma geral, como pudemos observar em vários trechos das entrevistas coletadas. (TEIXEIRA, 2009, p. 119)

Green (2002, p. 3) afirma que o advento da tecnologia de gravação e reprodução de áudio, associado à expansão da indústria da música e da comunicação de massas, incluindo a Internet, foram fatores que contribuíram para que mudanças ocorressem na relação entre quem produz e quem consome música, tornando a música mais acessível. A autora vai além, afirmando que essa indústria da música, ao mesmo tempo em que ampliou o acesso à música, influenciou a própria produção musical, ditando normas de performance e de composição.

O apoio da tecnologia como forma de instrumentalizar a aprendizagem musical é abordada por Gohn (2002 e 2009).

Ao resgatar a trajetória das tecnologias relacionadas à música, pudemos observar que o desenvolvimento tecnológico condicionou não apenas o aperfeiçoamento de seus instrumentos, modificando a produção, o registro e a transmissão do material sonoro. Houve também a formação de todo um ambiente ao redor da música, e a integração daqueles aperfeiçoamentos com um desenvolvimento tecnológico mais geral, não restrito ao campo musical, que condicionou as formas de pensar e perceber o mundo. As distâncias foram relativizadas, as expectativas quanto às realizações científicas foram ampliadas, e a rapidez das comunicações transformou-se em uma necessidade pessoal e comercial. (GOHN, 2002, p. 151)

Lacorte (2006) também aponta a influência das tecnologias nas formas de aprendizagem de músicos populares, destacando o fato de que, mediada pelas

tecnologias como CDs, DVDs e a internet, músicos populares têm a possibilidade de uma maior autonomia, criando mesmo as suas próprias aprendizagens:

Nesse aspecto, a disponibilidade e facilidade dos recursos tecnológicos e materiais didáticos disponíveis no mercado também influenciam profundamente essa forma de aprendizado. Constatou-se neste trabalho, então, que conforme a publicação e a elaboração de materiais didáticos, esses profissionais, ao longo de sua formação e profissionalização, utilizam-se também de métodos, porém tendo sempre a audição como guia para o seu aprendizado. Nesse aspecto, além dos recursos do rádio e gravações em LPs e, nos últimos anos, em CDs, esses profissionais utilizam fitas de videocassete, DVDs, recursos da internet, etc. Na verdade, esses músicos mostram-se verdadeiros pesquisadores e criadores da sua própria aprendizagem. (LACORTE, 2006, p. 147)

## 1.6 Retransitando entre o informal, o não-formal e o formal

As discussões sobre a caracterização e a relação entre aprendizagens que ocorrem fora e dentro da escola são geralmente marcadas pelo uso de termos como formal, não-formal, informal, escolar e extra-escolar. Essas discussões dizem respeito ao *quê* se aprende, *como* se aprende e *onde* se aprende (UNESCO, 1997; LIBÂNEO, 2005; GADOTTI, 2005; GOHN, 2005; LIVINGSTONE, 2000; SHUGURENSKY, 2000). Na área de música, cada vez mais autores têm voltado sua atenção para os múltiplos espaços onde acontece a aprendizagem, incluindo os contextos não-escolares (ARROYO, 2000; OLIVEIRA, 2000; LIMA, 2008; QUEIROZ, SOARES e MEDEIROS, 2008; GOMES, 1998; PRASS, 1998; GREEN, 2002; LACORTE, 2006; HENTSCHKE, SOUZA, BOZZETTO e CUNHA, 2000; PAIVA, 2004; GOHN, 2002). É possível dizer que não há um consenso na utilização destes termos e que existem, de fato, diferentes concepções a respeito.

Tomaremos como início da discussão a publicação pela UNESCO em 1997 da CINE – *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (disponível em: [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_E.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf)). Aquela instituição utiliza apenas os termos *educação formal* e *educação não-formal*. Para a UNESCO, a educação formal é a:

Educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e *outras instituições*, que geralmente se constitui numa “escada” contínua de ensino em tempo integral para crianças e jovens, tendo início, em geral, na idade de cinco, seis ou sete anos e continuando até os 20 ou 25. Nos níveis superiores dessa

escala, os programas podem ser constituídos de alternância de ensino e trabalho. (CINE, UNESCO, 1997, p. 47, grifo meu)

Características importantes marcam esta concepção: a ocorrência no âmbito de instituições formais de ensino como a escola, o caráter seqüencial dado pelo termo “escada”, que indica uma sucessão crescente de níveis de ensino e aprendizagem, e a relação entre estes níveis de ensino com a idade dos alunos.

A educação não-formal, na definição da UNESCO (CINE, 1997) é:

Toda atividade educativa organizada e sustentada que não corresponda exatamente à definição anterior. Portanto, a educação não-formal se pode transmitir dentro ou fora de um estabelecimento docente e está destinada a pessoas de qualquer idade. De acordo com os diferentes contextos nacionais, pode abarcar programas de alfabetização de adultos, educação básica para crianças não escolarizadas, formação prática, capacitação profissional e cultura geral. Os programas de educação não-formal não seguem necessariamente o sistema de “escada” e sua duração é variável. (CINE, UNESCO, 1997, p. 47)

Pode-se deduzir que, para a UNESCO, o formal se refere a sistemas escolares que adotam “escadas” ou seqüência da infância até a fase adulta. O não-formal, embora possa ocorrer também dentro de instituições escolares, não se atrela a um sistema linear progressivo.

Libâneo (2005), entendendo os termos *educação formal*, *não-formal* e *informal*, a partir da presença, ou não, de intencionalidade, diferencia a aprendizagem intencional da não-intencional. Para Libâneo (2005) a intencionalidade estaria presente na educação formal e na educação não-formal, mas não na informal. O autor (2005, p. 94) considera como *educação formal*, o ensino, convencional ou não, em escolas, cursos de aperfeiçoamento e treinamento em sindicatos, partidos, educação de adultos, escolas maternais, creches, formação profissional, extensão rural, atividades escolares extraclasse; o autor entende *educação não-formal* como a que acontece em organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, educação cívica, ambiental, agências formativas para grupos sociais específicos, meios de comunicação de massa, propaganda; e a *educação informal* como os processos sociais de aquisição de conhecimento, hábitos, habilidades, valores, modos de agir não intencionados e não institucionalizados, na família, na igreja e no trabalho.

Defendendo um entendimento do que seja educação não-formal pelo que ela própria representa e não por uma negação ou oposição à educação formal, Gadotti (2005) considera que:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Para Gadotti (2005), critérios como formalidade, regularidade e seqüencialidade podem ser utilizados para diferenciar a educação formal da não-formal.

(...) o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. (GADOTTI, 2005, p. 2)

O autor considera que a educação não-formal, mesmo com a sua importância, não pode substituir a educação formal, mas pode contribuir com ela: “A educação não-formal pode dar uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la” (GADOTTI, 2005, p. 10).

Para Gohn (2001), a educação não-formal:

(...) abrange processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc. (GOHN, 2001, p. 7)

Gohn (2005, p. 91) afirma que até a década de 1980 se dava menos importância à educação não-formal no Brasil, seja nas políticas públicas ou mesmo entre os educadores. Porém, a autora aponta um processo de estruturação e de valorização da educação não-formal ocorrido a partir da década de 1990:

O grande destaque que a educação não-formal passou a ter nos anos 90 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares. (GOHN, 2005, p. 92)

Gohn (2005) argumenta que a educação não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem dentro da escola formal, ou seja, aquela que ocorre em ambientes escolares formais. Ela ultrapassa os limites da escola, chegando aos espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc. A autora (2001, p. 100) alerta, por um lado, para o problema de certas interpretações que não consideram o que se aprende fora dos muros da escola como sendo educação e aprendizagem e, por outro, para a utilização inadequada, por parte de alguns autores, do termo *informal* para se referir aos processos de aprendizagem que ocorrem em espaços associativos e nos movimentos sociais, assim como em ONGs:

Na educação não-formal, existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos, de modo que ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais têm um caráter de educação não-formal, embora haja autores que teimam em denominar o aprendizado de conteúdos não-escolares, em espaços associativos, movimentos sociais, ONGs etc. como sendo educação informal. Nessa polarização entre o escolar e o não-escolar, tudo o que ocorre fora dos muros das escolas é pensado como aprendizagem não-escolar e perde seu caráter de educação propriamente dita. (GOHN, 2001, p. 100)

Lima (2008), dentro da perspectiva sócio-cultural da educação musical, reforça as idéias colocadas por Arroyo (2000) e Gohn (2001, 2005) quando afirma que:

A Abordagem Sócio-Cultural da Educação musical considera que toda prática musical, independente do contexto e espaço social, traz implícita ou explícita a aprendizagem dessa prática e que ocorre assim alguma modalidade de educação”. (LIMA, 2008, p. 23)

Esta abordagem encontra lastro na concepção de Oliveira (2000). A autora considera que as definições de Libâneo (2005) para os termos *formal*, *não-formal* e *informal* não se aplicam à Educação Musical, pelo fato de que, segundo ela, “qualquer processo educacional intencional ou não, sistematizado ou não, institucionalizado ou não, tem forma e estrutura” (OLIVEIRA, 2000, p. 21). Para ela, a concepção segundo a

qual a aprendizagem formal se dá na escola e a aprendizagem informal está fora da escola aponta para um entendimento de que o que vem do povo é informal e o que pertence à tradição letrada é formal, indo ao encontro, também, da discriminação ao significado do termo colocado por Gohn (2001). Confirmando essa argumentação, Arroyo (2000) considera contextos como os rituais do congado, e as escolas de samba, por exemplo, como contextos de aprendizagem formal, pelo fato de possuírem suas formalidades.

“formal” pode significar escolar, oficial, ou dotado de alguma organização. Dessa maneira, o “formal” pode ser ou o ensino e a aprendizagem que acontecem nos espaços escolares e acadêmicos, mesmo que alternativos (escolas alternativas de música), ou, no sentido oficial, apenas os sistemas de ensino regulamentados (escolas de ensino básicos, médio, conservatórios, graduações, etc). Na terceira possibilidade significativa, “formal” pode ser também as práticas de ensino e aprendizagem que acontecem no contexto da cultura popular, já que vários estudos têm desvelado que essas práticas de educação musical possuem formalidades próprias (Ternos de Reis, Escolas de Samba, Rituais do Congado, etc) (...) Quanto ao adjetivo “informal”, que às vezes aparece como “não-formal”, ora significa educação musical não oficial, ora não escolar. Também é utilizado para referir-se ao ensino e à aprendizagem musical que acontecem no contexto das culturas populares e mesmo no cotidiano das sociedades urbano-industriais (aprendizagem que ocorre através dos meios de comunicação, de informação, etc) (ARROYO *et al.*, 2000).

Queiroz, Soares e Medeiros (2008), considerando a diversidade de espaços onde se ensina música e a multiplicidade de concepções e práticas nestes espaços, utilizam a classificação de espaços formais, não-formais e informais. Para os autores, os espaços formais são as escolas de educação básica, as escolas especializadas de música e demais instituições de ensino que seguem a legislação educacional brasileira; os espaços não-formais são as ONGs, os projetos sociais, as associações comunitárias, e outros espaços que ofereçam cursos livres de música; e os espaços informais são aqueles que abrangem as manifestações culturais populares e as expressões musicais urbanas.

Green (2002) utiliza os termos *formal* e *informal* relacionados, respectivamente, à aprendizagem escolar e à não-escolar. Ela distingue a aprendizagem formal da aprendizagem informal, mas não as considera excludentes. No entendimento da autora a aprendizagem informal se divide em dois tipos: a *aprendizagem consciente* e a *aprendizagem inconsciente*. Se nesta não há objetivo e foco diretamente definido,

naquela, há objetivos explícitos, além de procedimentos claros e uma rotina de prática. Green considera que as atitudes e valores das práticas informais de aprendizagem têm potencial de aplicação na esfera formal.

Utilizando os termos *educação formal*, *educação para adultos* e *aprendizagem informal*<sup>11</sup>, Livingstone (2000) considera a educação formal como um sistema organizado hierarquicamente e formalmente constituído, que relaciona idades e níveis de educação. Ela oferece programas que credenciam e certificam competências e conhecimentos para que os jovens comecem a vida adulta. A educação formal, segundo o autor, se estende cada vez mais para a idade adulta, com a graduação e a pós-graduação em universidades.

Já a educação de adultos é entendida por Livingstone (2000, p. 2) como “(...) toda atividade educacional organizada, incluindo cursos adicionais, programas de treinamento e *workshops* oferecidos por qualquer instituição social”. Para o autor, a aprendizagem informal é:

(...) toda atividade envolvendo a busca de entendimento, conhecimento ou habilidades, que ocorre fora do currículo de instituições educacionais, ou de cursos e *workshops* oferecidos por agências educacionais ou sociais. Os termos básicos da aprendizagem informal (objetivos, conteúdos, significados e processos de aquisição, duração, avaliação de resultados e aplicações) são determinados pelos indivíduos e pelos grupos que escolhem se engajar nela. A aprendizagem informal é realizada por si própria, seja individual ou coletivamente, sem critérios impostos externamente ou a presença de um professor. (LIVINGSTONE, 2000, p. 3)

Livingstone (2000, p. 3) considera que a aprendizagem informal, muitas vezes ignorada e não reconhecida, se divide em três tipos básicos: a aprendizagem informal explícita, as percepções do dia-a-dia e a socialização. Para o autor, o critério mais importante que distingue a aprendizagem informal explícita das outras aprendizagens informais é “o reconhecimento *a posteriori* de uma nova e significativa forma de conhecimento, entendimento ou habilidade adquirida por iniciativa própria e, também, o reconhecimento do processo de aquisição” (Idem, p. 4).

---

<sup>11</sup> Os termos em inglês utilizados por LIVINGSTONE (2000) são *formal schooling*, *further education* e *informal learning*.

Schugurensky (2000), em seu artigo intitulado “As Formas de Aprendizagem Informal: Para uma Conceitualização do Campo”<sup>12</sup>, utiliza os termos *educação formal*, *educação não-formal* e *aprendizagem informal*<sup>13</sup>. Para o autor, o termo *educação* só se aplica às esferas formal e não-formal na medida em que há aí a presença de uma instituição educacional. Na esfera informal, segundo o autor, como não há a instituição, o termo adequado é *aprendizagem*:

Na concepção de aprendizagem informal é importante notar que nós estamos deliberadamente usando a palavra ‘aprendizagem’ e não ‘educação’, porque nos processos de aprendizagem informal não há instituições educacionais, instrutores institucionalmente autorizados ou um currículo prescrito. (SCHUGURENSKY, 2000 p. 2)

Para Schugurensky (2000, p. 1) “a educação formal se refere a uma escada institucional que vai da pré-escola aos estudos graduados”. O autor lista cinco características da educação formal:

- a) É altamente institucionalizado;
- b) Isto inclui um período chamado ‘educação básica’ (que varia de país para país, e geralmente dura de 6 a 12 anos) que é compulsório, e implementa um currículo prescrito – aprovado pelo Estado – com objetivos explícitos e mecanismos de avaliação, empregando professores qualificados, e atividades institucionais altamente reguladas pelo Estado.
- c) É propedêutico por natureza (no sentido de que cada nível prepara os aprendizes para o próximo nível, e para entrar em certo nível é pré-requisito que se tenha completado satisfatoriamente o nível anterior).
- d) É um sistema hierárquico, usualmente com o ministro da educação no topo e os estudantes na base.
- e) Ao final de cada nível e grau, aos graduados são assegurados diplomas ou certificados que os permitem serem aceitos no próximo nível, ou no mercado de trabalho formal. (SCHUGURENSKY, 2000, p. 1)

Por educação não-formal, Schugurensky (2000) entende programas educacionais organizados que têm lugar fora do sistema escolar formal. Para o autor, esta categoria abrange um leque de possibilidades como cursos de tênis, programas de segunda língua, aulas de direção automotiva, de culinária, de atividades físicas como yoga, workshops e programas de treinamento. Para o autor:

---

<sup>12</sup> O nome original do artigo de Schugurensky (2000) é *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*.

<sup>13</sup> Os termos em inglês utilizados por Schugurensky (2000) são *formal education*, *non-formal education* e *informal learning*.

Assim como na educação formal, há professores (instrutores, facilitadores) e um currículo com vários graus de rigidez e flexibilidade. Diferente da educação formal, estes programas não demandam, normalmente, pré-requisitos em termos de educação prévia. No entanto, algumas vezes um diploma certificando competência ou comparecimento seja concedido. (SCHUGURENSKY, 2000, p. 2)

Considerando a Educação não-formal como algo dirigido aos adultos, Schugurensky (2000) afirma que crianças e adolescentes também podem participar, por exemplo, em escolas dominicais, programas de escotismo, cursos de segunda língua e lições de música, entre outras atividades.

Partindo da definição geral de Livingstone (2000) para aprendizagem informal, Schugurensky (2000, p. 2) chama a atenção para o fato de aquele autor situar a aprendizagem informal ‘fora do *currículo* de instituições educacionais’ e não ‘fora das *instituições* educacionais’, por considerar que a aprendizagem informal pode também acontecer dentro de instituições educacionais formais e não-formais.

Propondo uma taxonomia com base nos critérios de *intencionalidade* e *consciência*<sup>14</sup>, Schugurensky (2000) considera três tipos de aprendizagem informal: a *aprendizagem auto-dirigida*, a *aprendizagem incidental* e a *socialização*<sup>15</sup>. A aprendizagem auto-dirigida, para ele, engloba as ações de aprendizagem realizadas por indivíduos sozinhos, ou inseridos em grupos, sem a participação de um educador, professor, instrutor ou facilitador. Porém, o autor enfatiza que a aprendizagem auto-dirigida pode incluir a presença de uma “pessoa de referência”<sup>16</sup>, ou uma pessoa que não considera a si mesmo como um professor. Para Schugurensky (2000) a aprendizagem auto-dirigida é, ao mesmo tempo, intencional e consciente.

Já a aprendizagem incidental, para o autor:

(...) se refere à experiências de aprendizagem que ocorrem quando o aprendiz não tem nenhuma intenção prévia de aprender algo dessa experiência, mas depois da experiência ela ou ele se tornam conscientes de que aprenderam algo. Portanto, é não-intencional, mas consciente. (SCHUGURENSKY, 2000, p. 4)

---

<sup>14</sup> Os termos em inglês utilizados por Schugurensky (2000) são *intentionality* e *consciousness*.

<sup>15</sup> Os termos em inglês utilizados por Schugurensky (2000) são *self-directed learning*, *incidental learning* e *socialization*.

<sup>16</sup> Schugurensky (2000) utiliza o termo *resource person*.

Note-se que na aprendizagem incidental, apesar de não haver intenção de aprender algo, há a consciência de que se aprendeu alguma coisa. Para o autor, na socialização, ou aprendizagem tácita, não há nem intenção nem consciência da aprendizagem. Neste contexto, a socialização:

(...) se refere à internalização de valores, atitudes, comportamentos, habilidades, etc. que ocorre durante o dia-a-dia. Não só nós não temos uma intenção de adquiri-los a priori, como nós não temos a consciência de termos aprendido algo. (SCHUGURENSKY, 2000, p. 4)

Considerando os dois critérios utilizados por Schugurensky (2000) para classificar as formas de aprendizagem informal, intencionalidade e consciência, temos, no quadro abaixo, a diferenciação entre aprendizagem auto-dirigida, aprendizagem incidental e socialização:

Tipo de aprendizagem	Intencionalidade	Consciência (no momento da aprendizagem)
Aprendizagem auto-dirigida	sim	sim
Aprendizagem incidental	não	sim
Socialização	não	não

Tabela 1 – Os tipos de aprendizagem informal (Retirado de SCHUGURENSKY 2000, p. 3)

A utilização dos termos formal, não-formal e informal nesta pesquisa dar-se-á articulando as concepções de Schugurensky (2000) e de Livingstone (2000), considerando três esferas: a Educação Formal, a Educação Não-Formal e a Aprendizagem Informal, sendo esta subdividida em aprendizagem auto-dirigida, aprendizagem incidental e socialização. Na aprendizagem auto-dirigida há intencionalidade, porquanto o indivíduo tem uma intenção *a priori* de aprender algo, e há, também, consciência, na medida em que esse indivíduo tem a consciência *a posteriori* de que aprendeu algo, e do processo pelo qual aprendeu. A educação não-formal, para esta concepção, abrange programas educacionais organizados que têm lugar fora do sistema escolar formal. No entanto, há professores e um currículo, que normalmente não requer pré-requisitos, e, algumas vezes, a concessão de diplomas ou certificados. E a educação formal é entendida como uma escada institucional que vai da

pré-escola aos estudos graduados, altamente institucionalizada, e que relaciona idades e níveis.

## 1.7 A Escola

O conceito de escola está em permanente reconstrução: ora é entendida a partir da sua relação com o mundo do trabalho (LDB, 1996; ACOSTA, 2005; ARAÚJO, 2008; SACRISTÁN, 2000), ora como espaço de integração e síntese (LIBÂNEO, 1999), ora como lugar de socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) diz, no segundo parágrafo do seu artigo primeiro, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Há aí, uma relação entre Escola e mercado de trabalho. Dessa maneira, a escola tem a dupla finalidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Como reforça Sacristán (2000, p. 14), “Parece claro para todos os autores e correntes da sociologia da educação que o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos/as na escola é prepará-los para sua *incorporação no mundo do trabalho*.” (grifo do autor).

A primeira modalidade de educação deu origem à escola – em grego, “o lugar do ócio”. Já, portanto, na origem, a instituição educativa recebeu o nome de escola (SAVIANI, 2007). Desde a Antigüidade esta instituição foi se tornando cada vez mais complexa até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação (SAVIANI, 2007). A escola tradicional, que, segundo o autor, resulta de um processo de institucionalização da educação, surge para as classes abastadas a partir do surgimento da sociedade de classes, que tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

Saviani (2008), em sua perspectiva histórico-crítica da educação, entende a Escola como “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p. 14). Este saber, para o autor, não é qualquer saber:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; (SAVIANI, 2008, p. 14)

Neste contexto, Saviani (2008) afirma que a escola “(...) aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação” (p. 7-8). Segundo o autor, esta transformação acontece de forma associada às mudanças que levaram as relações sociais a prevalecer sobre as relações naturais. Dessa forma, o mundo da cultura, aquele produzido pelo homem, prevalece sobre o mundo da natureza. Decorre daí, de acordo com Saviani (2008, p. 8), a predominância do saber metódico, sistemático, científico ou elaborado, sobre o saber espontâneo, natural ou assistemático. O resultado destas relações é que “a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (Idem, p. 8).

Para o autor:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. (SAVIANI, 2008, p. 15)

Saviani (2008) entende que o conhecimento baseado na experiência de vida não só não precisa da escola, como dispensa e desdenha da experiência escolar: ditos populares como “mais vale a prática do que a gramática” ilustram esta situação. Saviani (2008) sustenta que o conhecimento que se adquire na escola se estrutura a partir do saber sistematizado. Este, por sua vez, segue a tradição da cultura letrada, da cultura erudita. Decorre daí, segundo o autor, o fato de que a leitura e a escrita sejam as primeiras exigências para se ter acesso a este saber sistematizado (Idem, p. 14). Para Saviani (2008) o saber é algo produzido socialmente e a produção histórica dos saberes não pode ser considerada “obra de cada geração, independente das demais” (p. 78). O autor utiliza os termos *saber objetivo* e *saber escolar*, sendo aquele o saber espontâneo, construído tacitamente, e este, o saber sistematizado, ou: “a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2008, p. 62).

Araújo (2008) argumenta que não há como prescindir da instituição escolar. A Escola, independentemente da forma como a percebemos, não tem substitutos: “A Escola é sempre um passado, um presente, ou um futuro e, independentemente da sua construção teórica no imaginário de alguém, continua ainda a não ter um substituto acreditável” (ARAÚJO, 2008, p. 1). Para a autora, a maneira como se escolhe uma determinada escola é muito representativa da imagem que temos dela e, como não poderia deixar de ser, daquilo que somos, de onde somos.

Entendemos que um processo de escolha de uma escola será sempre orientado em função das representações sociais construídas pelas famílias sobre os estabelecimentos educativos, provocando determinados comportamentos, que se encontram “ancorados” a aspectos de índole geográfica, familiar, sócio-cultural, econômica, ideológica, ou outra, que dirige a sua ação. (Idem, p. 16)

O autor fala sobre o papel da Escola:

Estruturada no passado com múltiplos papéis – educadora, socializadora e qualificadora – a Escola tem sido, desde sempre, transmissora de modelos culturais, valores e conhecimentos, sendo perpetuadora de experiências humanas e qualificadora de posições sociais de empregos e profissões (ARAÚJO, 2008, p. 20)

A autora considera que os resultados do trabalho apontam para uma imagem de escola menos associada a um fenômeno social e muito mais associada à aquisição de habilidades técnicas para a vida profissional, relacionadas às exigências de mercado, revelando-se, assim, prioritariamente, como lugar de instrução e formação profissional.

Assim, justifica-se a luta pela chegada à escola – “o vestibular, a lançadeira para a nossa vida profissional” – e pela permanência nela, pelo direito de ser um “pessoa melhor”, ter um “futuro melhor”, visando um campo profissional e a um diploma. (ACOSTA, 2005, p. 155).

### **1.7.1 A Escola de Música de Brasília**

O CEP/EMB, Centro de Educação profissional Escola de Música de Brasília, ou A Escola de Música, como é conhecida, é uma instituição da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal e tem a missão de “promover a educação profissional, buscando o desenvolvimento de competências e habilidades musicais de jovens e adultos, tendo em vista a formação para a cidadania e o mundo do trabalho”, de

acordo com a sua página na rede mundial de computadores (disponível em <http://www.emb.com.br/Missao.htm>).

Esta instituição pública de ensino goza de grande prestígio na capital federal e oferece o ensino gratuito de música erudita e popular na Asa Sul a alunos de todas as faixas etárias do Plano Piloto e Cidades Satélites. Neste primeiro semestre de 2010 o CEP/EMB está atendendo a um total de 1841 alunos<sup>17</sup> matriculados nos cursos regulares, dos quais, 487 no curso de música popular. Destes, 57 são alunos de bateria, sendo 17 no chamado Módulo Livre, 33 no Ciclo Básico e 7 no Ciclo Técnico. Para atender a este público, a instituição conta com 230 professores, sendo 189 efetivos e 41 temporários. Entre os professores, 39 são do curso de música popular. Desses, 3 são professores de bateria, sendo um professor efetivo e dois temporários.

A admissão de alunos é feita de duas maneiras, a saber: 1) sorteio público amplamente divulgado e vinculado ao número de vagas disponíveis, para os iniciantes; e 2) testes teórico-práticos para musicalizados<sup>18</sup>, vinculados ao número de vagas disponíveis para essa modalidade de ingresso. O nível de alfabetização exigido para ingresso no Curso Básico de Musicalização Infantil é a 1ª série do ensino fundamental concluída. Para se ter uma idéia da grande demanda semestral de pessoas interessadas em estudar música naquela instituição, para o sorteio deste ano de 2010 se inscreveram 2142 pessoas, sendo 299 para bateria. Já para os testes de habilidades, houve 964 inscritos, sendo 90 para bateria<sup>19</sup>.

Oficialmente criada em 1964 (MATOS e PINHEIRO, *apud* OLIVEIRA e CAJAZEIRA, 2007), esta instituição é fruto do trabalho de inúmeras pessoas e origina-se a partir de duas iniciativas independentes de ensino da música: 1) as atividades de canto coral e instrumentos de orquestra, desenvolvidas pelo Maestro Levino de Alcântara no CERAB – Centro de Ensino Médio Asa Branca, a partir da sua entrada na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), em 1960; e 2) o CERVL, Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos, fundado pelo Maestro Reginaldo Carvalho em 1962, que

---

<sup>17</sup> Dados fornecidos pelo Núcleo de Informática Aplicada e pela Secretaria da Escola de Música de Brasília, com autorização da direção da instituição.

<sup>18</sup> O termo ‘musicalizados’ é utilizado para designar as pessoas que já tocam um instrumento musical e, portanto, podem se inscrever para os testes de habilidades, em oposição àqueles que só podem se inscrever para o sorteio de vagas.

<sup>19</sup> Dados fornecidos pela Secretaria da Escola de Música. Uma tabela com a relação completa da demanda pelos cursos do CEP/EMB se encontra no Apêndice B, na página 140.

funcionava no colégio CASEB. No ano seguinte, 1963, as atividades do CERVL passaram a ser desenvolvidas no CEREB – Centro de Ensino Médio Elefante Branco. Ainda em 1962, o Maestro Levino de Alcântara iniciou atividade musical com um grupo vocal na Rádio Educadora de Brasília (REB).

Em 1964, com a saída do Maestro Reginaldo de Carvalho do Elefante Branco e a decorrente dissolução do seu Coral Brasília e, tendo o Maestro Levino de Alcântara assumido seu posto e acolhido os músicos daquele coral no Madrigal da Rádio Educadora de Brasília, iniciou-se um movimento com vistas à implantação de uma escola profissionalizante de música no distrito Federal. Paralelamente, com a desativação e transferência da REB para o MEC, surgiu o Madrigal de Brasília, grupo vocal que teve papel de grande importância na campanha pela criação da Escola de Música de Brasília, e cuja atividade se estende até os dias de hoje. Estes acontecimentos são considerados como o próprio surgimento da EMB, tendo sido o Maestro Levino de Alcântara o seu primeiro diretor.

No dia 11 de março de 1974 foi inaugurada a sede definitiva da escola, na Quadra 602 Sul. Até 1985 os cursos existentes abrangiam os instrumentos de orquestra – como violino, viola, violoncelo, flauta transversal, oboé, harpa e instrumentos de percussão, entre outros – e eram oferecidos de acordo com a faixa etária dos alunos. Em 1985, já na gestão do Maestro Carlos Galvão, foi criado o Núcleo de Música Popular, com cursos de instrumentos como viola caipira, violão popular, teclado e bateria, entre outros.

Quatro anos mais tarde, em 1999, a Escola de Música passou a se chamar CEP/EMB, Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. A instituição registrou 36 cursos de Educação Profissional de nível Técnico, com base na nova LDB – Lei 9394/97, assim como, no decreto 2.208/97, que regulamentou a Educação Profissional de níveis Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil. A escola mantém 58 cursos de nível básico. De acordo com Matos e Pinheiro (*apud* OLIVEIRA & CAJAZEIRA, 2007), a escola atendia, no ano de 2007, a aproximadamente 2.000 alunos.

Uma das maiores vitrines da Escola de Música de Brasília é o Curso Internacional de Verão, o CIVEBRA, como é conhecido. Este festival, que existe até os

dias de hoje, teve início ainda na gestão do Maestro Levino de Alcântara e ocorre sempre no mês de janeiro. Neste ano de 2010 foi realizado a 32ª edição do CIVEBRA.

Os cursos regulares oferecidos são de nível Técnico ou Básico e englobam os seguintes núcleos: Cordas Friccionadas, Cordas Dedilhadas, Piano, Sopros, Percussão, Canto, Música Popular, Música Antiga, Tecnologia em Música e Disciplinas Teóricas. O Nível Técnico engloba, além dos núcleos supracitados, os de Coros, Bandas e Musicografia Braille.

Além dos cursos regulares técnicos e básicos há os chamados Cursos Pontuais, abertos à comunidade. Estes são uma modalidade de educação profissional de duração variável, não sujeita à regulamentação curricular, e foram criados com o intuito de oferecer uma formação inicial e continuada.

## **1.8 A profissionalização**

### **1.8.1 Educação profissional**

(...) o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos/as na escola é prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho. (SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Confirmando a fala de Sacristán (2000) na epígrafe, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) diz, no segundo parágrafo do seu artigo primeiro, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Dessa maneira, a escola tem a dupla finalidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Esta Lei determina que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

De fato, há três trechos específicos do texto da LDB que tratam do tema: 1) a Seção IV-A, onde se encontra o texto que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (incluído pela Lei nº 11.741, de 2008); 2) o Capítulo III, que trata da Educação Profissional e Tecnológica (redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008); e 3) o

Capítulo IV, Da Educação Superior, onde se lê que uma das finalidades da educação superior é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais (...)”. Estes trechos dizem respeito, respectivamente às três instâncias próprias para a formação profissional, a saber, o ensino técnico, o ensino tecnológico e o ensino superior.

Nascimento (2003, p. 8), afirmando que a preparação dos indivíduos para a vida profissional, no Brasil, vem mudando nos últimos tempos, observa que há um deslocamento da concepção de ensino profissionalizante para educação profissional. Nesse sentido, passa-se a privilegiar a flexibilidade e a diversidade, e a cooperação ganha um importante papel:

(...) torna-se relevante a criação de ambientes de aprendizagens que favoreçam a cooperação e a partilha de experiências, integrando os sujeitos autônomos numa teia onde todos estão interconectados e são solidários na construção do conhecimento. Logo, só uma prática voltada para a pluralidade e flexibilidade seria capaz de favorecer um maior respeito às identidades e diferenças. (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

Neste contexto, a flexibilidade é necessária para se considerar os diferentes momentos de construção da aprendizagem, as diversas interações entre ambiente e pensamento, e os processos coletivos de construção do saber. Para Nascimento (2003), a preparação profissional não pode mais ser pensada como uma simples transmissão de conhecimentos ou adestramento para formas de trabalho estáticas. As mudanças em curso ocorrem no âmbito da definição dos fins educacionais. São mudanças de ordem metodológica e filosófica. Neste sentido, o que se busca são “(...) as capacidades criativas, os valores estéticos, a sensibilidade, a ética, a valorização da subjetividade, dos afetos, etc.” (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

### **1.8.2 Profissão e profissionalização**

As discussões sobre o que seja profissão e suas implicações é tema recorrente na sociedade. E muito atual: vimos recentemente em nosso país uma polêmica em torno da necessidade, ou não, de que profissionais como músicos, jornalistas e outros, tenham diploma de formação para exercer suas profissões. Tais discussões freqüentaram a grande mídia quando da decisão do Supremo Tribunal Federal de que não é necessário ter diploma de jornalismo para se exercer esta profissão. O sociólogo Simon

Schwartzman, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, em entrevista à emissora de rádio CBN, no dia 19 de junho de 2009, declarou apoio à decisão daquele tribunal, argumentando que há no Brasil uma excessiva burocratização das profissões. Assim, segundo ele, há uma tendência exagerada de que os grupos, ou corpos profissionais, recorram ao Congresso Nacional para a aprovação de Leis que regulamentem suas profissões e garantam o monopólio sobre a realização da sua atividade. Desta maneira, para a Lei, o baterista profissional é aquele que tem a carteira da Ordem dos Músicos do Brasil.

Estas situações nos levam à seguinte questão: as profissões têm como base a certificação, como autorização para exercício de uma atividade, ou o conhecimento mesmo necessário para este exercício? Em outras palavras, o que legitima o profissional é o seu diploma ou são os seus saberes específicos? Ser baterista profissional é ganhar dinheiro tocando? A busca por uma resposta para esta pergunta requer uma revisão histórica da utilização do termo “profissão”, que, como veremos adiante, assume diferentes concepções, não havendo consenso entre os autores que tratam do tema.

Dubar (2005), afirma que o termo profissão deriva da chamada “profissão de fé”. A profissão de fé era cumprida, ainda na Idade Média, nas cerimônias de admissão em corporações. Estas, também chamadas de confrarias, “eram ‘corpos e comunidades’ tanto no sentido moral quanto no sentido legal do termo, e seus membros eram unidos por laços morais e por um respeito das regulamentações detalhadas de seu status.” (Idem, 2005, p. 165). O juramento solene religioso era o ato primordial da união entre os membros de uma corporação. Decorre daí, segundo o autor, a expressão “ofício juramentado”.

A oposição original entre os termos ofício e profissão é apontada por Dubar (2005, p. 164) com referência ao binômio mãos/cabeça. Citando a Grande Encyclopédie, o autor associa a origem do termo profissão a uma produção que “(...) cabe mais ao espírito que à mão”. Citando Rousseau, define ofício, com origem nas artes mecânicas, como aquele “em que as mãos trabalham mais que a cabeça”. A diferença entre ofício e profissão era sustentada em nome da oposição entre transmissão hereditária do status e dos ofícios (*ascription*) e a livre escolha individual das formações e das profissões (*achievement*). Por outro lado, o autor destaca que o termo profissão adquire, hoje, parte da (ou toda a) representação dos ofícios de ontem, “desse modo, a

profissão freqüentemente adquire uma dimensão comunitária estruturante de todo o sistema social” (Idem, p. 169).

Ao comparar as características das profissões admitidas por diferentes autores, Dubar (2005) identificou apenas um critério comum: a especialização do saber. O autor afirma que o termo “profissão” muda claramente de extensão de Maurice para Chapoulie, sendo no primeiro caso ligado ao saber formalizado e ao ideal de serviço, com ênfase no saber legitimado; e no segundo caso, relacionado a um grupo social específico, com base numa formação prolongada. Segundo Lüdke e Boing (2004, p. 1161), diversos autores concordam em quatro critérios comuns a todas as profissões: 1) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; 2) o interesse geral acima dos próprios interesses; 3) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e 4) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. Lüdke e Boing (2004), no entanto, consideram haver apenas um consenso sobre os atributos comuns a todas as profissões: a especialização do saber, que é a mesma constatação de Dubar (2005).

As noções de “diploma” (*licence*) e “mandato” (*mandate*) são, segundo Dubar (2005), relacionadas a uma autorização legal para exercer certas atividades, e à obrigação legal de assegurar uma função específica, respectivamente. Para esta abordagem “a própria natureza do saber do ‘profissional’ está no cerne da ‘profissão.’” (Idem, p. 179, grifos do autor). A organização, ou corpo, que protege o diploma e o mandato, é encarregada, também, da aprendizagem e reprodução do ritual entre os profissionais.

Para Altet, Perrenoud e Paquay (2003), a profissionalidade pode ser definida em termos de funções específicas a assumir, de competências a aplicar, mas também em termos de identidade e de questões sociais. Para os autores, a profissionalidade é definida como “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competência que é reconhecido socialmente como característica de uma profissão” (p. 235).

No caso dos bateristas, de acordo com Medeiros e Severo (2009), a profissão tem se expandido no Brasil em decorrência de uma série de fatores, como a abertura de mercado às importações – ocorrida no mercado musical brasileiro a partir da década de 1990 –, a expansão da mídia e o surgimento das revistas especializadas em bateria, e o

advento Internet. Estes fatores contribuíram para a aceleração do desenvolvimento da profissão dos bateristas (MEDEIROS e SEVERO, 2009, p. 540), que cada vez mais têm buscado uma formação mais completa, abrangendo, inclusive, a formação superior no instrumento. Neste contexto, o surgimento de festivais e concursos específicos para bateristas e a entrada deste instrumento no ensino superior impulsionam cada vez mais o desenvolvimento da profissão do baterista.

### **1.9 A inserção da música popular na escola**

A presença da música popular em instituições de ensino é relativamente recente. Pesquisadores têm se debruçado sobre o processo de inserção da música popular em instituições de ensino formal e os trabalhos utilizam diferentes enfoques. Uma linha de trabalhos trata da presença da música popular em currículos de instituições como escolas ou universidades com relação ao mercado de trabalho (MOULIN, 2006; FARIA, 2006; LACORTE, 2006; DUMBAR-HALL, 1996). Alguns autores afirmam que o ensino de música popular em instituições de ensino enfrenta desafios e conflitos decorrentes do fato de que ela foi inserida nas escolas, conservatórios e universidades, mas muitas vezes o seu ensino ainda é feito por meio de mecanismos e procedimentos da tradição da música erudita (FARIA, 2006; DUMBAR-HALL, 1996; ARROYO, 2001; FEICHAS, 2006).

Lacorte (2006) aponta para a necessidade de se repensar os currículos e metodologias para o ensino da música popular, pois:

Nesse contexto é que se destaca a importância da inserção e estruturação da música popular nas escolas, nos conservatórios e nos cursos superiores no País, pois há um mercado de trabalho exigente, bem como aprendizes e profissionais dispostos a se especializarem. Não obstante, as estruturas curriculares e as metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem da música popular talvez precisem ser modificadas. Considerando que as exigências desses profissionais se diferenciam, por exemplo, das exigências de músicos eruditos, deve-se considerar que a formação desses músicos populares também deva ser diferenciada. (LACORTE, 2006, p. 148)

Ainda sobre a relação entre a presença da música popular nos currículos do ensino superior e formação para o mercado de trabalho, Moulin (2006) realizou trabalho na Universidade Popular Brasileira da Universidade Federal do Estado do Rio de

Janeiro. Fazendo uma crítica aos currículos de música popular em escolas superiores, o autor conclui que não há na UNIRIO um curso que realmente prepare o músico popular para o mercado de trabalho, sendo o curso de Bacharelado em MPB, segundo Moulin (2006), o curso mais próximo deste objetivo, apesar de não cumpri-lo integralmente. Dessa maneira, a UNIRIO, mesmo oferecendo um curso de bacharelado em MPB, não oferece aulas de bateria, percussão, contrabaixo elétrico, guitarra elétrica e teclado, fato que, para o autor, contribui para afastar o músico popular da academia (Idem, p. 8). Para o autor, um currículo deveria incluir:

(...) um currículo deveria constar então de uma parte técnico-linear tendo como enfoque o interesse técnico, com o objetivo de preparar eficientemente indivíduos para o desempenho de funções específicas em uma situação definida, (...), e uma outra parte dinâmico-dialógico cujo interesse seria estimular a ação e a reflexão com vistas à transformação social, (...). Assim teríamos um bom equilíbrio na questão do conflito teoria/prática, colocado por Freire (1996, p30) como o maior desafio a ser enfrentado pela área de música. (MOULIN, 2006, p. 11)

Pesquisando sobre a entrada da música popular nos currículos dos cursos superiores, Faria (2006) aponta problemas, especialmente nas metodologias de ensino que, segundo ele, conservam a tradição de ensino da música erudita, apenas transferindo-a para a música popular, especialmente na disciplina Harmonia e seus enfoques tradicionais. Assim como outros autores, ele sugere uma reflexão, por parte dos professores que lecionam a disciplina Harmonia, no sentido de avaliar os parâmetros que têm regulado esta disciplina. O autor conclui que não é coerente o ensino da música popular ser realizado a partir dos mecanismos tradicionais de ensino e aprendizagem da música, visto que a música popular tem seus mecanismos próprios.

O trabalho de Faria (2006) tem semelhança com a pesquisa de Feichas (2006) que conclui ser preciso ter critérios diferentes para se lidar com os diferentes contextos das músicas popular e erudita. Para a autora, ao se inserir a música popular nos currículos da graduação, é preciso considerar os contextos nos quais se produzem e se transmitem as músicas populares, entender que estas músicas têm funções diferentes na sociedade por estarem imbuídas de significado, e considerar as formas de aprendizagem próprias deste universo (Idem, p. 6).

As pesquisas que tratam da inserção da música popular em contextos formais de ensino e aprendizagem também incluem os conservatórios de música. Em artigo

publicado na Revista da ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, Arroyo (2001) apresenta os resultados da sua pesquisa de 1999 referentes à presença da música popular em conservatórios de música em Minas Gerais, entendendo a música popular como uma relação entre produtos e seus respectivos produtores. A autora conclui que a música popular é um indicativo de mudanças sócio-educacionais nos conservatórios de música e que, em um novo contexto, passa a ter suas práticas sustentadas tanto pela música erudita quanto pela popular. Arroyo (2001) defende uma ampliação conceitual da prática da educação musical escolar e acadêmica, com vistas a uma “(...) necessária transformação do olhar por parte dos educadores musicais sobre seus espaços de atuação profissional” (ARROYO, 2001, p. 60).

O desenvolvimento de propostas de metodologias próprias para o ensino da música popular é tema trabalhado por autores como Paiva (2004), Gohn (2009) e Piccolo (2005). Paiva (2004) propõe uma metodologia integradora para os instrumentos de percussão e bateria, conciliando os discursos musicais de alunos e professores, integrando diferentes atividades musicais como a performance em grupo, a improvisação, a criação e a apreciação e crítica musical, em aulas individuais e em grupo. Contextualizando sua proposta de metodologias para o ensino da percussão e da bateria em cursos de licenciatura à distância, Gohn (2009) afirma que o ensino de percussão e bateria à distância não só é possível, como já pode ser considerado uma realidade.

A busca de músicos populares pelo ensino formal foi constatada por Piccolo (2005) em sua pesquisa sobre a formação de cantores populares e a sistematização do ensino do canto popular brasileiro no Brasil. Por ser o canto popular uma prática tradicionalmente intuitiva, que “vem buscando cada vez mais um corpo sólido de conhecimentos em busca de explicações e aperfeiçoamento” (p. 409), a autora conclui que há, por um lado, um crescimento da demanda pelo ensino do canto popular e, ao mesmo tempo, uma carência de especialistas na área: “(...) a procura pelo ensino do canto popular vem crescendo a cada ano desde a década de 1980. Como não há uma tradição em pesquisa da técnica popular de canto e, mais ainda, de canto popular brasileiro, também não há especialistas nessa área” (Idem, p. 409).

## **1.10 As articulações entre as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola**

As formas de aprender música fora da escola, tradicionalmente associadas ao músico popular, caracterizam um músico que, ao buscar se especializar, traz consigo uma bagagem de conhecimentos que precisa ser articulada com aqueles adquiridos nas escolas. Além disso, uma vez constatadas limitações das escolas nas metodologias de ensino para o músico popular, o que se tem notado é a articulação que os alunos fazem, considerando as aprendizagens fora da escola concomitantes àquelas dentro das escolas. As articulações entre as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola, ou entre as aprendizagens formais e informais, têm sido objeto de estudo de diversos autores (MARQUES, 2006; FEICHAS, 2006; GREEN, 2002). Marques (2006) investigou os processos de aprendizagens musicais extra-classe vivenciados por estudantes de instrumento musical que buscam, por iniciativa própria, conhecimentos além daqueles desenvolvidos em suas aulas de música. A autora afirma que mesmo estudando em uma escola de música, os alunos entrevistados buscavam outras formas de aprendizagem, seja na internet, tocando em bandas, comprando material didático, participando de festivais etc. Sobre o aluno que articula as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola, a autora observa:

Esse aluno que se cria sujeito do conhecimento, que cresce, confirmo ser observável nos alunos que, em seus “escapes intencionais” da escola, se reorganizam, por meios não-formais, em atividades auto-educativas, verdadeiramente dirigidas por e aos seus interesses. Esses que se tornaram autônomos continuam aprendendo de um jeito ou de outro, demarcando uma nova jurisprudência e jurisdição de aprendizagem, contando ou não com a escola à qual são vinculados. (MARQUES, 2006, p. 91)

Marques (2006) conclui que para que a autonomia esteja presente na aprendizagem, seja ela formal ou informal, é preciso haver cooperação entre os agentes do processo educacional. A pesquisa aponta o fato de que, embora os alunos considerem importante o suporte da escola, esta tem se mostrado aos alunos como um “balcão de informações”. A autora argumenta:

No meu entender, não é somente o espaço ou os recursos da escola que devem se atualizar, mas sim as posturas dos docentes é que carecem de ajustes, de adequação para auxiliar nessa comunicação, pois afinal, são eles agentes mediadores de conhecimento e, como tais,

necessitam se mobilizar no contexto das vivências, ou seja, dentro e fora da escola. (MARQUES, 2006, p. 90)

Marques (2006) considera que as atitudes e valores das práticas informais de aprendizagem têm potencial de aplicação na esfera formal.

Também interessada nas possíveis articulações entre as aprendizagens dentro e fora da escola, Feichas (2006) realizou pesquisa no contexto de uma universidade, considerando suas experiências, atitudes, valores e comportamentos dos alunos. Nesta pesquisa, professores também foram entrevistados como forma de investigar as visões do currículo da EMUFRJ, considerando as mudanças decorrentes da introdução da música popular naquela universidade.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, de natureza qualitativa (GIL, 2002, 2008; LAVILLE e DIONNE, 1999), teve como objetivo conhecer as trajetórias de formação de bateristas que incluem a escola, compreendendo o que os leva a buscar uma instituição escolar; quais são as suas expectativas sobre a escola e suas percepções acerca do que aprendem dentro e fora da escola; e como articulam esses conhecimentos em suas formações e atuações como bateristas.

O método que subsidiou a investigação foi o estudo de entrevistas, com base na concepção de autores como Gil (2008), Rosa e Arnoldi (2006), Laville e Dionne (1999) e Ruquoy (*In: ALBARELLO et al., 1997*). A entrevista, para estes autores, é uma excelente técnica para coleta de dados na pesquisa qualitativa. Nas palavras de Rosa e Arnoldi (2006):

Analisamos a Entrevista na pesquisa qualitativa como técnica de coleta de dados, responsável por resultados e, inúmeras vezes, possibilitadora de intervenções para a resolução dos problemas apontados e detectados. (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 7)

Rosa e Arnoldi (2006), assim como Laville e Dionne (1999), consideram que para a entrevista funcionar como ferramenta de pesquisa, há que se estabelecer uma relação de confiança por parte do entrevistado com relação ao entrevistador, sendo a *confiabilidade*, precisamente, o critério ou o elemento que valida os dados coletados. Esta confiança se estabeleceria de acordo com a postura e a habilidade do pesquisador/entrevistador em demonstrar a sua cordialidade, o seu real interesse em ouvir o entrevistado, e o seu não interesse em emitir julgamento.

Ruquoy (*In: ALBARELLO et al., 1997, p. 109*) entende a entrevista como situação muito diferente de uma conversa comum, entre outros fatores, pela presença de um acordo entre as partes:

A entrevista, tal como é encarada aqui, não é comparável a uma conversa corrente. Induz uma situação particular: o acordo das duas partes quanto ao tema da entrevista, a escolha acordada de um quadro espaço-temporal, o registro, a atitude semi-diretiva do investigador (que escuta atentamente e preserva a pertinência relativamente ao tema), um “rito” de entrada (a questão inicial). (*Idem, p. 109*)

Para a autora, o crescente interesse pelo indivíduo e por suas concepções de mundo fez da entrevista uma importante ferramenta de pesquisa:

O desenvolvimento das ciências sociais e o alargamento correlativo dos conhecimentos atraíram a atenção para a complexidade da ação humana. Ultrapassando o estudo dos fatos externos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial. O que explica em grande parte a sua atração é a compreensão rica e matizada das situações que este método proporciona. (Ibidem, p. 84)

Ruquoy (*In: ALBARELLO et al., 1997, p. 84-85*), destaca que houve importantes avanços na utilização da entrevista como ferramenta de coleta de dados para a pesquisa qualitativa: “(...) o aparecimento e desenvolvimento de novos métodos de análise dos dados qualitativos atribuíram uma maior legitimidade a estes e, portanto, ao uso da entrevista. Todavia, o seu êxito não deve dissimular as dificuldades da sua aplicação”. A autora chama a atenção, ainda, para uma importante característica da entrevista como ferramenta de coleta de dados para a pesquisa em ciências sociais:

Evocamos já esse paradoxo que consiste em interrogar um ser singular quando as ciências sociais se interessam pelo coletivo. O indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social. Este ponto de vista deve estar constantemente presente no espírito de qualquer investigador que pretenda evitar o risco de “psicologizar”. (Idem, p. 85, grifo do autor)

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semi-estruturada (ROSA e ARNOLDI, 2006; LAVILLE e DIONNE, 1999) ou semi-diretiva (RUQUOY, em ALBARELLO, *et. al.*, 1997). A entrevista semi-estruturada, segundo Rosa e Arnoldi (2006), contém questões estabelecidas de maneira que o entrevistado “discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (Idem, p. 30), propiciando um questionamento mais profundo e subjetivo, e muitas vezes levando a um relacionamento no qual a confiabilidade se estabelece. Este tipo de entrevista é indicado para avaliação de “crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (Ibidem, p. 31). Embora se deva definir um roteiro de tópicos selecionados, a formulação deve ser flexível, assim como a própria seqüência, que decorrerá da dinâmica subjacente ao discurso do sujeito.

Ruquoy (*In: ALBARELLO et al., 1997, p. 87*) classificando os tipos de entrevista de acordo com o seu grau de liberdade, destacam a entrevista semi-diretiva:

Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente ‘não diretivo’. Por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente ‘diretivo’ das intervenções do entrevistador. (*Idem, p. 87, grifos do autor*)

De maneira semelhante à entrevista semi-diretiva, na concepção de Ruquoy (*In: ALBARELLO et al., 1997*), a entrevista semi-estruturada para Laville e Dionne (1999, p. 188), contém uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos”. Esta possibilidade permite que, sejam aprofundados os relatos sobre possíveis elementos interessantes e inesperados que, eventualmente, surjam no decorrer da entrevista.

## **2.1 Sujeitos**

As entrevistas foram realizadas com três alunos do curso técnico de bateria do CEP/EMB, que é o curso profissionalizante em bateria da Escola de Música de Brasília. Essa escola foi escolhida por ser a única escola de música profissionalizante de Brasília, pública, oferecendo o curso de bateria desde 1985, podendo ser considerada como uma das pioneiras do Brasil a oferecer este curso.

O critério utilizado na escolha dos sujeitos foi de que estes fossem alunos regulares do Curso Técnico em Bateria do CEP/EMB. Os alunos que obedeceram ao critério escolhido para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram em número de sete. Desse total, dois eram alunos do presente pesquisador/professor, de maneira que decidiu-se por não selecioná-los para a pesquisa evitando-se assim constrangimentos e tendenciosidades. Com isso, dos cinco alunos restantes, dois fizeram parte do projeto-piloto e três, da pesquisa em si. Foram entregues a estes bateristas cartas-convite para participarem da pesquisa, como modelo disponível no Apêndice D (página 143).

Ruquoy (*In: ALBARELLO et al., 1997, p. 103*), ao abordar a questão da seleção das pessoas a serem interrogadas, afirma que “nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca”. Neste sentido, o mais importante é a adequação da amostra aos objetivos da pesquisa, como destaca Ruquoy (*Idem, p. 103*), quando afirma que “O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida”.

Optou-se por trabalhar com as perspectivas de alunos, pelo fato de estes não terem, necessariamente, a visão da estrutura do curso que têm os professores ou gestores da instituição. Dessa maneira, o que se buscou foi um maior entendimento do papel de um ambiente formal de ensino e aprendizagem da bateria como o CEP/EMB no contexto de uma cidade como Brasília, na perspectiva daqueles que o procuram.

Foram realizadas três entrevistas com cada um dos três estudantes de bateria selecionados para a pesquisa, com duração média de pouco mais de 30 minutos. A primeira entrevista teve o intuito de estabelecer uma aproximação e uma relação de confiabilidade entre pesquisador/entrevistador e entrevistado, além de introduzir as temáticas e questionamentos numa ordem crescente de interesse para a pesquisa: das temáticas gerais àquelas consideradas como chave para os objetivos da investigação. A segunda entrevista serviu para tirar dúvidas com relação ao que foi dito na primeira entrevista e ampliar a abordagem das temáticas em questão, preenchendo eventuais lacunas de entendimento, por parte do pesquisador. Já a terceira entrevista, teve a finalidade de aprofundar as temáticas abordadas como forma de conferir aos relatos consistência e densidade que favorecessem a posterior análise de dados, assim como esclarecer quaisquer dúvidas ou preencher possíveis lacunas remanescentes das entrevistas anteriores.

Os locais e horários de realização das entrevistas foram marcados segundo o critério básico de conveniência para os entrevistados, privilegiando, desta maneira, as suas preferências. Rosa e Arnoldi (2006, p. 60), afirmam que o tempo e o lugar de realização das entrevistas são elementos de grande importância para o sucesso da coleta de dados. Estes aspectos, quando administrados segundo as preferências dos

entrevistados, favorecem a tranqüilidade e a privacidade no decorrer da entrevista. As autoras destacam que:

É preferível um *espaço* onde a Entrevista possa ser realizada individualmente, sem a presença de outras pessoas que poderão inibir o entrevistado. Quanto ao *momento* adequado, deve ser o de disponibilidade total do sujeito a ser entrevistado, portanto sugerido por ele, e respeitado o prazo estipulado como o de início e término. (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 61)

Foram utilizados, ao todo, três locais distintos para as entrevistas, a saber: a Escola de Música de Brasília, onde a maioria das entrevistas foi realizada; a escola particular de música onde um dos entrevistados dá aula, onde apenas uma entrevista foi realizada; e a residência deste mesmo entrevistado, onde, também, apenas uma entrevista teve lugar. Podem-se ver, no quadro abaixo, as datas e horários das entrevistas realizadas:

	<b>Felipe</b>		<b>Rodrigo</b>		<b>Paulo</b>	
Primeira entrevista	Dia:	23/12/2009	Dia:	07/12/2009	Dia:	04/12/2009
	Hora:	17h06m	Hora:	16h07m	Hora:	14h04m
	Duração:	20min51seg	Duração:	44min20seg	Duração:	31min24seg
Segunda entrevista	Dia:	18/03/2010	Dia:	18/03/2010	Dia:	26/03/2010
	Hora:	15h04m	Hora:	10h32m	Hora:	12h15m
	Duração:	39min05seg	Duração:	50min20seg	Duração:	46min03seg
Terceira entrevista	Dia:	06/04/2010	Dia:	07/04/2010	Dia:	07/04/2010
	Hora:	12h36m	Hora:	14h18m	Hora:	12h15m
	Duração:	29min42seg	Duração:	17min43seg	Duração:	24min21seg

Tabela 2 – Datas e horários das entrevistas

## 2.2 Transcrição Literal

A transcrição literal das entrevistas foi realizada logo após o registro dos dados. Rosa e Arnoldi (2006) ressaltam que este trabalho requer do pesquisador/entrevistador a disponibilidade de tempo. Para as autoras, “nesse momento, todos os fatos são muito importantes. Nada deve sofrer exclusão” (p. 61). Neste sentido,

quanto mais rigorosas, completas e fiéis forem as transcrições, maiores serão as possibilidades de realização de uma análise de alto nível. As autoras acrescentam que:

O processo de análise qualitativa está baseado em uma impregnação dos dados pelo pesquisador, o que só tem condição de acontecer se ele interage completamente com esses dados, na sua integridade e repetidas vezes. O que se enfatiza é a necessidade da leitura da transcrição da Entrevista, repetidas vezes, ou, melhor, até a exaustão. (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 61)

As transcrições das nove entrevistas da presente pesquisa – totalizando mais de 5 horas de material gravado em mp3 –, assim como das três entrevistas-piloto, foram realizadas pelo próprio pesquisador como forma de interagir e se familiarizar com os dados coletados. Foram organizados três Cadernos de Entrevistas<sup>20</sup>, um para cada sujeito da pesquisa, contendo as três entrevistas realizadas com cada um. Estes cadernos não se encontram no corpo do relatório final, sendo considerados como volumes extras, ou material complementar à pesquisa.

### **2.3 Análise qualitativa dos dados**

Após a coleta de dados foi realizada uma análise qualitativa. Para Gil (2008), no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa a análise de dados depende muito da capacidade e do estilo do pesquisador. Citando Miles e Huberman (1994), o autor apresenta três etapas que normalmente são seguidas ao se analisar dados em uma pesquisa qualitativa: a redução, a exibição ou apresentação, e a conclusão ou verificação (GIL, 2008, p. 175).

A *redução* dos dados foi feita por meio do processo descrito pelo autor no trecho abaixo:

Esta etapa envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa. Esta redução, embora corresponda ao início do processo analítico, continua ocorrendo até a redação do relatório final. Nesta etapa é importante tomar decisões acerca da maneira como codificar as categorias, agrupá-las, e organizá-las para

---

<sup>20</sup> No corpo do texto da dissertação, as citações das falas dos entrevistados da pesquisa, além da página onde se encontram, conterão as referências CEF, CEP e CER, para abreviar, respectivamente, as nomenclaturas Caderno de Entrevista com o Felipe, Caderno de Entrevistas com o Paulo e Caderno de Entrevistas com o Rodrigo, os três sujeitos da pesquisa. Exemplo: (CEF - p. 23).

que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis. (GIL, 2008, p. 175)

A *apresentação* dos dados é a “organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento” (GIL, 2008, p. 175). O autor ressalta que a apresentação pode conter “textos, diagramas, mapas ou matrizes que permitam uma nova maneira de organizar e analisar as informações” (Idem). Sobre a última etapa, a *conclusão* ou *verificação*, o autor afirma:

A elaboração da conclusão requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. A verificação, intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes. (GIL, 2008, p. 176)

Rosa e Arnoldi (2006), apontando um caráter menos formal na análise de dados qualitativa em relação à quantitativa, afirmam que “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (p. 133). As autoras destacam que:

Cabe ao pesquisador/entrevistador estabelecer limites no momento da análise de dados, devendo ser dotado de habilidades que lhe proporcionem condições de distinguir e de selecionar respostas adequadas ao tema, pois estas, como explicitado, foram emitidas em momentos mais íntimos, repletos de sentimentos e, logicamente, de subjetividade de ambas as partes. (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 24)

Falando sobre a análise qualitativa dos dados, estas autoras citam Biasoli-Alves (1998) e afirmam que “hierarquicamente este é o sistema mais complexo exigindo do pesquisador/entrevistador cuidados excessivos quanto à elaboração” (p. 65). O foco deve estar nos significados das falas, dos comportamentos, dos sentimentos e das expressões, de acordo com o contexto a que estão relacionados, numa perspectiva baseada na qualidade. Rosa e Arnoldi (2006, p. 66) afirmam que “a função desse sistema [a análise qualitativa de dados] é, portanto, apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar diferentes significados de experiências vividas”. As autoras (Idem, p. 66) destacam a perspectiva de Biasoli-Alves (1998), segundo a qual a análise qualitativa deve ser

rigorosa, embora flexível, e deve conter seis importantes passos: a construção do roteiro; a execução da entrevista e o registro literal dos dados; a transcrição literal dos dados coletados; a leitura exaustiva das transcrições; a sistematização dos dados; e a redação.

Laville e Dionne (1999, p. 227) referindo-se às análises qualitativas de conteúdo, destacam o seu caráter menos codificado, com relação às maneiras e procedimentos das análises estatísticas. No entanto, embora na análise qualitativa as regras não sejam tão formalmente definidas, os procedimentos não são aleatórios e subjetivos, devendo, ao contrário, ser estruturados, rigorosos e sistemáticos (Idem, p. 227). As autoras concluem afirmando que quando as análises estão completas o pesquisador deve retornar aos fundamentos teóricos e aos problemas de pesquisa, como forma de checar a sua adequação aos objetivos da pesquisa e aos resultados para os quais a própria análise de dados aponta, antes de se dedicar à redação da conclusão do trabalho.

## **2.4 Categorização para análise dos dados**

Logo após a coleta de dados realizou-se um estudo de conteúdo, com vistas a uma categorização que viabilizasse a análise de dados propriamente dita. Num primeiro momento, foram isoladas as falas dos entrevistados e identificadas as diferenças e semelhanças entre as temáticas abordadas, de forma a facilitar a elaboração de um inventário de temáticas. Em seguida, estabeleceu-se uma classificação de temáticas por unidades de significado. Daí decorreram as categorias usadas para a análise de dados. Bardin (2009) afirma que a maioria dos procedimentos de análise adotados em pesquisas é organizada por categorias.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2009, p. 145)

Para o autor, no processo de estruturação da categorização, duas etapas são importantes: 1) o *inventário*, onde se isolam os elementos; e 2) a *classificação*, etapa na qual se procura estabelecer certo grau de organização às mensagens (Idem, p. 146). Neste contexto, a análise categorial:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (Ibidem, p. 199)

Gil (2008) afirma que diante da variedade de respostas oferecidas pela coleta de dados numa pesquisa, faz-se necessário organizá-las por meio de um agrupamento em categorias (p. 157). Estas categorias obedeceram a três critérios citados pelo autor:

- a) O conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação;
- b) O conjunto de categorias deve ser exaustivo; e
- c) As categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas. (GIL, 2008, p. 157)

As temáticas surgiram em decorrência da análise de conteúdo e dos objetivos da pesquisa, gerando os temas e sub-temas organizados no Capítulo 3 (Apresentação e análise de dados).

## **2.5 Interpretação dos dados**

Gil (2008, p. 177), ao abordar a interpretação dos dados na pesquisa qualitativa, chama a atenção para o fato de que, ao contrário da concepção clássica segundo a qual numa pesquisa a análise precede a interpretação, na pesquisa qualitativa a interpretação não é, de todo, separada da análise, sendo estes dois processos inter-relacionados. “Por essa razão é que muitos relatórios de pesquisa não contemplam seções separadas para tratar dos dois processos” (Idem). O autor destaca que:

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão de literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. (Ibidem, p. 178)

Seguindo a orientação de Gil (2008), a análise dos dados foi feita considerando-se os resultados de outras pesquisas e os referenciais teóricos.

## **2.6 Entrevistas-piloto**

As entrevistas-piloto tiveram duração entre 25 e 40 minutos e foram realizadas em separado, na tarde e na noite do dia 6 e na tarde do dia 17 de novembro de 2009. O local foi a própria Escola de Música de Brasília e a sua escolha se deu, por uma questão de comodidade dos entrevistados, que nos dias combinados, ou estavam na escola, ou tinham que ir para lá. Além disso, a escolha de um lugar familiar para as entrevistas-piloto foi priorizada como forma de não afetar negativamente “a obtenção adequada de informações” (VALLES, *apud* ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 60). Foi utilizada, como recurso para o procedimento, a gravação do áudio das entrevistas por meio de um computador portátil. Os critérios de escolha dos alunos a serem entrevistados foram rigorosamente os mesmos da pesquisa, já descritos anteriormente.

A realização das entrevistas-piloto se mostrou importante sob três aspectos mais expressivos: o primeiro foi a possibilidade de verificar se as respostas dos entrevistados se mostravam capazes de fornecer dados que respondessem às próprias questões de pesquisa. O segundo aspecto foi o exame da adequação e da correção do texto, assim como da seqüência das perguntas, aos objetivos da pesquisa. O terceiro aspecto foi a oportunidade de o pesquisador/entrevistador refletir sobre sua própria postura no momento da entrevista em si, sobretudo no que diz respeito à habilidade de decidir em meio à ação: quais perguntas de esclarecimentos formular e acrescentar para complementar e aprofundar as falas dos entrevistados. Isto sem perder de vista o objeto e os pontos interessantes que venham a surgir no decorrer do procedimento, enfatizando-os, mas evitando desvios eventualmente causados ao “sabor do pensamento” do entrevistado. Trata-se, como ressalta Ruquoy (*In*: ALBARELLO *et al.*, 1997, p. 87) do aspecto “diretivo” da entrevista semi-estruturada.

Sob a lógica dos três aspectos levantados no parágrafo anterior, a realização das entrevistas-piloto se mostrou muito positiva, permitindo alguns ajustes, tanto na postura do pesquisador/entrevistador, como no roteiro de perguntas. Com a realização das duas entrevistas-piloto observou-se uma necessidade de flexibilização da seqüência

das perguntas, como forma de garantir uma boa fluência, de acordo com a dinâmica do discurso de cada entrevistado. Dessa maneira, optou-se por organizar o roteiro de perguntas em cinco eixos, sem uma ordem definida, podendo-se, assim, conduzir as entrevistas de acordo com os elementos que emergissem das próprias respostas dos entrevistados.

## **2.7 Roteiro de perguntas**

A seguir temos o roteiro de perguntas da pesquisa, já modificado pela realização das entrevistas-piloto. Note-se que as perguntas não estão numeradas, havendo apenas uma sugestão de seqüência baseada em eixos de temáticas principais, indicando que a ordem das perguntas poderá ser ditada pelo desenrolar das entrevistas, estando sujeitas a rumos diferentes, dependendo das próprias respostas dos entrevistados. As perguntas entre parêntesis são variações da pergunta principal, podendo ser utilizadas de acordo com o contexto de cada entrevista, como forma de recapitulação, esclarecimento ou aprofundamento dos temas abordados.

### **Eixo da relação com o instrumento e da atuação**

- Como é que começou a sua história com a bateria?  
(Onde é que a bateria entrou na sua vida? Aí você começou a tocar?)
- E como foi? Você tocava sozinho, com outras pessoas, com *play back*?
- Você tinha instrumento?  
(E você tocava já na bateria?)
- Que estilo de música você tocava?
- Como você fazia pra aprender isso tudo?

### **Eixo das habilidades dos bateristas**

- Olhando a sua trajetória toda, o que você acha que é importante, o que você acha que o baterista precisa saber pra ser um bom baterista? Pra ter um lugar no mercado de trabalho? Pra ser profissional?

## **Eixo da relação com a Escola de Música**

- E a escola de música? Como ela entrou na sua vida?  
(Aí você foi pra escola de música? Quando foi isso?)
- O que te levou a ir pra escola de música?  
(O que você foi buscar lá? O que você esperava da escola de música?)
- E o que você encontrou?  
(Como é que são as aulas? Como está sendo a experiência na escola de música pra você? Como é aprender bateria na escola de música?)
- O que tem de diferente em aprender bateria na escola de música e fora dela?
- O que você pode dizer que você aprendeu porque estava aqui na aula?  
(Existem coisas que o baterista só aprende na escola? Se sim, quais? Se você tivesse que dizer o que você só aprende na escola, o que você diria?)

## **Eixo do estudo de bateria fora da escola**

- E o baterista que aprende sozinho e não vai pra escola? Como você acha que fica isso aí?  
(Existem coisas que o baterista só aprende fora da escola? Se sim, quais são e como ele tem acesso a elas?)

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

#### 3.1 Apresentando o Felipe, o Rodrigo e o Paulo

Conheci o Felipe na Universidade de Brasília em 2008, quando, como bolsista REUNI de Pós-Graduação, fui convidado para ministrar uma aula de bateria para os alunos da disciplina PEAM1, Práticas de Ensino e Aprendizagem 1, do curso de graduação Licenciatura em Música, no Departamento de Música da Universidade de Brasília. Entre os alunos presentes, lá estava o Felipe, participando da aula de forma ativa, inclusive tocando, assim como quase todos os ali presentes. Quando comecei a dar aulas na Escola de Música de Brasília, em 2009, lá estava o Felipe, de novo, cursando o ciclo técnico de bateria, o programa profissionalizante de bateria daquela instituição. Em uma oportunidade, fiz parte de uma banca sua de avaliação semestral naquela escola, ocasião em que pude observar a qualidade de sua performance, assim como a sua determinação no estudo do instrumento. Quando se tornou necessário para a presente pesquisa selecionar alunos da Escola de Música de Brasília para serem entrevistados, logo o seu nome foi considerado e escolhido por estar dentro dos critérios definidos para a seleção da amostra. Felipe tem 22 anos de idade, nasceu em São Paulo e veio para Brasília aos 8 anos de idade, quando começou a tocar bateria na igreja que freqüentava.

Meu primeiro contato com o Rodrigo aconteceu na própria Escola de Música de Brasília, quando fui seu professor no primeiro semestre de 2009. Naquela ocasião Rodrigo estava no nível T3 (Técnico 3) do Curso Técnico de bateria<sup>21</sup>. Pude observar em sua postura como aluno a segurança de quem já atuava profissionalmente como músico. Rodrigo era, ao mesmo tempo, estudante de bateria e baterista profissional. Enquanto se formava, atuava profissionalmente. Até mesmo no contexto das bandas e dos shows em Brasília, já tinha ouvido ótimas referências suas como baterista. Quando da seleção da amostra para a presente pesquisa, o nome de Rodrigo foi apreciado e selecionado pelo fato de se enquadrar em todos os critérios utilizados. Rodrigo está com

---

<sup>21</sup> O Curso Técnico de bateria, como descrito no Anexo 2, na página 113, tem duração de quatro anos e é dividido em oito níveis – do T1 ao T8 –, sendo cada nível realizado em um semestre.

22 anos de idade e nasceu em Brasília. Interessou-se pela bateria muito cedo, aos 5 anos de idade, quando ganhou dos pais uma bateria de brinquedo de presente.

Conheci o Paulo na Escola de Música de Brasília no primeiro semestre de 2009, quando fui seu professor, assim como Rodrigo. Naquela ocasião, Paulo estava cursando o nível 1 do Curso Técnico de Bateria (Tec 1) e me chamaram a atenção a sua postura como aluno e a sua clareza de objetivos com relação à sua profissionalização na bateria. Dos três entrevistados, Paulo é o mais velho, com 25 anos. Nascido em Brasília, interessou-se, inicialmente, pela percussão popular, tendo tocado instrumentos de origem afro-brasileira como o timbál, a conga e o xequerê, entre outros e, com dezessete anos, começou a tocar bateria. Seu nome foi considerado e escolhido para compor a amostra deste trabalho, por se enquadrar em todos os critérios utilizados no planejamento da pesquisa.

## **3.2 Começando a tocar bateria**

### **3.2.1 O interesse por tocar bateria e o apoio da família e dos amigos**

Por meio do relato dos entrevistados da pesquisa ficam evidentes as formas como eles se interessaram por tocar bateria. Dos três, Rodrigo e Paulo relatam de maneira muito contundente a influência e o apoio marcante da família, enquanto Felipe conta que se interessou pelo instrumento por influência de um baterista de sua igreja. Rodrigo afirma: “Com cinco anos de idade eu ganhei uma bateria de presente pra brincar. E foi ai que começou, despertou o gosto pela bateria e sempre tocando nela e sempre meus pais colocavam música, fim de semana, eu sempre tocando música” (CER - p. 3). Paulo destaca a importância desse apoio familiar, numa fase em que já tocava bateria e tomou a decisão de se profissionalizar no instrumento. Mais do que isso, ele aponta o fato de conhecer outros estudantes de bateria que não tiveram, ou não têm, esse apoio familiar.

Fui só me apaixonando mais e mais e descobrindo as coisas desse mundo, aí, vi que era isso que eu queria pra mim. Inclusive pra vida mesmo, como profissão. Depois, posteriormente, depois que eu terminei o segundo grau, eu tinha que decidir o que eu queria e tal. Aí eu decidi isso, com o apoio da minha família, que seria... Tenho várias pessoas, vários colegas que ou a família não apóia, ou apóia como segunda opção, apóia entre aspas. Tem que ter uma profissão entre

aspas, e a música em segundo lugar. Mas minha família, não, sempre foi assim. (CEP - p. 4)

Pelas palavras de Paulo, percebe-se que o apoio de seu pai não excluía certo receio com relação à profissão de músico:

A maioria, eu posso dizer. Muitas pessoas, mesmo, não têm esse apoio. Ou é outra coisa, ou é outra coisa e música... Ou é só outra coisa e nada de música, ou é outra coisa em primeiro lugar e música em segundo lugar. Só que a visão dos leigos, todo mundo tem a visão que a mídia joga pra cima das pessoas, sobre música. Uma visão errada. Que é a seguinte:  *você, pra viver de música é o seguinte, você tem que entrar numa banda, a banda estourar, você aparecer na televisão, fazer sucesso e ficar rico. Se não for isso, você vai ser pobre. Quer dizer, uma visão de leigo, de pessoas que não conhecem nada de mercado. E aí, como elas... Acho que... Acredito que é por causa disso, como elas têm essa visão, a grande maioria das pessoas, por isso que elas não apóiam, eu acho, os filhos pra seguirem isso. Porque elas acham que depende da sorte você tem... Pode ficar rico, dependendo da sorte, mas se não acontecer isso, você vai ficar pobre. É que, por elas não conhecerem, a ignorância, não conhecer, preconceito, não conhecem, eles acham que por isso que elas não aprovam as pessoas e querem impor carreiras que elas vêem como mais, sei lá, que ganham mais dinheiro, uma coisa mais certa. O meu pai, como ele já era uma pessoa mais esclarecida, ele já não tem essa visão que as pessoas têm. Apesar de não conhecer plenamente, mas não tem a visão de um leigo. (CEP - p. 24, grifo meu)*

Também Felipe logo passou a gostar muito da bateria, gosto este inicialmente motivado pelo contato com o baterista que tocava na igreja que freqüentava, como se vê na fala abaixo:

Depois desse meu primeiro contato aí, com esse professor que foi na igreja, que ele ia me passando, e tal, eu comecei a ver que eu gostava muito, mesmo. Eu sempre gostei. Aí, eu queria me aperfeiçoar mais. Aí, eu comecei a ter aula numa escola particular, primeiro. (CEF - p. 5)

O apoio parental fica marcado na trajetória destes estudantes de bateria, assim como, o apoio dos amigos. Estes fatores são discutidos, como visto anteriormente, por autores como Green (2002), Gomes (2003) e Lacorte (2006). Estes autores afirmam a importância do apoio da família e dos pares na aprendizagem informal da música. Green (2002, p. 24) afirma ser o apoio parental um dos fatores cruciais na formação de músicos, sejam clássicos ou populares. Gomes (2003, p. 183) afirma que a “família é um meio de múltiplas aprendizagens, além das aprendizagens musicais, que acontecem

a partir das interações entre os seus membros”. A fala deste autor se aproxima da concepção de Lacorte (2006, p. 145), que afirma que “os músicos populares se inserem no universo musical por dois caminhos principais: por meio da influência familiar e pela vontade intrínseca de aprender um instrumento. É importante enfatizar que essas duas vias não são distintas, e sim interativas”.

### 3.2.2 Aprendendo por imitação

A aprendizagem por imitação foi a forma como os entrevistados começaram a tocar, incluindo a imitação visual – ou seja, a observação de outra pessoa tocando como forma de aprender – e a imitação auditiva. Isto inclui apresentações ao vivo ou CDs, vídeos, DVDs, ensaios, ou mesmo, materiais da internet. Pelas falas de Felipe e Rodrigo pode-se entender que o ‘tocar de ouvido’, ou o tirar música de ouvido, como forma de imitação auditiva, constituía o processo principal pelo qual aprendiam aquilo que tocavam. Felipe diz: “Eu ia escutando, aí ia tentando tocar (...)” (CEF - p. 9). E completa:

Eu escutava umas músicas da igreja, também, grupos de rock, eu gostava muito de grupos de rock e pop. E eu escutava e tentava copiar, tinha coisas que eu achava legal, tentava ver o que o baterista fazia na gravação. (CEF - p. 11)

Felipe, destacando a escuta musical na forma como começou a tocar bateria, aponta critérios definidos de escuta quando diz que aprendia *grooves*, viradas e solos escutando música. Desta maneira, indica uma sofisticação na maneira de escutar música, revelando a intenção de aprender e uma categorização daquilo que acontece na música, diferenciando esta escuta do simples ato de ouvir música. Rodrigo também faz referência a uma escuta musical cuidadosa, por assim dizer, na forma como começou a tocar bateria:

Cara, [eu aprendi] escutando. Eu sempre tive muita facilidade de ouvir e tocar, desde pequenininho, tanto que eu botava música e fazia. Sempre fui de escutar muita música, desde a minha infância eu escutava muita música, escutar de bobeira, sabe? Dar play no som e ficar lá, fazendo nada, ou alguma coisa, sempre escutando música. Até hoje eu escuto muita música. Todo dia tenho que escutar um pouco de música e eu gosto de escutar música alto, eu sempre escutei música. Muita música alta. E assim, escutando muito que eu peguei, que eu ia pegando os grooves, as viradas, os solos, ia pegando de ouvido, eu não

sabia ler, não sabia notação de bateria, ainda. Tudo de ouvido, mesmo. (CER - p. 5)

Pode-se entender, pelo trecho acima, a postura de Rodrigo com relação à sua forma de aprender a tocar, no contexto da aprendizagem auto-dirigida de Schugurensky (2000). Pelo relato deste baterista, observa-se que ele tinha uma intenção *a priori* de aprender, quando diz que “(...) escutando muito que eu peguei, que eu ia pegando os grooves, as viradas, os solos, ia pegando de ouvido, eu não sabia ler, não sabia notação de bateria, ainda” (CER - p. 5). Ao descrever o processo em seu relato, Rodrigo demonstra ter uma consciência *a posteriori* do processo pelo qual aprendeu tais conhecimentos, como fazer os *grooves*, as viradas e os solos de bateria.

Além da imitação auditiva, outra característica que aparece nas falas dos entrevistados com relação às suas aprendizagens é a imitação visual. A observação de outra pessoa tocando se mostra como importante elemento na forma como se aprende a tocar um instrumento musical, como se vê nesta fala de Felipe: “Quando eu tinha uns 8 ou 9 anos eu comecei a ir na igreja e, na igreja, tinha um baterista que tocava lá. (...) A primeira vez que eu vi, eu gostei muito, foi de cara, à primeira vista. Aí eu comecei a querer tocar e observava ele tocando” (CEF - p. 3). Paulo também destaca a dimensão visual na forma como começou a aprender a tocar bateria quando afirma que aprendeu assistindo outras pessoas tocarem (CEP - p. 5).

As habilidades aurais são consideradas por diversos autores como uma das principais características da aprendizagem no âmbito da música popular (GREEN, 2002, 2008; FEICHAS, 2006; LACORTE, 2006). Green (2002, p. 60) utiliza o termo *listening and copying*, e afirma que milhares de músicos ao redor do mundo utilizam o tirar de ouvido em suas formas aprendizagem. Feichas (2006, p. 84) afirma que o mais importante aspecto no processo de aprendizagem informal da música popular é o fato de os estudantes de música adquirem o conhecimento musical por meio do desenvolvimento de suas habilidades aurais. Estas habilidades são discutidas por Lacorte (2006), que afirma que o tirar de ouvido abrange a imitação visual, apontando, desta maneira, a importância de uma dimensão visual na aprendizagem de música, o que é também defendido por Green (2002) e Prass (2004).

### 3.2.3 Tocando em grupos

A partir dos relatos dos entrevistados, é possível apontar o ‘tocar em grupo’ como forma de aprendizagem. Felipe e Paulo já tocavam em grupos mesmo antes de começarem a fazer aulas de bateria. Já Rodrigo teve uma trajetória um pouco diferente, só começando a tocar em grupos a partir do momento em que entrou na Escola de Música. Antes disso, Rodrigo tinha o hábito de acompanhar músicas: “eu tocava só em casa, no meu quarto, botava o som e acompanhava” (CER - p. 5). Mesmo no caso de Rodrigo, que por algum motivo não teve a oportunidade de tocar em grupo antes de fazer aulas de bateria, esta prática se mostrou importante para sua formação a partir do momento em que ingressou na Escola de Música.

Mesmo com treze, quatorze, eu nunca cheguei a tocar com ninguém. Comecei a tocar com os amigos, né, da escola, comecei a tocar depois que eu comecei a fazer aula. Que foi com treze, quatorze anos, aí, eu tinha uma galera, lá na minha escola que um tocava guitarra, um tocava baixo, e todo mundo juntava pra fazer uma bagunça. Aí, sim, eu comecei a tocar com a galera. Mas, todo mundo amador, também, na época. Mas, assim, antes mesmo, era só com som. (CER - p. 5)

Felipe, por sua vez, começou a tocar em grupo já na igreja que freqüentava, quando tinha por volta de 12 anos de idade. Ele destaca: “Eu comecei a tocar, mesmo, na igreja, lá com o pessoal” (CEF - p. 4). Paulo também faz referência ao tocar em grupo em seus relatos de como começou a tocar bateria. Ele diz: “Eu tocava em grupos, mais. Mais com grupo, pessoal, mesmo, tocando” (CEP - p. 4).

O tocar em grupo também está presente na Escola de Música no contexto da disciplina Prática de Conjunto. Falando sobre esta disciplina, Felipe levanta um ponto importante que é uma possível ênfase nas questões técnicas da música e do instrumento em detrimento da performance dos alunos, do *tocar* propriamente dizendo.

Na escola também tem essa prática de conjunto, mas eu acho que ela não é tão valorizada quanto a parte técnica, dentro da escola. Eu acho que eles valorizam mais a técnica do que a pessoa, do que o tocar, a performance do aluno, ali, em grupo. (CEF - p. 8)

O tocar em grupo é outra importante característica da aprendizagem na música popular, na perspectiva de autores como Paiva (2004), Green (2002) e Feichas (2006). Paiva (2004, p. 9) destaca que “(...) a formação musical de todo percussionista está ligada geralmente à prática em conjunto. Isto ocorre tanto no âmbito da música popular,

quanto no da erudita”. Feichas (2006, p. 91), em concepção semelhante à de Paiva (2004), afirma que “Tocar em grupo é um importante recurso de aprendizagem”. Green (2002) corrobora esta idéia quando afirma que “a aprendizagem em grupo ocorre como resultado da interação com os pares, mas na ausência de qualquer professor” (GREEN, 2002, p. 76).

### 3.2.4 A aprendizagem mediada pela tecnologia

Uma importante característica das formas como se interessaram e aprenderam a tocar bateria evidenciada pelos relatos dos entrevistados é a mediação da tecnologia na aprendizagem da bateria. Perguntado sobre como tinha acesso aos materiais de estudo e informações sobre a bateria, Felipe responde: “(...) hoje a gente tem vários meios, vários métodos, tem internet, também, aí eu pego, tal. Mas, aí eu vou tentando complementar” (CEF - p. 20). De fato, o desenvolvimento das tecnologias de uma maneira geral e, especificamente as de imagem e som, permitiu formas de comunicação e troca de dados inovadoras e uma das áreas que se beneficiou desse processo foi a aprendizagem. No caso da música, houve um aumento não só no uso, mas na produção de material educacional em vídeo, e depois em DVD, que se propõe a auxiliar a aprendizagem do instrumento, as chamadas ‘vídeo-aulas’.

Rodrigo fazia uso dessas tecnologias, como nos diz ele: “Sim, eu via vídeos, também, vídeos de bandas” (CER - p. 5). Também Paulo via vídeos para aprender a tocar bateria, trazendo para nossa conversa mais uma tecnologia de imagens, agora na rede mundial de computadores, o site de vídeos *youtube*.

Eu tava analisando um vídeo dele, ele tava tocando com o Nosso Trio, no lugar do Kiko [Freitas]. Aí, muito bom, a música que ele tava tocando, um samba rápido. E aí, fazendo um monte de coisa, um monte de nota, um monte de informação. (CEP - p. 16)

Rodrigo, com palavras que corroboram a fala de Felipe no primeiro parágrafo, completa: “Hoje a gente tem muita facilidade, internet, você joga no *youtube*, aí, você aprende, tem lá um cara fazendo todos os rudimentos pra você” (CER - p. 5). Pelas falas de Rodrigo e de Paulo percebe-se que eles utilizavam o ‘tocar junto’ com música como forma de aprendizagem da bateria. Rodrigo relata: “(...) eu tocava só em casa, no meu quarto, botava o som e acompanhava” (CER - p. 5). E completa mais à frente: “Eu

tocava junto com a música, botava a música lá, mesmo, no sonzinho, lá no meu quarto e ia” (CER - p. 6). Paulo faz referência à tecnologia do *playback*. Trata-se de uma ferramenta, atualmente conhecida como ‘toque junto’ ou ‘*play along*’, que consiste numa base geralmente gravada em mídia como o CD, contendo a música para se tocar junto. Paulo diz: “(...) também, *playback*, tocava sozinho pra acompanhar, também” (CEP - p. 4). É muito comum hoje em dia, também, que nesses materiais para se tocar junto, cada instrumentista tenha acesso à música gravada sem os canais do seu próprio instrumento, para que ele possa tocar junto. Um baterista, por exemplo, toca com uma base gravada com toda a banda, exceto a bateria.

Gohn (2002) aponta a importância das tecnologias nas relações de auto-aprendizagem de instrumentos musicais fora da sala de aula. Teixeira (2009) destaca que “a internet constitui, atualmente, o mais importante meio de aquisição dessas informações e ferramentas para a formação do percussionista, assim como para os músicos de uma forma geral (...)” (TEIXEIRA, 2009, p. 119). Green (2002, p. 3) afirma que o advento da tecnologia de gravação e reprodução de áudio, associado à expansão da indústria da música e da comunicação de massas, incluindo a Internet, foram fatores que contribuíram para que mudanças ocorressem nas relações de produção e consumo de música, tornando a música mais acessível. Lacorte (2006) também aponta a influência das tecnologias nas formas de aprendizagem de músicos populares, destacando o fato de que, mediada pelas tecnologias como CDs, DVDs e a internet, músicos populares têm a possibilidade de uma maior autonomia, criando mesmo as suas próprias aprendizagens.

Observamos, pelas respostas dos três entrevistados, que as formas de tecnologia como a internet e gravação de áudio e vídeo são uma realidade, fazendo parte do dia-a-dia destes estudantes de bateria. É possível relacionar a seguinte fala de Rodrigo: “Hoje a gente tem muita facilidade, internet, você joga no *youtube*, aí, você aprende, tem lá um cara fazendo todos os rudimentos pra você” (CER - p. 5), com a afirmação de Gohn (2009), quando este autor ressalta a importância da internet como ferramenta para a música:

A internet é uma ferramenta poderosa na divulgação de conteúdo musical, sendo uma alternativa que oferece maior flexibilidade ao ouvinte se comparada aos meios existentes anteriormente, como o rádio. Uma simples busca através de palavras torna possível encontrar as obras procuradas, assim como permite a audição de um vasto

acervo de músicas desconhecidas. Tal fato representa a continuidade da história iniciadas com os primeiros registros sonoros ocorridos no final do século XIX, tornando possível levar a música até lugares onde nenhum músico jamais havia estado. Até o início do século XX, um artista seria ouvido somente nos locais em que se apresentasse, mas a gravação sonora expandiu drasticamente este alcance. (GOHN, 2009, p. 16)

### 3.3 O querer ser músico profissional e a busca pela escola

Eu sempre gostei de música. (...) Mas, eu senti que eu gostava mais do que o normal. E aí, fui descobrir depois que esse gostar mais do que o normal era vontade de ser músico. (CEP - p. 3)  
É porque eu sempre gostei de bateria e teve uma época, quando eu era mais menino, que eu nem sabia que tinha gente que vivia de música. Quando eu descobri, eu falei: “Pô, é isso que eu quero, então”. (CEF - p. 29)

É possível identificar uma importante situação nos relatos de Felipe (CEF, p. 17) e de Paulo (CEP, p. 6): estes dois entrevistados fazem referência ao ‘querer ser profissional’ quando falam da sua história com a bateria. Em dado momento de suas trajetórias eles decidiram se profissionalizar na bateria, conscientes do que isto significava em termos de se prepararem, informando-se sobre as instituições existentes em Brasília, assim como, dos eventos e cursos neste sentido, como se vê na fala de Paulo abaixo:

Então, eu terminei o segundo grau, aí meu pai falou: “o que eu queria?”. Aí, eu falei que era música, (...) Aí que eu fui correr atrás de alguma coisa, UnB, que ele falava muito, eu não conhecia muito a Escola de Música. Mas aí eu comecei a me informar e pensei: “tem que ser UnB ou Escola de Música, que são escolas profissionalizantes, de qualidade, mesmo, aqui em Brasília”. Aí, tentei entrar na Escola e consegui. (CEP - p. 6)

Felipe também se refere ao ‘querer ser profissional’. Quando decidiu que queria ser baterista profissional já tinha consciência de que a Escola de Música era um lugar onde se podia buscar isto, o que fica evidente no trecho abaixo:

Eu já sabia o que queria, eu queria me profissionalizar, e eu sabia o que era uma escola profissionalizante de música e... Aí eu fiquei, poxa, eu fiquei muito feliz. Eu já conhecia por ter ouvido tudo isso da escola, dos cursos e de alguns músicos que já tinham saído daqui. Eu

me senti muito feliz de ta estudando aqui, e eu gostei porque eu achei que ia ser uma oportunidade muito boa pra mim, pra eu crescer. (CEF - p. 17)

Felipe nos diz: “Eu sei que eu queria me profissionalizar. Aí, com o tempo, eu fui vendo o que eu precisava, com os cursos de... O Curso de Verão, e também com os *workshops*” (CEF - p. 28). Felipe aponta, também, uma postura de busca daquilo que era necessário para ingressar numa instituição profissionalizante de bateria, demonstrando que para além da vontade de se profissionalizar, havia uma consciência de que era necessária uma etapa de preparação. O trecho abaixo corrobora esta afirmação:

(...) eu já tinha feito algumas aulas particulares. Aí eu falei: “é isso que eu quero”. Aí eu comecei a buscar mais, eu já tinha aula particular, mas como eu falei, eu já tinha falado antes, a escola, eu já sabia da fama da Escola [de Música] e do Curso de Verão, aí eu falei: “Não, então eu quero entrar lá”, e aí, eu comecei a buscar isso, comecei a buscar o que eu precisava fazer pra entrar aqui. (CEF - p. 29)

### **3.4 A busca pela escola de música**

(...) eu tinha a expectativa de lá ser um celeiro musical, respirar música. (...) [A escola de Música] é um mundo que você entra lá, você respira música, você aprende música, você convive com a música, com músicos, também, e eu esperava isso. (CER - p. 7)

É interessante perceber que na trajetória dos três entrevistados parece existir uma seqüência de acontecimentos na qual eles começam a tocar bateria, interessam-se por aulas, fazem aula por um período em escolas particulares, e em seguida, como veremos adiante, entram na Escola de Música. Rodrigo, por exemplo, sobre o tempo em que fez aulas particulares e em escolas particulares, afirma que foi importante, inclusive, para ter conseguido entrar na Escola de Música, mais tarde: “(...) hoje em dia, isso faz uma diferença pra mim, porque eu aprendi bastante coisas, eu aprendi a ler, aprendi as notas musicais, facilitou bastante, até mesmo, pra mim entrar dentro da Escola de Música” (CER - p. 4).

### 3.4.1 A percepção dos estudantes de bateria sobre a escola de Música

Cara, eu tinha a expectativa de lá ser um... Como é que eu digo? Um celeiro musical: respirar música. (CER - p. 7)

Os três entrevistados, em certo momento de suas trajetórias como estudantes de bateria, tiveram seu interesse pela Escola de Música de Brasília despertado. Felipe entrou na escola em 2005. Ele afirma que optou pelo CEP/EMB impulsionado pelo que já tinha ouvido falar daquela escola e pelo fato de ser uma instituição pública e gratuita. Em suas próprias palavras: “por ser uma escola pública, e que eu já tinha ouvido falar bem, assim. Ai eu fui pra lá, estudar lá, (...) pra me aperfeiçoar, mesmo” (CEF - p. 5). Questionado sobre o que mais tinha ouvido falar sobre a Escola de Música e porque decidira ir para lá, Felipe relata:

(...) falavam que [de] lá já tinham saído muitos músicos bons, e tinha a referência, também, do curso de verão, que o pessoal falava que tinha muita gente boa. E falavam, também, que a escola dava uma base, não só do instrumento em si, mas da música em geral pro aluno. Ai, eu... Como eu gostava, eu achei que ia ser muito bom,. E por ser uma escola pública, também, ai eu aceitei ir pra lá, consegui entrar. Consegui entrar. (CEF - p. 5)

Em outro trecho da entrevista, Felipe completa a descrição do que sabia sobre a Escola de Música:

Eu já sabia que era uma escola do governo, e eu já sabia que a escola era muito famosa, porque já tinham... Eu já tinha ouvido falar de alguns bateristas que tinham saído daqui, que são... Bateristas e outros músicos, também, grandes músicos, hoje, que saíram daqui. E a escola é famosa, também, pelo Curso de Verão, por virem bons músicos, aqui, darem o curso. Por ser um curso internacional reconhecido. Eu ouvia falar muito bem da escola. (CEF - p. 17)

É possível observar, pelas palavras de Felipe, que existe uma *idéia* da Escola de Música que circula de maneira geral, entre as pessoas, povoando-lhes o senso comum: uma representação social de escola que afirma a *idéia* de uma instituição de referência e de qualidade, com bons professores em seus quadros e que forma bons bateristas. Corroborando o que acaba de ser dito, há outro trecho da entrevista, quando Felipe é perguntado sobre o quê esperava encontrar na Escola de Música: “(...) esperava

encontrar grandes professores, grandes bateristas, grandes músicos, que poderiam fazer eu me aperfeiçoar, assim, melhor” (CEF - p. 5).

Pelo seu relato no trecho abaixo, percebe-se que Felipe teve suas expectativas atendidas na Escola de Música:

(...) foi muito bom eu ter entrado na escola. Acho que é como eu falei, eles falavam que a escola dava uma base. Você não estuda só o instrumento, você estuda música em si, em geral, teoria, harmonia, solfejo, e isso me ajudou muito. (...) com relação a isso, e a grandes professores, também, bateristas que existem lá, hoje e antes também, que me ajudaram muito a entender o instrumento, entender a parte técnica do instrumento, leitura, como afinar, como tirar um som do instrumento. Me ajudou muito e ainda me ajuda até hoje, eu fiquei muito satisfeito. (CEF - p. 6).

No entanto, Felipe não considera a aprendizagem da bateria na escola como única alternativa:

Eu acho que todo mundo pode aprender das duas formas [dentro e fora da escola]. Só que, eu não sei, eu acho que a escola, às vezes, pode te encaminhar melhor pra alguma... Pode acelerar esse caminho, o trajeto que você tem pra aprender tal coisa. E fora da escola, também, a experiência que você tem de tocar, você nunca vai ter isso... Não sei, mas eu acho que nunca vai ter isso na escola. A experiência de você estar tocando num palco. Acho que são métodos diferentes. (CEF - p. 7)

Observe-se que, no trecho acima, Felipe afirma não considerar haver coisas que o baterista só aprende na escola e coisas que ele só aprende fora da escola. No entanto, relaciona o ‘tocar no palco’, como experiência não-escolar, chegando, mesmo, a afirmar que tal experiência não se encontra na escola. Perguntado se a disciplina Prática de Conjunto não propiciaria um tipo de simulação da experiência de palco, Felipe responde:

Não... Eu acho que... Na escola também tem essa prática de conjunto, né? Mas eu acho que ela não é tão valorizada quanto a parte técnica, dentro da escola, né? Eu acho que eles valorizam mais a técnica do que a pessoa... do que o tocar, a performance do aluno, ali, em grupo. (CEF - p. 8)

Rodrigo utiliza, na epígrafe da página anterior, o termo ‘celeiro musical’ para fazer referência ao que ele imaginava que a escola de Música era, para se referir à sua expectativa com relação à Escola de Música. Quando solicitado a falar sobre o que significava para ele o termo ‘celeiro musical’, Rodrigo responde:

Tipo um... Eu posso dizer um mundo, um mundo entre aspas. Um mundo que você entra lá, e você respira música, você aprende música, você convive com a música, com músicos, também. E eu esperava isso. E a minha expectativa foi atendida, nesse ponto. Quando eu entrei eu fiquei maravilhado, eu gostei pra caramba. E, também, eu esperava um nível maior de aprendizado. Saí de um nível de escola particular e tal, que a gente sabe mais ou menos a diferença. Saí daqui pra um nível maior. (CER - p. 7)

Assim como Felipe, Rodrigo tinha uma idéia de Escola de Música, firmada a partir daquilo que tinha ouvido falar sobre aquela instituição, já que na realidade, ele não conhecia a escola. Perguntado sobre o que o levou a procurar aquela instituição, Rodrigo afirma:

Fui procurar uma coisa de um nível mais alto. Eu fui lá atrás disso. Eu já sabia que lá tinha professores bons e tal, eu não conhecia, só sabia de ouvir, que lá tinha professores bons e tal, professores com experiência etc. Fui pra lá atrás disso. E quando eu entrei, cara, as minhas expectativas foram atendidas, todas as minhas expectativas foram atendidas. Eu gostei muito. (CER - p. 8)

Paulo revela uma perspectiva segundo a qual a Escola de Música seria o lugar para se estudar da maneira correta, em suas palavras, o lugar do estudo acadêmico. Buscando a sua profissionalização como baterista naquela escola, Paulo destaca o fato de que lá existe um programa a ser seguido e a orientação de um professor.

Fui buscar uma formação profissional. Basicamente, fui buscar uma formação, mesmo, uma orientação da maneira correta, o que estudar, como estudar. (...) Pra mim, é a maneira acadêmica, bateristicamente falando. Que na escola existem vários professores, na Escola de Música, na escola de qualidade, professores selecionados, e tudo, que têm uma vivência, já tiveram uma experiência grande com bateria, com o instrumento, com música. E existe uma maneira correta, um programa para ser seguido, que acredito que foi analisado por pessoas competentes, e tudo, que chegaram à conclusão de que aquela é a melhor forma possível de se estudar, pra você chegar a um caminho. Então, acho que a maneira correta é assim, você tem que ter uma orientação, vai. É meio complicado estudar sem orientação, às vezes você pode seguir por um caminho errado e, até descobrir, já foi tempo perdido. (CEP - p. 6)

Pelo trecho acima, pode-se observar que a concepção de escola de Paulo se aproxima da concepção de Saviani (2008), segundo a qual a escola é um lugar de socialização do saber sistematizado. É possível observar, também, a confiança que

Paulo tem na escola, no que diz respeito à escolha dos conteúdos, à sistematização do programa, e as metodologias usadas, assim como, o professor e baterista como modelos.

### 3.4.2 A figura do professor

E eu sempre prezei um professor, sempre dei valor a um professor, sempre quis ter professor. (CER - p. 4)

Nos relatos de Felipe, Rodrigo e Paulo a figura do professor aparece com destaque, sendo-lhe atribuída grande importância com relação à orientação que ele pode oferecer ao estudante de bateria. Para Rodrigo, ter um professor sempre foi algo importante: “eu sempre prezei um professor, sempre dei valor a um professor, sempre quis ter professor” (CER - p. 6). E sustenta sua posição:

(...) eu sempre dei importância pra professor, nunca desprezei. (...) o professor te orienta, vê o que você... como é que tá, você tocando, te orienta a fazer os exercícios certos, a maneira de sentar, a maneira de pegar na baqueta, eu acho isso importante. Até porque, tem pessoas que vão aprender sozinhas e, às vezes, começa a ter dores porque não tá sabendo se posicionar direito. E basicamente é isso, a importância do professor pra mim, é essa. (CER - p. 7)

Rodrigo considera que o professor pode orientar a aprendizagem do aluno, pode passar a sua experiência para o estudante de bateria. Em certos momentos na fala de Rodrigo, a figura do professor de bateria se confunde com a do baterista, numa relação em que a performance do baterista dá lastro à sua atuação com professor.

Cara, porque, o professor te orienta de uma forma... Eu não vou falar de uma forma correta, porque, o cara pode aprender sozinho, pode aprender vendo, etc. Mas o professor, além de cada um ter uma coisa diferente pra passar, são pessoas, também, que têm experiência. Eles não vão te passar, não vão só te ensinar a tocar bateria. Eles vão te passar a experiência deles, vão te passar coisas do estilo deles, vão passar coisas diferentes. (CER - p. 6)

Na perspectiva de Rodrigo, o baterista que estuda por conta própria, por não ter a orientação de um professor, pode levar mais tempo na busca pelo seu desenvolvimento no instrumento. Dessa forma, haveria uma dificuldade maior em focar

aquilo que se está estudando, inclusive com relação ao estilo musical que se está buscando.

(...) sem orientação talvez seja mais difícil você canalizar aquilo que você tá vendo. Às vezes você canaliza pra um lugar que não tá sendo muito proveitoso, então, você não tem uma certa orientação, até mesmo, pro estilo do cara. Às vezes o cara tem um estilo X, e tá perdendo tempo com outra coisa, às vezes por falta de orientação, mesmo, entendeu? (CER - p. 11)

Outra consideração importante no relato de Rodrigo diz respeito à sua atuação como professor de bateria e à importância que ele atribui ao fato de ter um professor para ser um professor. Em sua perspectiva, o baterista que tem a orientação de um professor pode tirar um proveito maior como professor.

Outra questão importante: o fato de você ter um professor é tão importante, também, pra você ser um professor. Eu acho que um cara... Não, tudo bem, o cara pode dar aula sem ter feito aula? Pode. Mas, o cara que tem aula, pra mim, ele pode tirar mais proveito como professor, entendeu? (CER - p. 13)

Com relação à importância figura do professor, Paulo compartilha a perspectiva de Rodrigo. Neste sentido, o professor pode fazer com que o baterista tenha um maior aproveitamento, orientando-o de uma maneira que, para Paulo, é a maneira ‘correta’ de se estudar.

(...) ele pode até estudar, mas, pra mim, da forma errada. Não é uma forma correta. É da orientação do professor, que eu falei, a orientação de uma escola, estudar da maneira correta. Pode até estudar, mas, não vai chegar... Vai chegar em algum lugar, que ele tá estudando, mas não acho que seria o melhor aproveitamento, seria estudando numa escola, com programa e tal. Pegando aula com professor você pode ter uma boa orientação. (CEP - p. 8)

Assim como Rodrigo, Felipe também considera que a orientação de um professor pode tornar a aprendizagem da bateria mais rápida. Ele utiliza o termo ‘informal’ para se referir àquele baterista que estuda por conta própria. Com relação a esta forma de aprendizagem, Felipe utiliza a expressão ‘testando na bateria’, numa perspectiva que remete à aprendizagem por tentativa e erro.

(...) eu acho que teria coisas que ele poderia aprender (...) mais rápido, se um professor ensinasse, tivesse alguém pra guiar ele e falar: “não, ó, você pode fazer assim.”, do que ele estar lá testando na bateria, ali, de um modo informal. (CEF - p. 7)

Felipe menciona no trecho abaixo, algumas situações em que seu professor o orientava com relação às eventuais dificuldades que ele encontrasse em seu percurso como estudante de bateria. Alguns exemplos destas intervenções de seu professor são citados por Felipe, tais como: 1) dicas quanto à busca de uma ‘limpeza’ do som quando se está tocando, o que pode ser entendido como uma referência à clareza e precisão impressas na realização musical; 2) os benefícios de se praticar determinados estudos com o auxílio de um metrônomo, como forma de melhorar o domínio sobre o ‘beat’, sobre o tempo musical e suas possibilidades; 3) a orientação para que Felipe tirasse músicas de ouvido como forma de aprendizagem; e 4) a ênfase dada pelo professor ao recurso de ‘tocar junto’ com música, utilizando várias gravações da mesma música, como processo que contribui para o aprimoramento do baterista.

(...) às vezes, eu estudava muito solto, sentava lá e ficava estudando, daí o som ficava um pouco sujo. Aí o professor: “Não, não estuda assim, não. Estuda com o metrônomo, que com o metrônomo vai melhorar teu som, vai melhorar tua técnica, vai sair legal”. E também, eu já tirava as músicas, não é, mas o professor também enfatizou bastante: ‘tira música’. Que até uma vez eu falava pra ele: ‘eu to perdendo muito o *beat*’, aí ele falou: “você quer melhorar o *beat*, então, estuda assim: pega gravação e toca junto. Toca junto, sempre. Pega várias gravações de vários estilos e começa a tocar junto”. (CEF - p. 28)

### **3.5 A busca pela profissionalização como uma busca por ser mais do que um baterista: ser um músico completo**

É possível identificar nas falas dos entrevistados uma perspectiva comum por meio da qual a escola é vista como um lugar de referência, um lugar onde se pode ter uma formação mais completa, orientada por bons professores, numa formação que contempla saberes referentes ao instrumento musical, assim como outros, referentes a outras disciplinas da música, numa visão ampla da música. Os três são unânimes quando destacam que na escola você tem a oportunidade de estudar a bateria e outras disciplinas como a harmonia, o solfejo, o canto coral e a teoria geral da música.

(...) foi muito bom eu ter entrado na escola. Acho que é como eu falei: eles falavam que a escola dava uma base. Você não estuda só o instrumento, você estuda música em si, em geral, teoria, harmonia, solfejo. E isso me ajudou muito. (CEF - p. 6)

O relato de Felipe parece indicar que ele, já dentro da Escola de Música, teve suas expectativas atendidas, considerando ter sido muito bom ter entrado na escola. Já Rodrigo destaca o fato de conviver com outros músicos como um ponto importante de se estar numa escola. Para ele, a escola é um mundo onde se respira música. Note-se que Rodrigo também tem suas expectativas confirmadas com relação à Escola de Música, inclusive, considerando que naquela instituição há um nível mais alto de aprendizagem.

Um mundo que você entra lá, e você respira música, você aprende música, você convive com a música, com músicos, também. E eu esperava isso. E a minha expectativa foi atendida, nesse ponto. Quando eu entrei eu fiquei maravilhado, eu gostei pra caramba. E, também, eu esperava um nível maior de aprendizado. Saí de um nível de escola particular e tal, que a gente sabe mais ou menos a diferença. Saí daqui pra um nível maior. (CER - p. 7)

Paulo parece compartilhar a perspectiva de Felipe e Rodrigo com relação a considerar a escola como lugar onde se pode ter uma formação mais completa, de forma que o estudo da bateria se articularia com o estudo de outras disciplinas da música. Paulo faz referência à utilização de um programa a ser seguido, destacando que este pode garantir certa unidade, certo padrão de abordagem, mesmo tendo, cada professor, sua visão particular e suas formas peculiares de atuação.

(...) tem essa coisa do programa, não sei, do que o professor vai passar pra você. Que aqui na escola tem um... Por mais que cada professor tem o seu modo de dar aulas, tem a sua visão e tal, mas segue, mais ou menos, um padrão, também. Na escola, também, você não pega só bateria, você aprende várias outras coisas de música (...) (CEP - p. 8)

Sobre a formação escolar do baterista Paulo diz: “Sim, é uma formação mais completa” (CEP - p. 28). Ele enfatiza a perspectiva da escola como lugar de uma formação mais completa, ressaltando que um professor particular, por exemplo, normalmente foca a sua atuação apenas na abordagem do instrumento musical em si, não oferecendo ao estudante de bateria o acesso a conteúdos de outras disciplinas da música. Além disso, ele se mostra cético quanto à própria didática eventualmente adotada por professores particulares, afirmando que esta não teria garantias de ser ‘da maneira correta’.

O professor particular, só vai focar na bateria. Então, aqui é um ensino mais completo e garantido de ser da maneira correta, vamos colocar assim. O professor particular, pode ser ou pode não ser, não é um

ensino completo de música, que ele vai tá só no instrumento, e não é garantido que é da maneira correta, também, didaticamente. E quem não pega aula com ninguém, é pior ainda, é só olhar mesmo e tentar copiar. (CEP - p. 8)

Apesar de estes bateristas procurarem a formação escolar no instrumento, não aparece por meio dos seus relatos nenhuma ênfase numa possível busca pela escola como legitimação dos saberes na forma de certificados e diplomas.

Durante o processo de obtenção de dados sobre a Escola de Música para esta pesquisa, uma das pessoas com quem tratei foi o secretário da escola, o senhor Marcos Antônio Pereira da Costa. Chamou-me a atenção uma afirmação sua, quando estávamos falando sobre alunos formados pela escola, segundo a qual, muitos alunos daquela instituição não chegam a se formar, pelo fato de se inserirem profissionalmente em orquestras e bandas, ou acompanhando cantores e instrumentistas, antes mesmo de terminarem o curso. Isto revela que, de certa forma, estes bateristas parecem procurar a escola não por causa de certificados e diplomas, mas sim, em busca da experiência escolar e dos saberes a que têm acesso na escola.

### **3.6 O curso de verão**

E a escola é famosa, também, pelo Curso de Verão, por virem bons músicos, aqui, darem o curso. Por ser um curso internacional reconhecido. (CEF - p. 17)

Há nos relatos de Felipe e Paulo referências ao Curso Internacional de Verão da Escola de Música, como elemento atrativo para os estudantes de música, inclusive para aqueles que não conseguem, eventualmente, entrar como aluno regular da escola. Felipe considera este Curso de Verão como algo que contribui para a ‘fama’ da escola de uma forma geral.

Ah, eu acho que atrai muito, porque o curso é um curso de... Eu considero o curso de alto nível, tem grandes professores, grandes músicos. Com certeza isso chama a atenção do aluno, que vai querer estudar aqui, de ver que a escola já tá... Oferece um curso desse, de verão, um curso alto nível. Acho que, com certeza, atrai muito. (CEF - p. 18)

Felipe afirma que o fato de ter ouvido sobre músicos bons terem se formado na Escola de Música, foi fator importante na sua decisão de ingressar naquela instituição, além do próprio Curso de Verão, como já dito. Perguntado sobre porque teria decidido pela Escola de Música, Felipe diz: “Ah, porque falavam que lá... já tinham saído muitos músicos bons, e tinha a referência, também, do curso de verão, que o pessoal falava que tinha muita gente boa” (CEF - p. 5).

Paulo afirma que já tinha, também, ouvido falar sobre o Curso de Verão, sobretudo, porque já estava envolvido com a música e estava, como ele mesmo diz, ‘antenado’ com as coisas deste meio, tendo aulas numa escola: “Eu ouvi falar no Curso de Verão porque eu já tava meio que antenado, já tava nessa coisa de escolas, também, conversar com as pessoas e tudo” (CEP - p. 37).

### **3.7 O baterista aprende dentro e fora da escola**

#### **3.7.1 Aprendendo na escola**

Eu tava, até, conversando com um amigo meu, percussionista, (...) ele toca tam-tam, instrumento de samba, percussão de samba. Toca muito mesmo, *um dos melhores em Brasília, se não for o melhor. E não sabe nada de música.* (CEP - p. 26, grifo meu)

Nos relatos dos três entrevistados é possível notar uma perspectiva segundo a qual, de alguma maneira, há uma valorização da aprendizagem escolar, em detrimento das formas de se aprender fora da escola. Neste contexto, talvez seja possível estabelecer uma conexão entre este fato e o próprio senso comum no que diz respeito à música, de uma maneira geral, que, ainda nos dias de hoje, parece confundir, por exemplo, a música com a teoria musical. Desta maneira, supervaloriza o que vem da ‘tradição letrada’ da escola, o que representa, por assim dizer, uma herança do pensamento tradicional da música, que considera a música branca européia dos séculos XVII ao XIX como música séria. Na concepção de Rodrigo, por exemplo, o estudo da teoria musical está ligado a uma visão completa da música, ou seja, aquele que estuda teoria musical pode se tornar um músico completo, como se vê no trecho abaixo:

Eu acho que o baterista que não sabe teoria, cara, ele não deixa de ser um baterista bom. Mas ele pode ser um baterista incompleto, em determinadas situações. Muita gente fala isso. E, não só porque muita gente fala, mas porque eu também vivencio isso, e, de repente o cara podia ser um pouco mais completo, mas o fato de ele não ter conhecimento teórico, pra mim ele não vai deixar de ser músico, ele não vai deixar de ser um bom baterista. Nunca. Mais aí, tem casos e casos, acho que é relativo, cara, o batera que não tem, não tá a fim de estudar outras coisas, beleza, vai lá e estuda batera. Ele vai fazer música de qualquer forma. Mas, se de repente ele estudasse, ele tivesse, pelo menos, noção. Não precisa sentar na cadeira, a bunda na cadeira e estudar 24 horas por dia, escala maior, escala menor, não precisa disso. Mas o cara ter uma noção do que é aquilo, como funciona aquilo, como funciona acidente ocorrente, como funciona a armadura de clave. Se o cara tem noção disso, ele vai ser um pouco mais completo, entendeu? (CER - p. 32)

De maneira semelhante, Paulo parece relacionar o termo ‘estudar’ com o domínio da teoria, na forma de leitura musical. De fato, ele considera que estudar bateria envolve necessariamente a leitura musical e mais do que isso, talvez seja possível afirmar que a formação escolar para Paulo represente algo imprescindível para o baterista. Perguntado, por exemplo, sobre como identificar um bom baterista, Paulo destaca a importância, em sua opinião, de se ver o currículo do baterista:

E aí, a questão é, como explicar se um baterista é bom ou não? Você pode pegar o currículo dele e ler, achar que ele é bom ou não, ou você tem que ver o cara tocando. (...) Pra mim a mais completa são as duas: pegar o currículo do cara e ver ele tocando. (CEP - p. 8)

Com relação específica à ferramenta da leitura musical Paulo afirma:

É. Tem que ler, mas o baterista que... Tá subentendido no que eu falei de se estudar numa escola e seguir a coisa da maneira que eu acho correta. Acho que ele tem que conhecer, em qualquer área, tem que conhecer, dominar a função dele, a área que ele trabalha. Aí envolve, o cara tem que saber ler, tem que ter uma bagagem. (CEP - p. 9)

Felipe destaca o fato de aprender na Escola de Música conteúdos relacionados a disciplinas como a harmonia e a teoria da música, registrando que na escola particular na qual estudava antes de ir para a Escola de Música não tinha tido acesso a tais conteúdos.

(...) aqui na escola de música, por ser um curso técnico, (...) Eu aprendi mais coisa sobre a música, mesmo, em geral. Sobre harmonia, sobre teoria em geral, da música. (...) Que, nessa escola que eu fazia, que era uma escola própria de bateria, eu não cheguei a estudar isso. (CEF - p. 15)

Em seu relato sobre o estudo do solfejo, observa-se que, mesmo considerando que este conhecimento não tenha ajudado em nada a sua forma de tocar bateria, Paulo o considera importante. Para ele, esta ferramenta – o solfejo – se encontra no bojo de uma formação completa para o baterista:

(...) estudei dois anos e meio de solfejo e, pra tocar bateria, pra mim, não me ajudou em nada. (...) Mas, é aquela coisa da formação completa, não é? Se eu tenho uma formação completa, não quer dizer que todas as outras coisas que você aprender, fora a bateria, vai te ajudar na bateria. Pode te ajudar em outras coisas, também, não só na bateria. (CEP - p. 29)

Falando especificamente sobre a sua aprendizagem da salsa, ritmo da música cubana, Paulo argumenta que se não estivesse na Escola de Música, talvez não tivesse pensado, por exemplo, em aplicar certos recursos próprios deste estilo, como a clave no pé esquerdo. Falando sobre bateristas conhecidos seus, atuantes na noite, mas que não estudam em uma escola, Paulo considera que estes não têm muita informação, utilizando o termo ‘ouvidão’ para descrever a forma como aprendem música.

Cara, sobre a salsa, foi muito aqui na escola. Acho que se eu não tivesse aqui na escola estudando eu nem se eu pensaria em fazer clave com o pé esquerdo ou outras coisas assim. Por que eu vejo bateristas, por exemplo, de samba, da noite, que eu conheço, os caras, às vezes, tão brincando, passando o som, e tocam uma coisa latina, uma salsa. É meio, acho que eles têm pouca informação das coisas, porque todo mundo numa coisa muito simples, toca mais de ouvido, não tem muita informação, às vezes, tá tocando uma clave e nem sabe que aquilo é clave, como é que aquilo funciona dentro da salsa, a importância daquilo. Aquela coisa de tocar meio de ‘ouvidão’, mesmo, não conhecer muito, o estilo. (...) Por exemplo, isso foi aqui na escola. (CEP - p. 33)

### **3.7.2 Aprendendo fora da escola**

Como processo complementar a esta aparente valorização do *quê* e de *como* se aprende na escola, é possível entender certos trechos das falas dos entrevistados como uma desvalorização da maneira como se aprende fora da escola. No trecho abaixo, Felipe descreve como fazia para aprender a tocar as músicas de seu interesse:

Eu escutava umas músicas da igreja, também, grupos de rock, eu gostava muito de grupos de rock e pop. E eu escutava e tentava copiar, tinha coisas que eu achava legal, tentava ver se... O que o baterista fazia na gravação. Mas não estudar mesmo, numa escola, ter aula com

um professor, mesmo, isso foi uma aula meio que informal, dele, sabe? (CEF - p. 9)

Rodrigo começou a tocar bateria, como visto anteriormente, com a influência de seu pai, que tocou bateria quando ainda morava em Manaus, sua cidade natal. Falando sobre a forma como o pai aprendeu a tocar, Rodrigo considera que o pai não levava a bateria a sério, encarando o instrumento como um *hobbie*, apesar de o pai ter, inclusive, tocado na noite, como se vê no trecho abaixo:

(...) ele morava em Manaus. E ele tocou lá com bandas na noite. Mas era uma coisa bem informal, digamos assim, bem *hobbie*, mesmo, sabe. Ele nunca chegou a estudar, nunca. Era desleixado, não era uma coisa que ele levava a sério muito, não. Mas ele tocou bateria um tempo na vida dele. (CER – p. 3)

Perguntado sobre como o baterista que não está em uma escola faz para aprender a tocar o seu instrumento, Paulo também demonstra considerar a aprendizagem da bateria fora da escola como algo complicado e, de alguma forma, limitado.

Fora da escola, sei lá, é meio complicado, você vai, acho que, aprender só vendo os outros tocarem, pensando agora, rapidamente, acho que não tem outra forma. Fora da escola você vê e acho que o aprendizado é só esse. (CEP - p. 7)

Em outro trecho em que faz referência à aprendizagem da bateria fora do contexto escolar, Paulo utiliza o termo ‘autodidata’ e levanta uma questão com relação a esta forma de aprender, quanto às eventuais dúvidas que o estudante possa ter e como saná-las.

(...) ser autodidata, estudar de forma autodidata. Pega um livro, um método, ali, de teoria, sei lá, e vai estudando, fazendo os exercícios sozinho. É meio complicado isso, não sei, mas às vezes pinta uma dúvida, quem vai sanar sua dúvida? (CEP - p. 18)

Paulo, em certa altura da entrevista, faz referência a um percussionista atuante na área de samba em Brasília, seu amigo, que ele considera como um dos melhores da cidade no seu instrumento, o tam-tam. Embora Paulo tenha o percussionista como um dos melhores da cidade, considera que ele não sabe música. Aqui, parece haver uma situação na qual não há diferenciação entre saber música e ter estudado numa escola formal, daí decorrendo a seguinte questão: o que significa ‘saber música’? Tocar muito bem um instrumento ou ter uma formação escolar no instrumento?

Eu tava, até, conversando com um amigo meu, percussionista, que é um cara que toca muito, assim, ele toca tam-tam, instrumento de samba, percussão de samba. *Toca muito mesmo, um dos melhores em Brasília, se não for o melhor. E não sabe nada de música.* Aprendeu, só sabe tocar o instrumento, mesmo. Aprendeu na rua. (...) Não sabe nada de música, assim, não sabe ler, não sabe teoria p\_\_ nenhuma. (CEP - p. 26, grifo meu)

Com relação a esta forma de aprender música fora da escola Paulo completa que “Não é um estudo de forma acadêmica. Quando eu falo em estudar, tou falando mais em relação a isso” (CEP - p. 19).

### **3.7.3 Articulações entre o que se aprende na escola e fora dela**

Os três entrevistados têm em comum o fato de articularem, cada um à sua maneira, as aprendizagens que têm dentro e fora da escola. Observa-se em seus relatos que daquilo que é preciso saber para ser um baterista, para atuar como baterista, na perspectiva dos entrevistados, uma parte se aprende na escola e outra parte se aprende fora dela. Há também uma relação na qual aquilo que se aprende na escola é efetivado fora dela, nas situações de performance. No trecho abaixo, é possível perceber que Felipe tem uma postura de busca pelo conhecimento em relação à bateria tanto dentro como fora da escola. Em sua perspectiva, aquilo que eventualmente a escola não oferece, ou não ofereceu ainda, ele busca fora do espaço escolar.

Não, eu busco, com certeza, eu misturo as coisas da escola e tenho minha busca fora, também, de outras coisas, às vezes, que eu quero aprender e a escola, às vezes, não me passou, ainda, eu não sei. Aí eu começo a buscar sozinho, mesmo. A escutar música e tal. Mas hoje, isso muito mais a sério do que naquela época, entendeu? Porque, naquela época era meio... Eu escutava... To escutando a musica porque achei legal. Mas, hoje eu sento, pego a música: “não, eu vou tirar essa música aqui, quero aprender a tocar”. E, aí, tiro ela e tal, “vou tirar, vou escrever”. (CEF - p. 13)

Esta postura protagonista de Felipe é, também, facilitada e mediada pelos mais diversos canais, meios e tecnologias para busca da informação, como a internet, e Felipe demonstra ter consciência disso, como se pode observar no trecho abaixo:

Até coisa de exercício, mesmo, de técnica, às vezes, eu pego fora, também. Que hoje a gente tem vários meios, né, vários métodos, aí, tem internet, também, aí, eu pego, tal. Mas, aí eu vou tentando. Eu vou tentando complementar. Às vezes, o que eu acho que eu deveria ter

estudado, mais técnica, se eu não to vendo aqui na escola, eu vou, e estudo lá fora, também. (CEF - p. 20)

Rodrigo também faz referência a formas de aprendizagem dentro e fora da escola e a possíveis articulações entre essas aprendizagens.

Muita coisa você aprende tocando, às vezes até, com um guitarrista, mesmo, com um baixista, nem mesmo só a bateria. E aí, você aprende. Por exemplo, uma coordenação, uma coordenação diferente, que às vezes, você vai tentar juntar com os outros caras da banda, aí, você descobre um negócio novo ali, e aí, já vira um estudo diferente. Você já vai pra casa, “pô, legal”. Aí, de repente, até, sai uma coisa nova dali, que você nunca viu, que você nunca estudou. Sei lá, aí você já mistura com assuntos que você já sabe e vai criando coisas melhores, coisas mais sofisticadas. (CER - p. 24)

Rodrigo relata que na escola aprendeu muitas coisas, como: trabalhar em grupo, entender a bateria de uma forma ampla e conhecer mais sobre os outros instrumentos, como a guitarra e o baixo. Além disso, afirma ter melhorado a sua forma de tocar, propriamente dizendo. Rodrigo faz referência à figura do professor e do auxílio que este pode oferecer ao estudante de bateria, e ao aprendizado que acontece numa simples conversa com outros músicos.

Aprendi na escola a trabalhar em grupo, aprendi na escola a ver o meu instrumento de uma maneira mais ampla, aprendi a, também a gente já conversou muito sobre isso, aprendi a ouvir a música, a ver o que está acontecendo, a respeitar as pessoas que tão trabalhando comigo. Aprendi a... Conheci outros instrumentos, não fiquei só na bateria, conheci como funciona outros instrumentos, conheci como funciona, ali, o... O que a guitarra faz, o que o baixo faz, etc. Aprendi a ver a música, não é, cara, de uma maneira geral, de uma maneira mais ampla, não só isolado no seu instrumento, a gente já falou muito sobre isso. O que mais? Claro, aprendi a aperfeiçoar a minha forma de tocar, a minha posição, postura, altura do chimbáu, altura do prato. Isso tudo você vai vendo e testando e seu professor te dá uma dica, ali, aí o outro professor dá outra dica. Até mesmo, conversando com um guitarrista você tira algum proveito dele, com outro músico também, com outro instrumentista, não precisa só ser com o baterista. (CER - p. 40)

Com relação à aprendizagem que teve na escola, Rodrigo destaca o fato de ter aprendido a solfejar, a ler música, e teoria musical, afirmando considerar o aprendizado muito rápido, em um espaço de tempo curto.

Assim, eu aprendi a solfejar, aprendi a ler melhor, a minha leitura à primeira vista melhorou. O meu tocar, também, melhorou bastante, o fato de eu sentar na bateria e tocar melhor. Teoria, enfim, aprendi

muita coisa, eu posso dizer que aprendi muita coisa, e num período de tempo curto, tipo, a gente pode dizer que é curto. (CER - p. 9)

Paulo também se refere às articulações entre as aprendizagens que tem dentro e fora da escola afirmando que procura utilizar coisas que aprende fora da escola quando está na escola e vice-versa.

Eu tento usar uma quando eu to na outra. Quando você tá na rua, você já tem o aprendizado na rua e tudo, eu tento usar o que eu aprendo academicamente, na escola, ali na rua, também. Unir, aplicar as coisas. E quando eu to estudando, também, quando eu to na escola, eu tento trazer o aprendizado da rua, também, pra aplicar ali e não ficar aquela coisa mecânica de estudo e tal. (CEP - p. 25)

### **3.7.4 As diferenças entre aprender na escola e fora dela**

Eu comecei a fazer aula na [escola particular] Novo Tempo, e lá foi que eu comecei a aprender de verdade. (CER – p. 4)

Ao longo das entrevistas feitas com os estudantes de bateria selecionados para esta pesquisa, por várias vezes foi possível perceber que os três entrevistados diferenciam os processos de aprendizagem que acontecem dentro e fora da escola. Felipe faz referência ao fato de haver bateristas muito respeitados pela sua qualidade como instrumentistas, apesar de não terem uma formação escolar no instrumento.

(...) existem grandes bateristas, hoje, que nunca estudaram em uma escola e têm uma técnica muito boa, e tocam muito bem, bateristas brasileiros. (...) Eu acho que todo mundo pode aprender das duas formas. Só que, eu não sei, eu acho que a escola, às vezes, pode te encaminhar melhor (...) pode acelerar esse caminho, o trajeto que você tem pra aprender tal coisa. E fora da escola, também, a experiência que você tem de tocar, (...) não sei, mas eu acho que nunca vai ter isso na escola. A experiência de você estar tocando num palco. Acho que são métodos diferentes. (CEF - p. 7)

Para Felipe, a escola pode acelerar a aprendizagem da bateria, mas a experiência de tocar em um palco seria mais presente no contexto não escolar. De fato, Felipe considera que fora da escola se aprende tocando, escutando música e tentando tirar, experimentando o instrumento, ‘na raça’, para usar suas palavras. A escola, em sua perspectiva, enfatizaria o desenvolvimento da técnica.

Eu acho que na escola (...) o ensino da bateria tá muito voltado à parte técnica. Eu falo a parte técnica, você, como eu tava falando, saber tirar o som, segurar na baqueta, como tem que bater ali ou aqui. E fora da escola não, você aprende tocando mesmo, vamos falar assim, na raça, escutando a música, tentando tirar, vendo, analisando o som que você está escutando e comparando com o que você tá tirando na bateria e ver se é aquilo mesmo que o cara tá tocando. É mais na raça mesmo, você sentar lá e começar a experimentar o instrumento. (CEF - p. 7)

Felipe afirma não considerar a aprendizagem escolar da bateria como sendo melhor do que a aprendizagem fora da escola. Para ele cada forma de aprender tem suas vantagens. Entretanto, aponta características que, em sua opinião, fazem da escola uma ‘facilitadora’ dessa aprendizagem. Aqui, novamente a figura do professor é destacada:

Bom, é porque, eu acho que a escola, ela pode facilitar. Eu não acho que a escola seja melhor ou que você estudar lá fora, também, seja melhor, eu acho que cada um tem a sua vantagem. Você, na escola, se você tem um professor, eu acho que ele pode te adiantar, te mostrar outros caminhos pra você chegar onde... Não sei, um tal exercício, lá, que você não tá conseguindo fazer. E às vezes, o cara lá que não tem professor, talvez ele vá demorar um pouquinho mais, ou não, também, ou não, também. Mas eu acho que a escola, acho que pode ajudar nisso, ajudar o aluno a encaminhar o aluno, a estudar, de como que ele pode fazer aquilo mais rápido, também. (CEF - p. 19)

Para ilustrar o que disse sobre a possibilidade de se aprender a tocar bateria fora da escola e assim se tornar um bom baterista, Felipe cita o exemplo de um baterista brasileiro dos mais atuantes no cenário da Música Popular Brasileira, o alagoano Carlos Bala<sup>22</sup>. Para Felipe, nem sempre é a escola que vai formar um grande baterista.

(...) nem sempre é a escola que vai formar um grande baterista. Foi como eu falei, ela pode ajudar, às vezes, ao aluno. Ensinar outros caminhos pra o aluno percorrer, pra ele chegar onde ele quer, mas nem sempre, nem sempre. Tanto que o Bala, ele até fala, numa entrevista dele, que ele até queria ter uma aula de bateria, que ele nunca estudou. E ele tá aí, já gravou com o João Bosco, Djavan, grandes músicos. E ele é um ótimo baterista. Nem sempre a escola é que vai... Eu acho que é mais uma ajuda. (CEF - p. 21)

---

<sup>22</sup> Carlos Gomes, mais conhecido como Carlos Bala, já atuou ao lado dos maiores nomes da Música Popular Brasileira, como Djavan, Gal Costa, Gilberto Gil, João Bosco, Chico Buarque, Roberto Carlos, Maria Bethânia, Nana Caymmi, Emílio Santiago, Miúcha, Fagner e Leyla Pinheiro. Além disso, atuou com artistas da área de música instrumental como Hélio Delmiro, Toninho Horta, Ricardo Silveira, Luiz Avellar, Marcos Rezende, Wagner Tiso, Nivaldo Ornellas, Léo Gandelman, Nico Assumpção, Márcio Montarroyos e Arthur Maia, entre outros. Carlos Bala não tem formação escolar no instrumento (Dados obtidos no endereço eletrônico oficial do baterista: <http://www.myspace.com/carlosbala>).

Sobre o que se aprende na escola e fora dela, e com relação àquilo que o baterista precisa saber para atuar, Rodrigo considera que a maior parte se aprende na escola, sendo o resto complementado com as aprendizagens extra-escolares. Rodrigo chega, mesmo, a afirmar que, em sua perspectiva, cerca de 75% a 80% se aprende na escola e 20% a 25% fora da escola.

Na escola, cara, eu acho que você aprende, vamos dizer, vamos botar aí, setenta e 75%, 80%, você aprende na escola, eu acho. Na minha opinião, eu acho que é. O resto aí, cara, você aprende botando em prática, e vivendo aquilo que você faz. Porque, o cara que toca, ele tá sempre aprendendo. (CER – p. 10)

Com relação àquilo que se aprende fora da escola, Rodrigo considera que esta aprendizagem acontece quando o baterista está tocando ou conversando com outros bateristas, com músicos mais experientes.

Então é isso, eu acho que 80% é na escola, na minha opinião, é. O professor pra mim é essencial. E esses 20% aí, você aprende tocando, vivendo, viajando, conversando com outros bateras. Apenas conversando você tira algum proveito, de um cara mais experiente, de um cara que já viajou, tocou em vários lugares, eu acho isso muito interessante. (CER – p. 11)

Rodrigo, em certo momento, parece cair em certa contradição quando compara o baterista que teve uma formação escolar com aquele que não teve: embora diga que o baterista que não estudou numa escola pode ser tão bom quanto aquele que teve formação escolar no instrumento, Rodrigo afirma que é possível sentir a diferença entre eles, por exemplo, com relação à postura corporal.

Então, assim, o cara que aprende sozinho, ele pode tocar tão bem quanto um cara que faz mil anos de academia. Mas, eu acho que tem certas... Dá pra você sentir a diferença, até mesmo, uma postura, às vezes o cara sentado... Eu não digo que tem uma maneira certa, uma maneira errada, mas eu digo, sei lá, acho que você sente, o cara que nunca fez aula na vida, você percebe isso. Não que ele vá tocar mal. (CER – p. 11)

Em dado momento citei o nome do baterista Carlos Bala, que surgira na entrevista com o Felipe, e perguntei ao Rodrigo se em sua opinião ele poderia ser considerado um bom baterista. Rodrigo, afirmando que realmente gostava deste baterista, viu sua afirmação sobre aprender 80% na escola e 20% fora dela, de certa forma, questionada.

O Carlos Bala não tem [formação escolar no instrumento], é verdade. O Carlos Bala eu curto bastante e ele não tem formação escolar. (...) esse negócio aí que eu falei, de 20%, no caso, pra ele, já não se aplica, porque, no caso, 100% ele aprendeu sozinho. Aprendeu com a vida aí, tocava com o irmão dele, parece. (CER - p. 25)

Neste momento, frente ao fato de que o baterista Carlos Bala, mesmo não tendo uma formação escolar no instrumento, pode ser considerado muito bom, até mesmo uma referência como baterista, Rodrigo atribui isto a uma possível genialidade de Bala: “(...) aí são casos e casos. O cara é um gênio, o cara pega tudo no ar, e pra ele é fácil” (CER - p. 26).

Paulo considera haver três níveis, para usar suas próprias palavras, com relação à forma como os bateristas aprendem a tocar o seu instrumento: aquele que estuda numa escola formal, aquele que pega aulas particulares e aquele que estuda por conta própria, sendo, este último, na perspectiva de Paulo, o menos privilegiado.

Acho que tem três níveis de diferença, esses três, por exemplo: a escola, fora da escola com aula particular e o que não pega aula, mesmo. E o que não pega aula, pra mim, é o pior, cara, porque é o que aprende vendo só os outros tocar e, acho que tem coisas que pra você conseguir chegar num determinado ponto, tem que ter um estudo específico. (CEP - p. 7)

Perguntado sobre o que se aprende fora da escola, Paulo responde:

Você quer que eu fale uma coisa que ele só aprende fora da escola? (...) Se eu lembrar, aqui. Ah, poderia ser o suingue. (...) O suingue, o sentimento, o feeling. Pra mim, é o feeling, o sentimento. É ter dominado a linguagem e tocar de uma forma solta, é interagir com quem você tá tocando de uma forma agradável. Acho que é isso. É, essa... É complicado definir isso, tocar solto, não ser aquela coisa dura, mecânica. (...) Acho que é ouvindo e tocando. Ouvindo muito e tocando muito, também. Acho que é isso, e você acaba incorporando a coisa. (...) Os dois, eu acho que ajuda a adquirir isso. Tocar sozinho e, também, com músicos, fora, também. Interagir. Os dois eu acho que ajudam. É, acho que é isso aí, tem coisas que se aprende só na rua, também. Não dá pra você... Acho que é um conjunto. (CEP - p. 11)

No entendimento de Paulo, daquilo que o baterista precisa saber para atuar, parte só se aprende fora da escola, como o suingue. Este pode ser entendido em oposição a um ‘tocar de forma mecânica’, pela definição de Paulo, como uma espécie de fluência especial ao tocar, interagindo com o que acontece na música.

Nas falas de Felipe, Paulo e Rodrigo observam-se referências a uma forma especial de aprendizagem que pode ser descrita pela expressão: ‘aprender atuando’. Felipe, em certo momento, afirma que, ao longo das entrevistas, relacionou o termo *estudar* com o espaço escolar em si, mas que, do seu ponto de vista, há muitos bateristas que aprenderam tocando, sem ter uma formação escolar.

Bom, eu mesmo relatei a questão do estudo, muito, com isso, com a questão da escola, mesmo. Mas, que nem, na primeira entrevista, eu falei que *muitos bateristas aprenderam sozinho, tocando*, e eu não desvalorizo, não. Eu não acho que não seja válido o estudo fora da escola. (CEF - p. 13, grifo meu)

Rodrigo afirma querer trabalhar com música brasileira, apesar de, em sua opinião, não ter uma oportunidade concreta de desenvolver a sua forma de tocar este tipo de música, exatamente pelo fato de que os seus trabalhos musicais são majoritariamente dentro do estilo de *pop-rock*.

(...) eu trabalho muito com *pop-rock*. (..) Mas eu gostaria muito de ter uma *gig*<sup>23</sup> de música brasileira. Pra aprimorar, cara. Porque, assim, eu malho isso, mas, às vezes, pô, onde é que eu vou tocar isso? É, até mesmo, pra você vivenciar aquilo, tocar, não trocar experiência só na bateria, mas com os outros instrumentos, ver como é que funciona a linha do baixo, ver como é que funciona a guitarra, ver como é que funciona o vocal, entendeu? E, ali, você aprender mais estilos. Que é aquilo que a gente falou, a gente aprende fora da escola, ali. A gente aprende mais ali, fora da escola. (CER - p. 19)

Paulo afirma que, embora tenha aprendido muitas coisas atuando, vê limitações nesta maneira de aprender, pelo fato de se ficar restrito àquilo que está acontecendo na música e àquilo que os outros instrumentos estão tocando.

É porque na noite, eu tocava com banda e é diferente, não tem muita liberdade. Por isso, tem coisa que eu aprendi na noite, mas você fica muito travado pra tocar. Travado, que eu digo, você não pode fazer muita coisa, se não embola, tem percussão, tudo, banda completa. Mas, aprendi muita coisa. (CEP - p. 34)

---

<sup>23</sup> *Gig* é uma gíria em inglês que quer dizer um grupo ou, um trabalho musical, mesmo que *free-lance*.

### 3.8 O “Tocar” e o “Estudar”

Na fala dos três entrevistados é possível observar uma diferenciação entre o ‘tocar’ e o ‘estudar’ bateria. Falando sobre seu pai, Rodrigo afirma que ele tocou bateria, mas não foi músico formado. Ele diz:

Meu pai, ele tocou bateria. Ele nunca foi músico formado, assim. (...) ele morava em Manaus. E ele tocou lá em... Com bandas na noite. Mas era uma coisa bem informal, digamos assim, bem *hobbie*, mesmo, sabe. Ele nunca chegou a estudar, nunca... Era desleixado. Assim, não era uma coisa que ele levava a sério muito, não. Mas ele tocou bateria um tempo na vida dele. (CER - p. 3)

Percebe-se em Rodrigo, de certa forma, uma influência às avessas de seu pai, com relação à forma de se dedicar à bateria, influência esta que parece se basear numa concepção que vai além do simples fato de diferenciar os termos “tocar” e “estudar”, chegando, mesmo, a atribuir-lhes valores. Neste sentido, parece admitir o “estudar” como algo superior ao “tocar”, além de mais sério, decorrendo, daí, a idéia de que quem está fora da escola não está estudando, está, apenas, tocando. Esta idéia se relaciona com uma perspectiva já mencionada, segundo a qual o processo de ‘tocar’ complementa o processo de ‘estudar’, sendo este efetivado por aquele.

Você tirar música, também, você tá estudando, você tá tocando. Mas, quando eu falo de tocar, é de você tocar com um grupo, mesmo, à noite, ou você, sei lá, na igreja. (...) Eu acho que é bom, porque aí é onde você aplica o que você estudou antes, porque você (...) tem que estudar aquela... Pelo menos um pouco, eu acho que é válido você estudar a parte técnica, e tal, aí, quando você vai tocar com um grupo, que é aí que você vai aplicar isso. (CEF - p. 13)

Para Rodrigo, podem estar dividindo o mesmo palco músicos com formação escolar e músicos que aprenderam por conta própria. No entanto, ele parece reforçar uma argumentação em contradição já destacada, quando afirma que o músico que não foi à escola só não teve uma orientação, que em sua opinião é essencial. Desta maneira, sobre o músico que não frequenta a escola, na perspectiva de Rodrigo, falta-lhe o essencial.

Então, acho que é isso, acho *que em cima de um palco pode estar um cara que não sabe o que é um dó. Estar lá, fazendo música, bem feito.* Eu acho que essa é a relação do músico que nunca estudou e o músico que estuda. Além do que, o músico que nunca teve formação acadêmica, quer ou não, ele estuda. Ele só não tem uma orientação.

Que, na minha opinião, como eu te falei, é essencial. Pra mim é, eu acho. (CER – p. 12, grifo meu)

Note-se o contraste entre a expressão utilizada, “não sabe o que é um dó” e a continuação da frase “(...) fazendo música, bem feito”. Esta colocação parece ter um caráter próximo ao de uma afirmação feita anteriormente por Paulo, quando se referia a um percussionista seu conhecido. Para Paulo, apesar de este percussionista ser um dos melhores tocadores de tam-tam de Brasília, ele não sabia nada de música. Aqui, volta a questão: a música é a teoria musical?

Citando outro exemplo de baterista que não teve formação escolar no instrumento, mas que pode ser considerado muito bom e até uma referência como instrumentista – o carioca Rafael Barata –, Paulo se diz impressionado pelo fato de Barata ter-lhe dito que nunca estudara um método de bateria<sup>24</sup>. De fato, conheci o Rafael Barata quando ele veio ministrar o curso de bateria no XXIX Curso Internacional de Verão da Escola de Música, em 2007, e me lembro claramente de ele ter dito que aprendeu a tocar bateria basicamente ouvindo música e tirando de ouvido, praticando aquilo que ele identificava nas músicas, não tendo tido aulas, propriamente dizendo. Paulo nos diz:

(...) tem músicos que nunca estudaram e são bons. Mas, eu não gostaria de seguir essa... Não to seguindo essa linha, eu to aqui na escola. Se eu quisesse não estudar, só estudar na noite, tocar só, não tava aqui. Mas, eu fico até meio impressionado, assim, por exemplo, o [Rafael] Barata, que eu conheci no curso de verão, o bicho falou que nunca estudou um método de bateria. Isso me impressiona um pouco. Tipo, ele toca bem e tudo. Pra chegar num nível que ele toca bem, sem nunca estudar um método, pra mim, seria uma coisa, até, meio, sei lá, pra mim seria impossível, na minha visão. Mas, não é. Eu não sei como, só na prática, o cara consegue chegar num nível assim, porque, sei lá, falando bateristicamente, sei lá, independência, por exemplo, tem coisa que se você não parar pra estudar... (CEP - p. 15)

---

<sup>24</sup> O termo ‘método’ no contexto da música popular é muitas vezes usado como em Paiva (2004), para fazer referência a livros didáticos específicos para cada instrumento musical. Dessa maneira, um livro de didático de bateria é comumente chamado de ‘método de bateria’.

### 3.9 A atuação do baterista

#### 3.9.1 Formas de atuação

Algumas formas de atuação do baterista emergem das respostas dos três entrevistados. Felipe afirma que tem se dedicado a acompanhar uma cantora da cidade, além de tocar com uma banda de música instrumental (CEF - p. 8). Rodrigo comenta sobre a especificidade de ser professor, atividade que, em sua perspectiva, exige que se tenha didática:

(...) quando eu comecei a dar aula, eu meio que, posso dizer que eu não sabia dar aula. Porque, dar aula é diferente. A gente pode dizer que dar aula, você tem que saber dar aula. Não adianta esse negócio de você chegar e ensinar o cara, de qualquer jeito, que não vai funcionar. Você tem que saber dar aula, tem que ter uma didática. (CER - p. 15)

Paulo se refere ao baterista de gravação, tipo de atuação que, em sua perspectiva, requer o domínio da leitura musical. Para ele, o baterista que não lê e toca de ouvido não estaria apto a fazer gravações, mesmo que na maioria das vezes a partitura que o baterista receba para tocar não seja a de bateria, mas a de piano ou de trompete<sup>25</sup>.

Tem baterista que não faz gravação, por exemplo, só prático. Aí, dá pra tocar numa banda, tudo bem. Vai de “ouvidão”, ali. Até porque essa coisa de leitura, na bateria, é meio singular, também, no caso da bateria. Não é tanta coisa de partitura, ali, pra tocar. Tanto que, quando vem escrito, ocorre muito de não vim, a parte não ser de bateria, pro baterista. A parte não é de bateria. Ocorre muito isso. (...) A parte de piano, sei lá. O cara manda uma parte de piano, pra ele só ver a seqüência da harmonia, ali, as convenções, o ritmo das convenções. Não vem o que o cara tem que fazer, certinho, ali, na bateria. (CEP - p. 22)

#### 3.9.2 Os saberes profissionais do Baterista

Eu acho que (...) até pra ser um bom músico (...)  
A pessoa tem que saber usar o instrumento pra

---

<sup>25</sup> É muito comum em trabalhos musicais o baterista não ter acesso a uma partitura de bateria para tocar. Frequentemente se recebe a parte de piano ou trompete, para que se tenha a estrutura da música, com informações gerais como tipo de compasso, o ritmo – samba, bossa, jazz, etc. –, a forma da música, e eventuais trechos em que a banda toca um *tutti*.

expressar o que ela pensa. Mesmo com a bateria ou com qualquer outro instrumento. (CEF - p. 6)  
Eu acho que tem que ter uns bons anos de estudo, pra ter um nível profissional mínimo, competitivo. Tem que estudar mesmo. (CEF - p. 5)

Felipe, Paulo e Rodrigo nos dão indicações, por meio de seus relatos, de alguns saberes profissionais necessários ao baterista, ou aquilo que o baterista precisa saber para atuar profissionalmente. Felipe fala sobre a técnica de mão, a técnica de pé, domínio do ritmo e sensibilidade para saber o que a música pede.

Claro, tem também a questão técnica, o cara tem que estudar. Estudar técnica de mão, de pé, ter um bom ritmo, e eu acho que tem que ter alguma sensibilidade, também, pra saber o que a música pede. O que você pode fazer, ali, para aquela música soar melhor, ou que o compositor quer que ele... Que a música... Quer que as pessoas escutem na música dele. (CEF - p. 6)

Felipe faz referência, num primeiro momento, a saberes de natureza técnica, ou saberes específicos, como montar e afinar o instrumento, saber tirar um som 'bom' do instrumento, conhecer os equipamentos e acessórios de uso dos bateristas e a própria técnica do instrumento.

Conhecer, saber afinar, saber montar, saber tirar um som bom do instrumento, conhecer... não sei, conhecer sobre peles, que tipo de pele vai tirar tal som da bateria. Sobre os acessórios, os pedais, os pratos. E também... E tem a técnica, também, do instrumento, pra ele poder executar bem. (CEF - p. 9)

Num segundo momento, Felipe aponta saberes de natureza expressiva, quando destaca a musicalidade necessária à atuação do baterista, o que envolve ter um 'bom ouvido', saber escutar e tirar música, saber analisar o que tocar em cada música.

Eu acho que, além da técnica, isso aí que eu falei, eu também acho que ele tem que ter muita (...) musicalidade, tem que ter, acho que um bom ouvido, também, pra saber tirar, escutar as músicas, saber analisar pra ver que groove colocar pra soar bem. (CEF - p. 9)

Rodrigo destaca o fato de o baterista precisar saber música, de uma forma geral, indo além dos saberes relativos à bateria, especificamente. A música, para Rodrigo, é entendida como uma linguagem, decorrendo, daí, a necessidade de o baterista entender a linguagem musical. Neste sentido, o 'saber tocar' pode ser

entendido como um ‘saber falar’, saber se expressar no instrumento, o que envolve um caráter de sensibilidade, assim como na perspectiva de Felipe, para saber o que a música pede, para saber o que tocar em cada música. Desta maneira, o baterista pode tocar o seu instrumento em função da música, e não o contrário, colocar a música em função de seu instrumento.

Cara, eu acho que, primeiro de tudo música. Ele precisa saber música, ele não precisa só saber tocar bateria. Ele precisa saber o que é música, a linguagem. Entender a linguagem de música como ele entende português. Então, ele precisa compreender o que se passa em uma música pra ele poder... Ai, depois, vêm todos os fundamentos da bateria e, também, saber tocar, saber dominar o instrumento. Saber fazer a bateria soar pra música. E não, a música soar pra bateria, ou coisa diferente. Também tem que saber fazer música. Tocar pra música, primeiro de tudo. E, pra mim, é isso, basicamente isso, o cara tem que saber música mesmo, entrar no universo da música e tentar entender como funciona. Pra depois ele se importar só com o instrumento dele. (CER - p. 8)

A perspectiva de Paulo se aproxima da de Rodrigo, quando este afirma considerar a música como uma linguagem. Em seu relato sobre o que o baterista precisa saber para atuar profissionalmente, Paulo ressalta que “tem a questão das linguagens, também, dos diversos estilos” (CEP - p. 9).

Rodrigo faz referência, também, a saberes sociais, por assim dizer, como saber trabalhar e interagir em grupo. Na opinião de Rodrigo, trata-se de um saber de grande importância, na medida em que o baterista, em especial, dificilmente trabalha sozinho.

Bom, além daquilo que eu te falei, eu acho que o primeiro de tudo o cara tem que saber trabalhar. Saber trabalhar, como assim? Saber trabalhar em grupo, cara, porque na música a gente não trabalha sozinho. Tipo assim, a gente não trabalha sozinho, dificilmente a gente trabalha sozinho, na música. A gente sempre tá trabalhando em grupo, e pra mim, pra você trabalhar no mercado, principalmente, no nosso mercado, não só o baterista, mas o músico, ele tem que saber lidar, saber trabalhar em grupo, saber respeitar o outro, saber receber críticas e saber criticar. Enfim, saber conviver pro progresso da música. (CER - p. 9)

No trecho abaixo, Rodrigo afirma que o músico em geral, aí incluído o baterista, para ampliar as suas possibilidades de atuação no mercado profissional, precisa saber tocar uma gama de ritmos e estilos musicais diferentes.

E é aquilo que eu te falei antes, cara, se você quer ser músico, principalmente aqui, você tem que tocar de tudo, você tem que saber

de tudo, não tem como você ficar fechado só naquilo, só no seu estilo. (CER - p. 18)

E completa:

No mercado profissional, eu vejo assim. O mercado profissional, ele vai ter de tudo, ele vai rolar de tudo. E às vezes você pega um... pinta um trabalho pra você, e às vezes o cara vai fazer e não sabe, não sabe o que é aquele universo daquele estilo que ele tá se propondo a fazer. Às vezes o cara não sabe e, às vezes, até, queima o filme dele. Então, assim o cara que sabe, pelo menos, tem uma noção, de todo o leque, que a gente pode pegar aí, ele vai ter um, como é que eu digo? Uma possibilidade maior de trabalhos. (CER - p. 18)

Rodrigo acrescenta que o baterista precisa saber observar aquilo que está acontecendo no palco, como forma de evitar conflitos, o que pode ser entendido como um reforço da idéia de que o baterista precisa saber trabalhar em grupo.

De repente saber observar. Eu não sei se eu já falei. Saber observar. Observar o que tá acontecendo na hora, ali, em cima do palco. Observar o companheiro dele, o que ele tá fazendo. Pra, de repente, não dar conflito. (CER - p. 34)

Na perspectiva de Paulo, o baterista, para atuar, precisa ter uma bagagem de conhecimentos ou saberes, bagagem esta que envolveria todas as experiências acumuladas desde que este baterista começou a estudar o seu instrumento.

A bagagem envolve, do momento que ele começou a estudar, das bandas que ele já tocou, o histórico dele, que gradua ele pra pegar, ser lembrado por alguém, pegar determinado trabalho. A experiência dele, do momento que ele começou a estudar, tudo, até chegar num nível legal, as bandas que já tocou, se já deu aula, onde deu aula, o histórico, currículo, com quem que estudou, que trabalhos que já fez. (CEP - p. 9)

No caso da atuação como professor de bateria, Paulo destaca a necessidade de se ter didática:

Eu acho que ele precisa saber dominar o que ele tá fazendo, o que ele tá tocando, se ele dá aula, dominar, saber a didática correta, e se ele tá tocando, dominar o que ele tá tocando, saber ler, saber a linguagem do que ele tá tocando. (CEP - p. 10)

Note-se que Paulo acrescenta aos saberes que já havia destacado como necessários à atuação do baterista, o domínio da leitura musical e saberes relacionados ao mercado de trabalho, como as formas de trabalho e a própria remuneração.

(...) tem coisas de mercado, também, que você aprende na rua. (...) Sim, mercado de bateristas. Coisas que você aprende, questão de formas de trabalho, que as bandas de algum determinado estilo trabalham, se é com *freelance*, ou se é baterista fixo da banda, cachê, como é que é, quanto que é, acho que é isso. Conhece o mercado, saber como lidar com as situações, acho que é isso. (CEP - p. 12)

## 4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa partiu do meu interesse – como baterista e como professor de bateria numa escola técnica pública de música em Brasília – pelas trajetórias de formação de bateristas que procuram a escola para aprender a tocar bateria, no contexto amplo do processo de escolarização pelo qual este instrumento, assim como outros da música popular, passou desde a década de 1980 (REQUIÃO, 2002). Entendendo a música popular como foro privilegiado para discussões acerca das coisas do Brasil (MENEZES BASTOS, 1996, 159), admiti a citação do verso da canção Feitio de Oração, “batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio”, como indicação de uma interpretação da realidade de um tempo em que a música popular, representada, neste caso, pela percussão popular, e os saberes relacionados a esta linguagem (TEIXEIRA, 2009) estavam fora da escola.

Com o objetivo de conhecer estas trajetórias de formação de bateristas que incluem a escola, foi realizado um estudo de entrevistas, por meio de entrevistas semi-estruturadas (ROSA e ARNOLDI, 2006) ou semi-diretivas (RUQUOY, *In: ALBARELLO, et al.*, 1997), tendo como foco essencial as questões de pesquisa reapresentadas a seguir. 1) Como tem sido a trajetória de formação de alunos de bateria que procuram a Escola de Música de Brasília? 2) O que os leva a buscar uma instituição escolar? 3) O que eles aprendem fora e dentro da escola? 4) Como articulam essas aprendizagens em sua formação e atuação como bateristas?

Havia uma expectativa inicial, de minha parte, de que estes bateristas procuravam a formação escolar no instrumento não só com vistas aos saberes a que se tem acesso na escola, como também, e talvez prioritariamente, à obtenção de uma legitimação dos saberes por meio de certificados e diplomas. No entanto, tal expectativa não veio a se concretizar, na medida em que não houve, de acordo com os dados levantados, nenhuma afirmação por parte dos entrevistados que pudesse confirmá-la. De fato, estes bateristas parecem estar muito mais interessados na experiência escolar, em conviver com outros músicos, na orientação de um professor e em um programa a ser seguido, do que na obtenção de diplomas ou certificados.

Com relação à primeira questão de pesquisa – Como tem sido a trajetória de formação de alunos de bateria que procuram a Escola? – os resultados apontam para características comuns aos entrevistados. É possível dizer que: 1) estes bateristas

começaram a tocar com o apoio da família e dos amigos; 2) aprenderam inicialmente por conta própria, por imitação auditiva e visual, por tentativa e erro, e com mediação das tecnologias; 3) em determinado momento de suas trajetórias, se interessaram por aulas, buscando aulas particulares; 4) se interessaram pela Escola de Música e se prepararam para entrar naquela instituição.

É possível observar nessas trajetórias a iniciação em ambientes de “aprendizagem informal”, partindo de processos de “socialização” ou “aprendizagem tácita” para “aprendizagens incidentais” e assumindo as características de uma “aprendizagem auto-dirigida” (SCHUGURENSKY, 2000). Observa-se a passagem para ambientes de educação não-formal (GOHN, 2001, 2005; LIBÂNEO, 2005; GADOTTI, 2005; LIVINGSTONE, 2000; SCHUGURENSKY, 2000), e a posterior chegada à esfera da educação formal (CINE, 1997; LIBÂNEO, 2005; GADOTTI, 2005; LIVINGSTONE, 2000; SCHUGURENSKY, 2000). Essa foi também a minha trajetória, com a diferença de que a minha educação formal não foi na bateria, mas no curso de Licenciatura, onde não havia ainda o instrumento popular. De qualquer forma, a minha profissionalização incluiu a busca pela expansão de meus conhecimentos em um curso de formação de professor, da mesma forma que um dos entrevistados.

Foi possível observar que estes bateristas passaram da aprendizagem informal à educação não-formal e desta, à educação formal, embora estas formas de aprender não tenham se mostrado lineares nem excludentes. Assim, quando passaram à esfera da educação não-formal, e quando chegaram à esfera da educação formal, continuaram, cada um ao seu modo, a aprender de maneira informal. Isto foi percebido nos relatos dos entrevistados com relação às suas posturas em momentos nos quais detectaram que a escola eventualmente não abrange tudo. Dessa maneira, aquilo que é do interesse destes bateristas, e que a escola não lhes ofereça, é por eles adquirido fora do seu programa, por meios próprios, muitas vezes assumindo as características da aprendizagem informal na concepção de Schugurensky (2000), nos seus três tipos: socialização, aprendizagem incidental e aprendizagem auto-dirigida.

Por outro lado, mesmo detectando a articulação entre as aprendizagens dentro e fora da escola no relato dos entrevistados, o discurso sobre a confiança no que se aprende na escola e a satisfação de estar na escola supera a visão daquilo que se aprende fora da escola. Em outras palavras, o discurso deles tende a super valorizar o *quê* e

*como* se aprende na escola, e também *com quem* se aprende, desvalorizando tanto a aprendizagem informal como se formar sozinho. Isso ficou claro, por exemplo, na forma como distinguem o “tocar” do “estudar” música. No entanto, pelos seus relatos foi possível observar que, apesar de um discurso que aparentemente valoriza a experiência escolar em detrimento das aprendizagens que acontecem fora da escola, tais aprendizagens não-escolares aparecem em determinados momentos de sua fala como indispensáveis para efetivar o que se aprende na escola. Por exemplo, o tocar em conjunto.

Com relação à segunda questão de pesquisa – O que leva estes bateristas a buscar uma instituição escolar? – os resultados indicam pelo menos duas perspectivas. Uma, que estes bateristas parecem não se contentar mais só com aquilo que eles aprendem fora da escola. Outra, que o status da Escola de Música na cidade é algo como o “objeto de desejo” dos músicos. Por isso, incluem a formação escolar como uma busca por quatro elementos específicos que emergiram de suas respostas, aos quais, pelas suas perspectivas, só se pode ter acesso na escola. São eles: 1) a convivência com outros estudantes de música no ambiente da escola; 2) a orientação de um professor, com relação aos saberes que o professor domina e que são necessários para se tornar um baterista; 3) um programa a ser seguido; e 4) a oportunidade de ter uma formação completa, de ser um “músico completo”, fazendo outras disciplinas como solfejo, harmonia, teoria musical, prática de conjunto etc. Os entrevistados, em determinado momento de suas vidas, decidiram se profissionalizar na bateria e, com base na idéia de que a escola pode acelerar esse processo, optaram por uma formação escolar no instrumento. Tal decisão se baseia na maneira como esses estudantes de bateria vêem a escola: uma instituição de referência e de qualidade, com bons professores, que forma bons bateristas, enfim, um lugar para se estudar da “maneira correta”.

É possível traçar um paralelo entre a postura destes bateristas e a de cantores populares, apontada por Piccolo (2005), quando afirma que estes profissionais “vêm buscando cada vez mais um corpo sólido de conhecimentos em busca de explicações e aperfeiçoamento” (p. 409). Por outro lado, é importante registrar que a visão que estes bateristas têm da escola se aproxima do conceito de escola de Saviani, como lugar de socialização dos saberes sistematizados. Dessa maneira, estes bateristas demonstram

acreditar que o corpo de conhecimentos a que se tem acesso na escola é precisamente o que faz do baterista um “músico completo”.

Em relação à terceira questão de pesquisa – O que eles aprendem fora e dentro da escola? – os dados colhidos vão de encontro ao que já tem sido verificado em pesquisas anteriores: fora da escola, eles aprendem por tentativa e erro, por imitação auditiva e visual, pela inserção em grupos musicais, com o apoio da família e dos amigos, e com a mediação das tecnologias. Por outro lado, eles atribuem à escola a aprendizagem de coisas relacionadas à técnica do instrumento e à teoria musical e à leitura, mas também, a questões de atitudes, aprendidas na interação com “bateristas experientes”, que são seus professores.

Outro aspecto que aparece ao se observar os dados obtidos é o fato de as aprendizagens vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, seja na escola ou fora dela, serem direcionadas, de certa maneira, a contemplar as diferentes formas de atuação do baterista profissional, como: acompanhar cantores, tocar em bandas de pop-rock, tocar em grupos de música brasileira ou de música instrumental, ser professor e atuar como baterista de gravação. Desta maneira, diferentes saberes profissionais do baterista são apontados, tais como: ter técnica de mão; ter técnica de pé; ter domínio do ritmo; ter sensibilidade para saber o que a música pede; saber tirar um som ‘bom’ do instrumento; ter musicalidade; ter um ‘bom ouvido’; saber escutar e tirar música; saber analisar o que tocar em cada música; saber trabalhar e interagir em grupo; saber perceber aquilo que está acontecendo no palco; saber tocar uma gama de ritmos e estilos musicais diferentes; conhecer os equipamentos e acessórios de uso dos bateristas; além de dominar a própria técnica do instrumento.

Com relação à quarta questão de pesquisa – Como estes bateristas articulam as aprendizagens que ocorrem dentro e fora da escola em sua formação e atuação como bateristas? – os resultados apontam que estes bateristas fazem suas articulações entre aquilo que aprendem dentro e fora da escola, cada um à sua maneira: propondo na escola repertórios normalmente ausentes nos programas; aplicando os conhecimentos adquiridos na escola nas situações de performance propriamente ditas, como shows, apresentações ou “tocando na noite”; aplicando os conhecimentos adquiridos fora da escola no contexto das aulas, seja tirando possíveis dúvidas com os professores, seja propondo, mesmo, estes conhecimentos como material para as aulas, seja aplicando

suas habilidades aurais desenvolvidas por meio de aprendizagem informal. Dois entrevistados enfatizaram mais o que aprendem na escola. Um dos entrevistados conseguiu perceber melhor os limites e alcances tanto do que aprende fora da escola quanto do que aprende dentro, sendo um dos aspectos de que ele sente falta na escola a possibilidade de maior valorização da performance do aluno pela escola, mostrando, por outro lado, que consegue entender essa situação e tirar proveito do que cada situação de ensino e aprendizagem oferece.

#### **4.1 Considerações finais**

Se, por um lado, agentes da educação escolar e autores como Green (2002), Feichas (2006) e Marques (2006), entre outros, se empenham numa busca pelos elementos que caracterizam a aprendizagem informal da música no sentido de aplicá-los na esfera formal da educação musical, por outro lado, há um interesse, da parte de músicos e instrumentistas de formação tradicionalmente informal – como os bateristas – pela educação formal da música. O baterista parece querer cada vez mais estar na escola, e os resultados da pesquisa indicam uma busca do ambiente escolar, das experiências, dos saberes, da orientação de um professor e de um programa a ser seguido.

Grande parte destes bateristas não chega a concluir o curso e pegar seu certificado, pelo fato de se inserirem profissionalmente em orquestras, bandas, escolas ou acompanhando músicos de renome, antes mesmo de se formarem. Apesar disto, estes bateristas reforçam seus interesses na aprendizagem escolar como forma de complementarem e expandirem seus conhecimentos musicais, o que é considerado relevante para sua formação como músico mais completo. Outro elemento importante é a percepção de que há uma expansão da profissão de baterista, passando a formação destes instrumentistas a incluir, cada vez mais, a experiência escolar, inclusive a formação no ensino superior, seja em cursos presenciais (MEDEIROS e SEVERO, 2009), ou cursos à distância (GOHN, 2009).

Por fim, considero que esta pesquisa representa, por um lado, uma experiência pessoal de grande monta para este pesquisador, no sentido de ir além das idéias pessoais, ou, até mesmo, das idéias pré-concebidas, eventual fruto da atuação como

professor de bateria e baterista profissional há mais de vinte anos, e de uma formação no instrumento, que se deu basicamente na esfera das aprendizagens informais, tendo curtas experiências na educação não-formal, mas não chegando à educação formal no instrumento. Por outro lado, considero que este trabalho traz contribuições ao campo da educação musical quando lança um olhar para um objeto pouco pesquisado, como as trajetórias de formação de bateristas que incluam a escola.

Certamente, para este pesquisador, o trabalho representou um crescimento pessoal como baterista, como professor de bateria e como pesquisador. Se algumas das discussões aqui propostas puderem suscitar novas investigações, ou se idéias aqui trazidas eventualmente puderem mover outros pesquisadores para a busca de conhecimento nesta área específica ou em área correlata, este trabalho terá logrado êxito.

Uma possibilidade de prosseguimento da pesquisa é reproduzi-la com bateristas profissionais cujas trajetórias de formação tenham se dado apenas fora da escola. Outra é pesquisar os professores de bateria sobre que saberes consideram legítimos em programas de bateria e por quê.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, S. F.: *Escola: as imagens que as representações sociais revelam*. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALBARELLO, Luc *et al.*: *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa, 1997.

ARAÚJO, M. I. P.: *Representações sociais da escola e da família: uma perspectiva de pais numa escola do ensino básico*. Dissertação (Mestrado). Universidade Aberta, Departamento de Ciências da Educação, Coimbra, 2008.

ARROYO, Margarete: *Música popular em um Conservatório de Música*. Revista da ABEM, V. 6, 59-68, set. 2001.

\_\_\_\_\_: *Adolescentes e música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e auto-conhecimento?* Em: Anais do XIV Encontro Anual da ABEM, Belo Horizonte, 2005, pp. 22-34.

ARROYO, Margarete; *et al.* *Transitando entre o 'formal' e o 'informal': um relato sobre a formação de educadores musicais*. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina.

ARROYO, Margarete; FARIA, Juliana Rocha; TEIXEIRA, Célia (*et al.*). *Transitando entre o "formal" e o informal": um relato sobre a formação de educadores musicais*. VII Simpósio Paranaense de Educação Musical do 20º Festival de Música e Londrina, 2000.

BARBOSA, M. Ligia O. : *As profissões no Brasil e sua sociologia*. Dados, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de RETO, L. A. e PINHEIRO, A. Edições 70, Lisboa, março de 2009.

CACIJI, Paulo. *Mestre Dinho Gonçalves – baterista, percussionista e professor*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, julho de 2003, pp. 43-47.

CARVALHO, André: *A Bateria Natural de Will Calhoun – Living Colour*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, junho de 2004, pp. 62

\_\_\_\_\_: *Kiko Freitas*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, setembro de 2004, pp. 54

\_\_\_\_\_: *Tocando em Bares – 10 dicas para o trabalhador*. Em: O baterista em Atividade. Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, maio de 2004, pp. 72-73.

\_\_\_\_\_: *Kuki Stolarsky – Groove eletrônico muito vivo*. Em: Revista

*Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, julho de 2004, pp. 56-61.

CASSEB, Nahame. *O amigo metrônomo*. Em: *Revista Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, setembro de 2004, p. 83.

CIRELLI, Felipe: *Na terceira guerra mundial*. Em: *Revista Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, dezembro de 2003, pp. 60

DARCIE, Paulo. *belo som de Land Richards*. Em: *Revista Batera & Percussão*, Ed. HMP, São Paulo, junho de 2005, pp. 14.

DARCIE, Paulo e SOUZA, Mariana. *Nenê – Som de ogã*. Em: *Revista Batera & Percussão*. Ed. HMP, São Paulo, julho de 2005, pp. 24-26.

DUBAR, Claude. *A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes, São Paulo, 2005.

DUMBAR-HALL, Peter. *Designing a teaching model for popular music*. Em: SPRUCE, G. (Ed.) *Teaching music*. Londres, Routledge, 1996, pp. 217-226.

EZEQUIEL, Carlos. *Inegável contribuição para a música nacional feita por Chico Medori*. Em: *Revista Batera & Percussão*, Ed. HMP, São Paulo, 2006, pp. 40-44.

FARIA, A. G. de. *Harmonia Tradicional, Harmonia Funcional e Música Popular: uma reflexão motivadora*. Em: *Anais do XVI Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Brasília, 2006, pp. 396-400.

FEICHAS, H. F. B.: *Formal and informal music learning in brazilian higher education*. Tese (Doutorado), Institute of Education, University of London, London, 2006.

\_\_\_\_\_: *Música Popular na Educação Musical*. In: VIII Encontro Regional Centro Oeste da ABEM, 2008, Brasília. Disponível em: [http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra\\_heloi\\_sa\\_feichas.pdf](http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_heloi_sa_feichas.pdf) - (Acessado em 16/05/2010).

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. 2005. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf) - (Acessado em 16/05/2010).

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória: *Educação não formal no Brasil: anos 90*. Cidadania/Textos. Campinas, v. 8, n.10, p. 01-15, 1997.

\_\_\_\_\_: *Educação não-formal e cultura política – impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_: *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o*

associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

\_\_\_\_\_: Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Anais. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) (Acesso em: 15/07/2010).

\_\_\_\_\_. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo, Cortez, 1999.

GOHN, Daniel M. *Auto-aprendizagem Musical: alternativas tecnológicas*. Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. (Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/> e consultado em 31 de abril de 2010)

GOMES, Celson Henrique Sousa: *Educação Musical na Família – as lógicas do invisível*. Tese (Doutorado), Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GOMES, Sérgio: *Caminhos brasileiros*. Em: Revista Batera & Percussão, Ed. hmp, São Paulo, janeiro de 2006, pp. 20-22.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education*. Ashgate, London, 2002.

\_\_\_\_\_. *Music in society and education*. In: PHILPOTT, C. & PLUMMERIDGE, C. (Ed.). *Issues in music teaching*. Londres, Routledge, 2001, pp. 47-60.

\_\_\_\_\_. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire, Ashgate, 2008.

KING, Anthony. *A história do pedal duplo*. Em: Revista Batera & Percussão, Ed. HMP, São Paulo, junho de 2005, pp. 20-23.

LACORTE, Simone. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Brasília, 2006.

LAVILLE e DIONNE. *A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LELLIS, Lauro. *Analisando o livro A Bateria Musical de Pascoal Meirelles*. Em: Revista Batera & Percussão, Ed. HMP, São Paulo, junho de 2006, pp. 56-57.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 3. Ed., Cortez, São Paulo, 1999.
- LIMA, Eduardo Henrique de Matos: *Educação Musical não-formal: um estudo de caso do projeto Som na Luz – Belo Horizonte/MG – 2006/2007*. Dissertação (Mestrado), MACKENZIE. São Paulo, 2008.
- LIVINGSTONE, D. W.: *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. In: NALL Working Paper Nº 10, Toronto, 2000. Disponível em:  
<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf> (Acessado em ?).
- LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; BOING, Luiz Alberto . *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1181, 2004.
- MARQUES A. F. de A. *Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- MARSIGLIA, Luciano: *No Pulo do Gato*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, março de 2005, pp. 50-54.
- MENEZES BASTOS, Rafael J. de. A “origem do samba” como invenção do Brasil (Por que as canções têm música?). Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS), Nº 31, junho de 1996, pp. 156-177.
- MONTEIRO, Manny: *Guia Prático de Sobrevivência para Bateristas em Estúdios de Gravação*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, dezembro de 2004, p. 60.
- \_\_\_\_\_: *Guia Prático de Sobrevivência para Bateristas em Estúdios de Gravação. Parte 2: A Chegada*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, março de 2005, pp. 58-59.
- MOULIN, Vinícius G.: *O mercado musical brasileiro e o curso de bacharelado em MPB da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro*. Monografia para conclusão de curso de Licenciatura em Música. Em: banco de monografias, UNIRIO, 2006.
- NAPOLITANO, Marcos: *A Invenção da Música Popular Brasileira: Um Campo de Reflexão para a História Social*. Em: *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, Vol. 19, No. 1.
- NEVES, Alaor. *Cuca Teixeira – Vontade de tocar*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, maio de 2005, pp. 36-41.
- OLIVEIRA, Alda. *Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. Conferência de abertura. VII Simpósio Paranaense de Educação Musical do 20º*

Festival de Música e Londrina, 2000.

OLIVEIRA, Alda & CAJAZEIRA, Regina (org.). Educação musical no Brasil. Salvador, P&A, 2007.

PAIVA, R. G. Percussão: *uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação de Mestrado. Em: Banco de dissertações, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PORTES, Dudu. *Celso de Almeida – está no sangue*. Em: Revista Batera & Percussão, Ed. HMP, São Paulo, setembro de 2006, pp. 34-38.

QUEIROZ, André. *Estudos de coordenação e técnica de baqueta para a bateria sobre a rítmica do tambor de crioula, maracatu, samba e congado*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; SOARES, Marciano da Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões de: Educação musical em João Pessoa - espaços, concepções e práticas de ensino e aprendizagem da música. Em: ANAIS XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), Salvador, 2008, pp. 235-239. Disponível em:  
[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2008/comunicas/COM434%20-%20Queiroz%20et%20al.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM434%20-%20Queiroz%20et%20al.pdf)

REIS, Alex. *Quando tocar relaxado ou tenso? Parte II*. Em: Revista Batera & Percussão. Ed. HMP, São Paulo, fevereiro de 2006, p. 61.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Em: Revista da ABEM, n. 7, setembro, 2002.

RILEY, John. *Steve Gadd – A Lenda da Bateria Concede a Entrevista Mais Reveladora de Sua Carreira*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, janeiro de 2004, pp. 40-48.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa, mecanismos para validação dos resultados*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SANTIAGO, Patrícia. *A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental*. Em: Revista Per Musi, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.52-62.

SAVIANI, Dermeval: Resenha sobre o livro: O Institucional, a Organização e a cultura da escola, de . Em: Cad. Pesqui. vol.35 no.125 São Paulo May/Aug. 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara*,

*onze teses sobre a educação política* – 41ª edição revista (coleção Polêmicas do nosso tempo, 5), Ed. Revista, Campinas, SP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* – 10ª edição revista (Coleção educação contemporânea). Ed. Revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHUGURENSKY, Daniel: *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. In: NALL Working Paper N° 19, 2000. Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsinformal.pdf>

SILVA, Robertinho: Entrevista pessoal a MICALLEF, Ken: *A explosão da bateria brasileira*. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, novembro de 2004, pp. 44-53.

SOUSA, Francisco Gouveia de: *O conceito de “música popular” e as práticas musicais mineiras do século XIX*. Em: ANAIS do Décimo Quinto Congresso da ANPPOM, Rio de Janeiro, 2005, pp. 1408

SOUZA, Mariana. *Kiko Freitas - Filosofia da bateria*. Em: Revista *Batera & Percussão*, Ed. HMP, São Paulo, maio de 2005, pp. 22-26.

SWART, F. *Características da Improvisação de Jack DeJohnette*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Bateria) - Centro Universitário das Faculdades Integradas Alcântara Machado, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, M. S. *Oscar Bolão e a formação do percussionista no âmbito da música popular*. Advir (ASDUERJ), v. N° 21, p. 66-75, 2006.

\_\_\_\_\_. *Oscar Bolão – Ensino de percussão e bateria brasileira e seus pontos de contato com a vida acadêmica*. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura plena em Educação Artística com Habilitação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. *A formação do percussionista no Rio de Janeiro: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho*. Dissertação (Mestrado) UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.

## **ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS**

[HTTP://www.emb.com.br](http://www.emb.com.br) (consultado em 19 de abril de 2010)

[http://www.df.gov.br/042/04299003.asp?ttCD\\_CHAVE=88906](http://www.df.gov.br/042/04299003.asp?ttCD_CHAVE=88906)

<http://www.batera.com.br/historia.aspx>

## ANEXOS

### 1) Feitio de Oração (1933), de Noel Rosa e Vadico

Quem acha vive se perdendo  
Por isso agora eu vou me defendendo  
Da dor tão cruel desta saudade  
Que, por infelicidade,  
Meu pobre peito invade

Batuque é um privilégio  
Ninguém aprende samba no colégio  
Sambar é chorar de alegria  
É sorrir de nostalgia  
Dentro da melodia

Por isso agora lá na Penha  
Vou mandar minha morena  
Pra cantar com satisfação  
E com harmonia  
Esta triste melodia  
Que é meu samba em feito de oração

O samba na realidade não vem do morro  
Nem lá da cidade  
E quem suportar uma paixão  
Sentirá que o samba então  
Nasce do coração.

## **2) O Curso de Bateria do CEP/EMB**

PLANO DE CURSO (Retirado de [HTTP://www.emb.com.br](http://www.emb.com.br))

### **Área Profissional: Artes / Música**

19. Habilitação Profissional: CURSO TÉCNICO EM BATERIA

Carga Horária Total: 1.440 horas

19.1. Qualificação Profissional: Auxiliar Técnico em Bateria

19.2. Qualificação Profissional: Técnico em Bateria

### **APRESENTAÇÃO**

Em consonância com a legislação em vigor e com a atual realidade do mercado de trabalho, que é sobretudo dinâmica, a presente proposta visa reestruturar os cursos oferecidos, implantando a nova política de Educação Profissional na Escola de Música de Brasília – EMB.

Considerando, ainda, o trabalho como “exercício máximo da cidadania”, a organização das matrizes curriculares procura não só contemplar o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao mundo profissional, como também, o aluno como um ser autônomo, criativo, crítico e ético.

O presente documento, atendendo à Resolução CNE/CEF nº 04/99, artigo 10, contem os seguintes tópicos:

Histórico

Justificativa e Objetivo

- ☛ Justificativa

- ☛ Objetivos Institucionais

Requisitos de Acesso

Perfil Profissional de Conclusão

Organização Curricular

- ☛ Caracterização dos Cursos

- ☛ Matriz; competências; habilidades; bases tecnológicas

- ☛ Prática Profissional

Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores

Critérios de Avaliação

Instalações e Equipamentos

Pessoal Docente e Técnico.

Certificados e Diplomas

Regimento Escolar

## **JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS**

### Justificativa

A presente proposta está fundamentada na Lei nº 9394, arts. 39 a 42, de 20/11/96, no Decreto Federal nº 2208/97, no Parecer nº 17 – CNE ( Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional) nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Resolução nº 2/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEF/CNE.

No Distrito Federal, as principais possibilidades de trabalho localizam-se nas atividades de serviços, sendo esta a vocação econômica da região para a qual se voltam as ações de Educação Profissional de níveis básico e técnico do CEP/EMB. Além disso, o setor de turismo (entretenimento e lazer) – por apresentar interfaces com essa área de atuação e despontar como um setor que vem demandando crescente qualificação de pessoal – sinaliza para a necessidade de adequação de trajetórias curriculares às necessidades do mercado.

O reordenamento da Educação Profissional é um desafio para os gestores, porém uma necessidade no sentido de se reformular currículos e se conseguir perfis de saída mais polivalentes, com competências pertinentes ao mundo do trabalho e à prática social. Para atender às novas exigências, o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília , reformulou seu currículo para oferecer 36 cursos de nível técnico e 58 de nível básico, em diversas modalidades instrumentais e vocais (eruditas e populares). Estes cursos, dotados de estruturas curriculares modularizadas, estão em estreita relação com as tendências do mundo do trabalho e em sintonia constante com as

transformações que se processam no país e no mundo, oportunizando aos futuros profissionais atendidos pelo CEP/EMB, além de competência técnica, o reconhecimento de seu papel enquanto cidadão crítico.

### Objetivos Institucionais

Os Estabelecimentos de Ensino, inspirados nos princípios democráticos de liberdade e igualdade e nos ideais de solidariedade humana, têm por finalidade oferecer Ensino Público gratuito e de qualidade, na forma da legislação vigente, com a participação da família e da comunidade, objetivando:

- I. a formação integral do educando;
- II. o exercício consciente da cidadania;
- III. a preparação e a qualificação para o trabalho.

O CEP/EMB tem como objetivo formar profissionais nas áreas instrumentais e vocais e em novas tecnologias musicais, em consonância com a Reforma da Educação Profissional. Diante disso, foram reformulados os processos de planejamento operacional, de comunicação interna e externa e os mecanismos de integração escola-empresa.

## **REQUISITOS DE ACESSO**

Em conformidade com o parágrafo 3º do artigo 37 e artigo 81 do Regimento Interno do CEP/EMB; com o artigo 166 e seu Parágrafo Único do Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal – Brasília / 2000 e com o artigo 5º, do Decreto 2.208/97 (decreto que regulamenta os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96):

- O acesso do aluno ao nível subsequente da Educação Profissional, dependerá da qualificação obtida pelo mesmo no nível cursado, em conjugação com a disponibilidade de vagas ofertadas pelo CEP/EMB naquele nível pretendido.
- O ingresso ao Curso Técnico do CEP/EMB para candidatos procedentes de Instituições afins, dar-se-á mediante teste teórico prático, que aferirá a aquisição de competências e habilidades equivalentes à conclusão do Curso Básico desta Instituição, em acórdância com o número de vagas disponíveis.

## **PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO**

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, proporciona formação técnica na área profissional de Artes - conforme caracterização feita em Anexo à Resolução CEF/CNE N.º 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico - atendendo à demandas por habilitações profissionais específicas ao setor de serviços em música.

São oferecidas pelo CEP/EMB 36 habilitações profissionais de nível técnico, sendo que 31 habilitações são para músicos instrumentistas; 2 são para músicos cantores e 2 são para técnicos em Musicografia Digital e Áudio/Gravação e em Musicografia “Braille”. Das 31 habilitações para músicos instrumentistas, 12 correspondem à formação de instrumentistas de sopro, 17 correspondem à formação de instrumentistas de corda e 2 correspondem à formação de instrumentistas de percussão.

No âmbito geral, o perfil profissional de conclusão dessas habilitações define-se por intermédio de uma organização curricular norteada pelos princípios de flexibilidade e empregabilidade e fundamentada na caracterização da área de Artes e suas competências profissionais gerais, em conformidade com a Resolução CEF/CNE N.º 04/99 referida acima, e pelo desenho, estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, do quadro de funções e subfunções componentes do processo produtivo da área profissional de Artes.

No âmbito particular, o perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos oferecidos pelo Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília é atingido pelo desenvolvimento de competências, habilidades e bases tecnológicas específicas estipuladas nas trajetórias curriculares de cada habilitação profissional instrumental, vocal e de tecnologia em música. Essas trajetórias, por sua vez, estão matriciadas em consonância com o quadro de competências, habilidades e bases tecnológicas contidos na Subfunção 2.1: Realização através da performance; Subfunção 2.3: Operação de áudio e espetáculos musicais e Subfunção 3.3: Registro e edição de imagens acústicas que fazem parte dos Referenciais Curriculares por Área Profissional instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diante disso, o perfil de conclusão das habilitações técnicas oferecidas caracterizam-se pela aquisição de competências e habilidades que possibilitem:

- ao músico instrumentista tocar um ou vários instrumentos musicais, seja de sopro, corda ou percussão, e interpretar peças musicais como solista, acompanhante ou componente de grupos instrumentais;
- ao músico cantor apresentar-se individualmente ou em grupo e adaptar e interpretar obras musicais com vistas a realização em diferentes veículos e proposta;
- ao músico formado em áudio/gravação pesquisar e desenvolver as técnicas de montagem e manipulação de equipamentos de áudio e conhecer, dominar e utilizar os equipamentos de suporte à execução de gravação;
- ao músico formado em Musicografia Digital dominar todos os recursos de edição e reprodução digital de partituras musicais;
- ao músico formado em Musicografia “Braille” dominar todos os recursos de edição e reprodução digital de partituras musicais destinadas à integração de deficientes visuais à comunidade musical ,em particular e à sociedade em geral.

## **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

### Caracterização dos Cursos

A Educação Profissional, modalidade complementar da Educação Básica, possui organização curricular própria e pode ser desenvolvida em articulação com o Ensino Médio, capacitando jovens e adultos para o exercício de atividades da vida produtiva.

Os cursos do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília objetivam desenvolver competências e habilidades que capacitem o aluno/trabalhador para sua inserção, no mercado de trabalho, na área de música. Serão oferecidos cursos na modalidade de Educação Profissional, Habilitação de Técnico de Nível Médio com saídas intermediárias e certificações específicas.

Também serão oferecidos cursos de Educação Profissional de Nível Básico, de duração variável e sem regulamentação curricular.

Vale ressaltar que o módulo / aula do Centro de Educação Profissional / Escola de Música de Brasília é de 45 minutos. A Carga Horária total dos Módulos I e II, referentes aos Cursos Técnicos cumprem o determinado na Resolução CNE 04/99, que institui a Carga Horária mínima para cada habilitação das áreas profissionais, dentro do que reza o Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal (artigo 136 § 3º).

Os dias letivos serão cumpridos de acordo com o Calendário Escolar, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

Estabelecimento de Ensino: CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA  
 Área Profissional: ARTES / SUBÁREA: MÚSICA  
 CURSO TÉCNICO EM BATERIA

	SEMESTRE	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
M O D U L O  I	1°	Percepção Musical – I	02	30
		História da Música – I	02	30
		Bateria I	02	30
		Prática de Conjunto I	05	75
	2°	Percepção Musical – II	02	30
		História da Música – II	02	30
		Bateria II	02	30
		Prática de Conjunto II	05	75
	3°	Contraponto – I	02	30
		Harmonia – I	02	30
		Bateria III	02	30
		Prática de Conjunto III	05	75
	4°	Contraponto – II	02	30
		Harmonia – II	02	30
		Bateria IV	02	30
		Prática de Conjunto V	05	75
		Harmonia – III	02	30

	5°	Análise Musical – I	02	30
		Bateria V	02	30
		Prática de Conjunto V	05	75
	6°	Harmonia VI	02	30
		Análise Musical II	02	30
		Bateria VI	02	30
		Prática de Conjunto VI	05	75
<b>TOTAL DE AULAS DO MÓDULO I .....</b>				<b>66</b>
<b>TOTAL DE HORAS DO MÓDULO I .....</b>				<b>990</b>
M O D U L O  I I	7°	Instr. / Orquestr e Arranjo – I	04	60
		Disciplinas Complementares	02	30
		Bateria VII	02	30
		Prática de Conjunto VII	05	75
		Oficina de Gravação – VII	02	30
8°	Instr. / Orquestr e Arranjo – II	04	60	
	Disciplinas Complementares	02	30	
	Bateria VIII	02	30	
	Prática de Conjunto VIII	05	75	
	Oficina de Gravação - VIII	02	30	
<b>TOTAL DE AULAS DO MÓDULO II.....</b>				<b>30</b>
<b>TOTAL DE HORAS DO MÓDULO II.....</b>				<b>450</b>
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO .....</b>				<b>1.440</b>

#### OBSERVAÇÕES:

- Duração de aula: 45 minutos
- Semestre escola de 20 semanas
- Ao término do Módulo I, o aluno reCEFerá o Certificado de Qualificação de Auxiliar Técnico em Bateria
- Ao término do Módulo I I, o aluno reCEFerá o Diploma de Habilitação Técnica em Bateria, desde que tenha concluído o Ensino Médio.

#### MÓDULO I

##### Competências:

1. Domínio de variações nos padrões rítmicos de: samba, jazz, salsa, baião, rock e funk.
2. Aplicação de viradas nos ritmos citados.
3. Leitura de Partituras.
4. Domínio de variações nos padrões rítmicos de: maxixe, samba de gafieira, samba canção, pagode, jazz, songo, salsa rock e funk.
5. Aplicação de viradas nos ritmos citados.
6. Desenvolvimento de percepção rítmica (ouvir e escrever).
7. Execução de efeitos especiais no instrumento, tais como nota fantasma.
8. Domínio de variações nos padrões rítmicos de: rock, funk, forró, xaxado, partido alto, jazz, maracatu, ritmos em 7/8.
9. Aplicação de viradas nos ritmos citados.
10. Domínio de variações nos padrões rítmicos de: latino, afro, ritmos em 5/4 e 5/8, jazz com vassoura, ritmos brasileiros com vassoura, samba em 3, rock e funk.
11. Aplicação de viradas nos ritmos citados.

12. Executar os exercícios propostos com fitas cassetes, cd's, sequencers e grupos musicais.
13. Executar solos simples de bateria.
14. Domínio de variações nos padrões rítmicos de: jazz, rock, funk, latino, carimbó, jongo, cateretê, afoxé, olodum, rumba.
15. Aplicação de viradas nos ritmos citados.
16. Desenvolvimento de percepção rítmica (ouvir e escrever).
17. Elaboração de ritmos experimentais
18. Domínio de variações nos padrões rítmicos de: jazz com poliritmia mista (3 x 4), rock funk, latinos, calipso, mozambique.
19. Aplicação de viradas nos ritmos citados.
20. Elaboração de ritmos experimentais.

Habilidades:

1. Aprimoramento dos rudimentos já conhecidos.
2. Rulos de 10 e 13 toques, (toque duplo).
3. Estudo de síncopes aplicada à bateria.
4. Continuação do estudo de apojatura dupla e simples.
5. Quiálteras de 5 e 7.
6. Introdução à Poliritmia - 3x2; 6x2.

7. Leituras e execução de peças para Caixa-Clara em compassos 2/4, 4/4, 6/8, 3/4, 2/2, 7/8 e 12/8, com a inclusão dos rudimentos já aprendidos.
8. Leituras de acentuações na caixa com a manutenção do ostinato de samba e de baião nos pedais (independência).
9. Leitura e execução de ritmos em padrão 4/4, com condução descontínua em colcheias, semicolcheias e fusas, variação de caixa e bumbo em semínima, colcheia e semicolcheia
10. Schup's, abertura de chimbau, antecipado, segundas e quartas semicolcheias.
11. Execução de viradas.
12. Leitura e execução de ritmos diversos: Jazz (introdução da variação de caixa em colcheia com respectivos fraseados); Salsa (continuidade); baião (variações); rock e funk com conduções descontínuas.
13. Aplicação prática de ritmos e viradas em músicas.
14. Aprimoramento dos rudimentos já conhecidos.
15. Rulos de 6, 7, 11 e 15 toques, (toque duplo).
16. Continuação do estudo de apoiatura dupla e simples.
17. Quiálteras de 9
18. Leituras e execução de peças para Caixa-Clara em compassos 2/4, 4/4, 6/8, 3/4, 2/2, 7/8, 12/8 e 5/8 com a inclusão dos rudimentos já aprendidos.
19. Leituras de acentuações na caixa, toque duplo, com a manutenção do ostinato de samba e de baião nos pedais (independência).
20. Leitura e execução de ritmos em padrão 4/4, com condução descontínua, em colcheias, semicolcheias e fusas, variação de caixa e bumbo em semínima, colcheia e semicolcheia.

21. Execução de viradas.
22. Leitura e execução de ritmos diversos: rock e funk (continuidade); maxixe; chorinho; samba de gafieira; samba canção; pagode; jazz (variação de caixa em quiálteras com respectivos fraseados); salsa (continuação); songo.
23. Aplicação prática de ritmos e viradas em músicas.
24. Percepção rítmica com execução escrita.
25. Aprimoramento dos rudimentos já conhecidos.
26. Rulos abertos e fechados.
27. Introdução à Nota Fantasma (ghost notes)
28. Introdução à técnica de vassouras.
29. Cross-Sticking (cruzamento de mãos).
30. Leituras e execução de peças para Caixa-Clara em compassos 2/4, 4/4, 6/8, 3/4, 2/2, 7/8, 12/8, 5/8, 3/8 e 9/8 com a inclusão dos rudimentos já aprendidos.
31. Técnica de pedal de bumbo: Slides (deslizamento)
32. Leituras de acentuações na caixa, com quiálteras de 3 e 6, mantendo o padrão de samba e de baião nos pedais (independência).
33. Leitura e execução de ritmos em padrão 4/4, com diferentes conduções e variações de caixa e bumbo.
34. Execução de viradas.
35. Condução contínua executada no chimbau, com o pedal (colcheia).
36. Leitura e execução de ritmos diversos: xote; forró; xaxado, partido alto; jazz (variações de caixa em semicolcheias com respectivos fraseados); maracatu, rock e funk (continuação); 7/8.

37. Aplicação prática de ritmos e viradas em músicas.
38. Continuação no estudo de poliritmia
39. Aprimoramento dos rudimentos já conhecidos.
40. Rulos abertos e fechados: Buzz Roll's.
41. Aprimoramento de todas as quiálteras.
42. Continuação no estudo da Nota Fantasma (ghost notes)
43. Continuação no estudo da técnica de vassouras.
44. Leituras e execução de peças para Caixa-Clara em compassos 2/4, 4/4, 6/8, 3/4, 2/2, 7/8, 12/8, 5/8, 3/8 e 9/8 com a inclusão dos rudimentos já aprendidos.
45. Técnica de pedal de bumbo: Up-down
46. Leituras de acentuações na caixa, em toque simples e toque duplo, com a manutenção do ostinato de salsa nos pedais (independência).
47. Introdução ao pedal duplo.
48. Continuação no estudo de Poliritmia.
49. Leitura e execução de ritmos em padrão 4/4, com diferentes conduções e variações de caixa e bumbo.
50. Execução de viradas.
51. Leitura e execução de ritmos diversos: latino; afro; ritmos em 5/4 e 5/8; jazz com técnica de vassoura (introdução); jazz (variações de caixa e bumbo em colcheia pontuada e semicolcheia); ritmos brasileiros com vassoura; samba em 3; rock e funk.
52. Aplicação prática de ritmos e viradas em músicas.
53. Introdução a solos.

54. Aprimoramento dos rudimentos já conhecidos.
55. Aprimoramento de todas as quiálteras.
56. Continuação no estudo da técnica de vassouras.
57. Leituras e execução de peças para Caixa-Clara em compassos 2/4, 4/4, 6/8, 3/4, 2/2, 7/8, 12/8, 5/8, 3/8 e 9/8 com a inclusão dos rudimentos já aprendidos.
58. Leituras de acentuações na caixa, com diferentes manulações, com a manutenção do ostinato de samba, baião e salsa nos pedais (independência).
59. Continuação no estudo de pedal duplo: toque duplo.
60. Continuação no estudo da Poliritmia.
61. Leitura e execução de ritmos em padrão 4/4, com diferentes conduções e variações de caixa e bumbo.
62. Aprendizado de diversos ritmos: jazz com técnica de vassoura (continuação); jazz (variações de caixa e bumbo em colcheias), rock, funk, latinos, carimbó, jongo, cateretê, afoxé, olodum, rumba.
63. Execução de viradas básicas.
64. Aplicação prática de ritmos e viradas em músicas.
65. Percepção rítmica com execução escrita.
66. Peças e ritmos em geral que contenham todos os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.
67. Aprimoramento de todas as quiálteras.
68. Continuação à técnica de vassouras.
69. Leituras e execução de peças para Caixa-Clara em compassos 2/4, 4/4, 6/8, 3/4, 2/2, 7/8, 12/8, 5/8, 3/8 e 9/8 com a inclusão dos rudimentos já aprendidos.

70. Leituras de acentuações na caixa, com diferentes manulações, com a manutenção do ostinato de samba, baião e salsa nos pedais (independência).
71. Continuação no estudo de pedal duplo.
72. Continuação no estudo da Poliritmia.
73. Leitura e execução de ritmos em padrão 4/4, com diferentes conduções e variações de caixa e bumbo.
74. Aprendizado de diversos ritmos: jazz com técnica de vassoura (continuação); jazz (variações de caixa e bumbo em quiálteras e semicolcheias), rock, funk, latinos, calipso, mozambique.
75. Estilização de ritmos brasileiros.
76. Execução de viradas e solos.
77. Aplicação prática de ritmos e viradas em músicas.
78. Percepção rítmica com execução escrita.

#### Bases Tecnológicas

1. percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicados;
2. execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical;
3. ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios;
4. execução aplicada a performance coletiva;

5. técnicas de leitura à primeira vista, transposição e de acompanhamento instrumental / vocal;
6. normas e padrões de utilização de elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade;
7. conhecimentos de estilos, formas, gêneros;
8. conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical;
9. conhecimentos básicos de tecnologias utilizadas na execução musical.

## MÓDULO II

### Competências:

1. Performance em estúdio.
2. Performance profissional em palco.
3. Mercado de trabalho.

### Habilidades:

1. Gravação e produção em estúdio.
2. Produção e execução de no mínimo 3 (três) apresentações públicas.
3. Relações trabalhistas.

## Bases Tecnológicas

1. percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e texturas aplicados;
2. execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical;
3. ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios;
4. execução aplicada a performance coletiva;
5. técnicas de leitura à primeira vista, transposição e de acompanhamento instrumental / vocal;
6. normas e padrões de utilização de elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade;
7. conhecimentos de estilos, formas, gêneros;
8. conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical;
9. técnicas de leitura e de improvisação;
10. pesquisa de repertório e de adequação mercadológica;
11. técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilo, sonoridade, sincronização.

## **PRÁTICA PROFISSIONAL**

No Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília o Estágio Curricular não será obrigatório. A prática profissional será desenvolvida ao longo do processo e está inserida nos diferentes componentes curriculares.

As atividades da prática profissional ocorrem de forma concomitante com a teoria, fundamentando os conhecimentos, construindo competências, desenvolvendo habilidades e solidificando o desenvolvimento conjuntivo.

A prática profissional será realizada mediante participação dos alunos em corais, orquestras, bandas e grupos de música da câmara.

## **CRITÉRIO DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES**

O aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores será realizado por meio de avaliações procedidas por professores da área correspondente. Tal aproveitamento, mediante avaliação, é encarado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de maneira bastante ampla: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (art. 41)

No Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores será feito considerando a

correspondência entre a atividade, área de estudos e disciplina cursada pelo aluno e a oferecida pela Escola. Tal aproveitamento, será feito mediante “exame de capacitação”, quando o aluno, por experiência profissional ou vivência prática considerar-se capacitado em um determinado conteúdo e requerer aproveitamento de estudos em atividades, áreas de estudos ou disciplinas curriculares correlatas.

Caberá à Direção da Escola, designar professores de áreas afins para análise do caso específico de aproveitamento de estudos e decidir sobre sua validade.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Em acordância com o Artigo 5º do Decreto Lei 2.208/97, o artigo 103 em seu Parágrafo Único do Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal – Brasília / 2000 e o Parecer nº 34/2000 – CEDF - o CEP/EMB utiliza o seguinte critério de avaliação:

- Avaliação permanente para aferição da aquisição de competências e habilidades previstas em suas trajetórias curriculares, modularmente formatadas.

### Dos Instrumentos de Avaliação:

- ⇒ Bancas, bimestralmente, organizadas para fins de avaliação, compostas pelo professor do aluno e por, pelo menos, dois outros professores do núcleo instrumental e/ou vocal a qual pertencer;
- ⇒ Testes, participações em workshops, seminários e recitais didáticos, organizados pela Coordenação dos Cursos Técnicos, pelo Coordenação de Programação Artística (CPA) e pelo Unidade de Projetos Pedagógicos (UPP);
- ⇒ GO's (Grupos em Observação) destinados aos alunos que, após o primeiro semestre no CEP/EMB, façam suas opções instrumentais e/ou vocais. A avaliação de desempenho é organizada por meio dos mesmos instrumentos utilizados acima, diferindo, apenas, no registro dos resultados obtidos pelo discente: apto ou não-apto. Tais resultados confirmam ou não sua permanência na opção desejada.

### Do Registro dos Resultados:

- ⇒ O CEP/EMB se utiliza do sistema de Menções para fins de registro dos resultados obtidos, em consonância com o previsto no artigo 103, do Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal – Brasília / 2000:

- ◆ SS - Superior
- ◆ MS - Médio Superior
- ◆ MM - Média Mínima
- ◆ MI - Média Inferior
- ◆ II - Inferior
- ◆ SF - Sem Frequência

⇒ Os três primeiros conceitos (Menções) garantem a promoção, enquanto os três últimos caracterizam insucesso ou reprovação pelo não cumprimento das trajetórias curriculares previstas.

⇒ É importante ressaltar que a Educação Profissional é freqüencial e o mínimo exigido pelo CEP/EMB, neste aspecto, é de 75% (setenta e cinco por cento) de presença, para o semestre.

Os resultados serão registrados em fichas individuais do aluno ou diário de classe do professor, registrando-se em ata própria, os casos especiais e comunicados ao aluno e/ou responsável ao final de cada nível e/ou semestre letivo.

O CEP/EMB somente renovará a matrícula do aluno que sofrer duas reprovações consecutivas, ou três reprovações alternadas durante sua carreira escolar, após apreciação pelo Conselho de Classe.

## CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Os Diplomas de Habilitação Técnica explicitarão o título de Técnico na sua Habilitação Profissional mencionando a área à qual a mesma se vincula. Os Certificados de Qualificação Profissional explicitarão o título da Ocupação Certificada. Os Históricos Escolares correspondentes aos Certificados e Diplomas explicitarão as competências profissionais adquiridas.

O Diploma de Habilitação Técnica só será expedido pela secretaria escolar do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília com a efetiva conclusão do ensino médio, pelo aluno (Art. 5º do Decreto nº 2208/97).

## **REGIMENTO ESCOLAR**

Será seguido o Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal.

Os componentes curriculares gerais são encontrados nas tabelas a seguir:

## COMPONENTES CURRICULARES GERAIS

### Disciplinas de Nível Básico

Nível Básico	Carga Horária Semestral								CH por Disciplina (H/A)
	Semestres								
Musicalização Infantil	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
MA (*)									
Percepção e Estruturação Musical I-II-III-IV	90	90	72	72	-	-	-	-	324
Canto Coral I – II – III – IV	18	18	36	36	-	-	-	-	108
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>432</b>

(\*) – ingresso com 07 e meio a 09 anos e cursando 2ª ou 3ª série do ensino fundamental.

Nível Básico	Carga Horária Semestral								CH por Disciplina (H/A)
	Semestres								
Musicalização Infantil	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
MB (**)									
Percepção e Estruturação Musical I-II-III-IV-V-VI-VII	90	90	72	72	72	72	72	-	540
Canto Coral I – II – III – IV - V - VI - VII	18	18	36	36	36	36	36	-	216
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>-</b>	<b>756</b>

(\*\* ) – ingresso com 10 e 11 anos e cursando 4ª ou 5ª séries do ensino fundamental.

Nível Básico	Carga Horária Semestral								CH por Disciplina (H/A)
	Semestres								
Musicalização Juvenil e Adultos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Percepção e Estruturação Musical I-II-III-IV-V-VI	90	90	90	90	90	90	-	-	540
Canto Coral I – II – III – IV	54	54	72	72	-	-	-	-	252
Teclado Suplementar I – II – III – IV	36	36	-	-	-	-	-	-	72
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>180</b>	<b>162</b>	<b>162</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>864</b>

### Disciplinas de Nível Técnico

Nível Técnico	Carga Horária Semestral								CH por Disciplina (H/A)
	Semestres								
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Percepção e Estruturação Musical I – II	36	36	-	-	-	-	-	-	72
História da Música I – II	36	36	-	-	-	-	-	-	72
Contraponto I – II	-	-	36	36	-	-	-	-	72
Harmonia I – II – III – IV	-	-	36	36	36	36	-	-	144
Instr./ Orq. E Arranjo I – II	-	-	-	-	-	-	36	36	72
Análise Musical I – II	-	-	-	-	36	36			72
Disciplinas Complementares	36	36	-	-	-	-	36	36	144
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>108</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>648</b>

Retirado de [http://www.emb.com.br/estruturadmpedg/Componentes\\_curriculares.htm](http://www.emb.com.br/estruturadmpedg/Componentes_curriculares.htm) em 19/04/2010.

## APÊNDICE

### A) Cursos de bateria no Brasil

<b>Nível</b>	<b>Instituições públicas</b>	<b>Instituições privadas</b>
<b>Superior</b>	<p><b><i>Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Bateria</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)</li> <li>- Universidades do Estado do Amazonas (UEA)</li> <li>- Universidade Federal da Bahia (UFBA)</li> <li>- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</li> <li>- Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)</li> <li>- Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EMUFMG)</li> <li>- Universidade Federal de Goiás (UFG)</li> <li>- Universidade de Brasília (UnB)</li> </ul>	<p><b><i>Bacharelado em Bateria</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Estácio de Sá (UNESA)</li> <li>- Faculdade Snata Marcelina (FASM)</li> <li>- Faculdade Cantareira</li> <li>- Faculdade de Artes Alcântara Machado (FAAM/SP)</li> <li>- Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG)</li> <li>- Conservatório Souza Lima</li> </ul>
		<p><b><i>Bacharelado em Música Popular – Habilitação em Bateria</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faculdade Paulista de Artes (FPA)</li> <li>- Faculdade Santa Cecília (FASC)</li> <li>- Universidade Livre de Música Tom Jobim (ULM)</li> </ul>
<b>Técnico</b>	<p><b><i>Curso Técnico em Música – Habilitação em Bateria</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola de Música de Brasília</li> <li>- Conservatórios de Minas Gerais</li> </ul>	<p><b><i>Curso Técnico em Música – Habilitação em Bateria</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundação das Artes de São Caetano do Sul</li> <li>- Escola Técnica Liberato Salzano</li> <li>- Escola de Música Villa-Lobos</li> <li>- Conservatório Brasileiro de Música</li> <li>- conservatório Musical Heitor Villa-lobos</li> </ul>

**B) Demanda de pessoas interessadas em ingressar na Escola de Música (jan/2010)**

<b>SORTEIO</b>			
<b>Instrumento</b>	<b>Nº de inscritos</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Nº de inscritos</b>
Bateria	299	Trompa	12
Flauta Transversal	337	Trompete	148
Musicografia Braille	70	Tuba	15
Percussão Erudita	80	Viola da Gamba	38
Piano Erudito	517	Violino	287
Trombone	61	Violoncelo	278
<b>Total</b>			<b>2142</b>

<b>TESTE DE HABILIDADES</b>			
<b>Instrumento</b>	<b>Nº de inscritos</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Nº de inscritos</b>
Acordeom	12	Percussão Erudita	17
Alaúde	13	Piano Erudito	123
Bandolim	6	Piano Popular	63
Bateria	90	Saxofone	71
Bombardino	1	Saxofone Alto	1
Cavaquinho	22	Saxofone Barítono	1
Clarinetas	36	Saxofone Tenor	1
Clarinetas Soprano	2	Tecnologia - Áudio	22

Contrabaixo	7	Trombone	12
Contrabaixo Elétrico	88	Trompa	4
Fagote	1	Trompete	28
Flauta Doce	15	Tuba	3
Flauta Transversal	46	Viola Caipira	22
Guitarra	43	Violão Popular	113
Harpa	20	Violino	61
Oboé	6	Violoncelo	14
<b>Total</b>			<b>964</b>

### C) Solicitação de autorização para obtenção de informações junto ao CEP/EMB

Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Departamento de Música  
Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*  
Mestrado em Música  
Mestrando: **Patrício de Lavenère Bastos**  
Contato (61)9901-3817 – [patriciobastos@unb.br](mailto:patriciobastos@unb.br)

À Senhora  
Lúcia Helena Toledo Vilas-Boas Lasmar,  
Vice-Diretora do Centro de Educação Profissional  
Escola de Música de Brasília

Assunto: **Solicita autorização.**

Brasília, 15 de março de 2010.

Senhora Vice-Diretora,

Sou aluno de mestrado do curso de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa com três alunos do curso técnico de bateria da Escola de Música de Brasília. Esta pesquisa, intitulada “Concepções sobre Aprendizagem dentro e fora da Escola e a Profissionalização do baterista”, é desenvolvida sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon, da Universidade de Brasília.

Para contextualizar a referida pesquisa, solicito a permissão de Vossa Senhoria para levantar alguns dados junto à administração do CEP/EMB, a saber:

- Total de professores lotados no CEP/EMB;
- Número de professores na área de música popular;
- Número de professores de bateria;
- Número total de alunos matriculados no CEP/EMB;
- Números de alunos na área de música popular;
- Número de alunos no curso de bateria (dividido em Módulo Livre, Ciclo Básico e Ciclo Técnico);
- Número de bateristas formados pelo CEP/EMB;
- Estimativa de demanda pelo curso de bateria;
- Programa do Curso de Música Popular;
- Programa dos Cursos de bateria.

Esclareço que todas as informações coletadas serão de uso exclusivo para fins de divulgação acadêmico-científica.

Agradeço antecipadamente sua colaboração e coloco-me a inteira disposição para eventuais esclarecimentos pelos meios constantes do cabeçalho.

Respeitosamente,

**Patrício Bastos**

## D) Carta–convite aos participantes da pesquisa

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Música

Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*

Mestrado em Música

Mestrando: Patricio de Lavenère Bastos

Contato (61)9901-3817 – [patriciobastos@unb.br](mailto:patriciobastos@unb.br)

### CARTA CONVITE

Brasília, 04 de dezembro de 2009.

Prezados Rodrigo, Paulo e Felipe

Meu nome é Patricio de Lavenère Bastos, sou aluno de mestrado do curso de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília e gostaria de convidá-lo para participar da pesquisa de mestrado intitulada “Para além de ser ‘o melhor amigo do músico’: a formação escolar do baterista”, por mim desenvolvida sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon. O objetivo deste trabalho é compreender o papel da escola na formação do baterista profissional em Brasília, Distrito Federal.

Minha pesquisa pretende investigar a trajetória formativa de bateristas em direção à sua profissionalização, o que aprenderam, onde, porque e para que procuram uma escola. Para levantar esses dados, pretendo usar entrevistas e observação de aulas, ensaio, apresentações.

Os dados coletados serão de uso exclusivo para fins de divulgação acadêmico-científica, e o anonimato será garantido aos entrevistados. Os áudios destas entrevistas deverão ser gravados. Cada entrevistado terá acesso às suas respectivas transcrições para revisão, ajustes, ou mesmo exclusão de partes. As transcrições serão guardadas.

Caso você aceite participar dessa pesquisa, peço, por gentileza, assinar o termo anexado. Sua participação será de extrema importância para minha compreensão sobre a formação do baterista e para o desenvolvimento e conclusão da minha pesquisa. Por esta razão, agradeço antecipadamente sua colaboração.

Cordialmente,

Patricio Bastos

## **E) Roteiros de entrevistas**

### 1 Segundas entrevistas

#### 1.1 Segunda entrevista com o Felipe

- a) Onde você nasceu e quantos anos você tem?
- b) Na primeira pergunta da primeira entrevista, você disse que, por influência de um baterista na igreja você começou a “estudar”, mas logo trocou o termo por “tocar”. Você pode falar sobre a diferença entre tocar e estudar, na sua concepção?
- c) Até que ponto, na sua opinião, os estilos de música influenciam na aprendizagem de cada baterista?
- d) Você pode falar mais do período em que você estudou numa escola particular de bateria?
- e) O que, em sua opinião, há de diferente em estudar em uma escola particular de bateria e na Escola de Música de Brasília?
- f) Você falou que tinha ouvido falar bem da Escola de Música, quando você ainda não estudava lá. Você pode falar mais sobre isso?
- g) Como é que você se sentiu quando entrou para a escola de música? Isto tinha algum significado para você? Socialmente falando, o que significa estar na Escola de Música, para você?
- h) O que você diz às outras pessoas sobre a Escola de Música?
- i) Você citou o Curso de Verão como uma espécie de atrativo para a Escola de Música. Até que ponto o Curso de Verão da Escola de Música atrai alunos de bateria para aquela instituição e porque?
- j) Quando você falou sobre a Escola de Música, você disse “Conseguí entrar. Conseguí entrar.” Porque a ênfase nesta frase?

**k)** Você disse, na primeira entrevista, que aprender teoria, leitura musical, harmonia e solfejo te ajudou muito. De que forma, em sua opinião, esses conhecimentos contribuem para o baterista? De que maneira isso contribuiu para a sua forma de tocar? Quando você precisou dessas coisas na hora de ser um baterista?

**l)** Na primeira entrevista você citou alguns pontos importantes para se tornar um bom baterista, como “saber usar o instrumento pra expressar o que pensa”, estudar técnica de mão, de pé, ter um bom ritmo, ter sensibilidade pra saber o que a música pede ou, o que o compositor quer que as pessoas escutem na música dele. Você pode falar mais sobre o que o baterista precisa saber para ser considerado bom?

**m)** Na primeira entrevista comentou que a escola é mais voltada para a técnica e pode acelerar o aprendizado e que, fora da escola tem a coisa da experiência de tocar num palco, etc. Você pode falar mais sobre isso?

**n)** Porque você diz que a escola valoriza mais a parte técnica e menos a pessoa, o tocar, a performance do aluno?

**o)** O que um baterista precisa saber para ser considerado profissional, em sua opinião?

## 1.2 Segunda entrevista com o Rodrigo

**a)** Rodrigo, eu quero entender melhor o que você falou na primeira entrevista o que significam as palavras “tocar” e “estudar”, para você?

**b)** Tocar bem está relacionado com a escola?

**c)** Quais bateristas você admira? Eles foram para a escola?

**d)** Em sua primeira entrevista, você utilizou a expressão “aprender de verdade”, quando se referia ao fato de ter começado a fazer aula de bateria numa escola particular. O que significa “aprender de verdade”?

**e)** Por consequência, Rodrigo, quem não tem aulas, apenas “toca”, não está aprendendo de verdade?

**f)** Em sua primeira entrevista, ao falar sobre a aprendizagem da bateria dentro e fora da escola e, considerando aquilo que o baterista precisa saber para atuar, você estimou que ele aprende 80% na escola e 20% fora dela. Eu queria que você falasse sobre como você articula as aprendizagens que acontecem dentro e fora da escola?

**g)** Ao falar sobre a sua forma de aprender antes de entrar na escola, você demonstra que havia critérios, uma postura de busca da informação e, até mesmo, uma categorização das coisas que você queria tirar na música como os *grooves*, as viradas e os solos, como você mesmo disse. Não te parece uma postura de estudo?

Você pode falar mais do período em que você estudou numa escola particular de bateria?

**h)** Qual era a sua expectativa com relação à Escola de Música, quando você foi para lá?

**i)** O que você sabia sobre a Escola de Música antes de você entrar lá?

**j)** Você disse, na primeira entrevista, que aprender teoria, leitura musical, harmonia e solfejo foram importantes na sua formação. De que forma, em sua opinião, esses conhecimentos contribuem para o baterista? De que maneira isso contribuiu para a sua forma de tocar? Em quais situações você precisou dessas coisas na hora de ser um baterista?

**k)** O que um baterista precisa saber para ser considerado profissional, em sua opinião?

### 1.3 Segunda entrevista com o Paulo

**a)** Onde você nasceu e quantos anos você tem?

**b)** Na primeira entrevista você utilizou as palavras “tocar” e “estudar”. Qual a diferença entre essas duas coisas?

**c)** Onde você está tocando atualmente? você tem algum grupo?

**d)** Na primeira entrevista você estabeleceu uma diferença entre o baterista e o percussionista. Você pode falar mais sobre isso?

**e)** O que significa ser baterista profissional, em sua opinião?

- f)** Na primeira entrevista, você falou que são necessários uns bons anos de estudo para ter um nível profissional mínimo e competitivo. O que você quis dizer com isso?
- f)** Na primeira entrevista você citou a leitura musical, a forma de pegar na baqueta e o conhecimento sobre o instrumento. Você pode falar mais sobre o que o baterista precisa saber para atuar?
- g)** Na primeira entrevista você disse que é a favor do baterista como músico. O baterista pode não ser músico?
- h)** Você pode falar mais sobre o tempo em que estudou em escolas particulares de bateria?
- i)** Na primeira entrevista você disse que na escola há um ensino mais completo e garantido de ser da maneira correta. Que garantias são essas que a escola oferece?
- j)** Na primeira entrevista, você disse que na EMB você aprendeu música em geral, não só a bateria. Você pode falar mais sobre isso?
- k)** Na primeira entrevista você falou sobre a questão das linguagens específicas de cada estilo musical. Em sua opinião, em que os estilos de música interferem na aprendizagem do baterista?
- l)** Na primeira entrevista você disse que teve o apoio da família na sua decisão de ser baterista profissional. Porém, disse que seu pai fez questão de que você tivesse uma formação profissional. Você chegou a usar a expressão “oba-oba”. O que você quis dizer com isso?
- m)** Na primeira entrevista você disse que considera haver três níveis diferentes em relação ao estudo do baterista: o que está na escola, o que está fora da escola mas tem aulas particulares e o que estuda sozinho. Sobre este último, você disse que era “o pior”. você disse que “pra chegar num determinado ponto, é preciso ter um estudo específico”. você pode falar mais sobre isso?
- n)** Na primeira entrevista você disse que o baterista que está na escola também está na rua. Ou seja, ele também aprende fora da escola. Como você articula as aprendizagens dentro e fora da escola?
- o)** Na primeira entrevista você falou sobre uma questão de preconceito entre os bateristas que estão na escola e os que estão fora dela. você pode falar mais sobre isso?
- p)** Você pode citar alguns nomes de bateristas que você admira? Eles têm formação escolar na bateria?

**q)** Você disse na primeira entrevista que uma coisa boa da escola é que o baterista não aprende apenas o instrumento, ele aprende música em geral. O baterista que não vai para a escola não sabe música?

## 2 Terceiras entrevistas

**a)** Imaginando uma situação hipotética de uma seleção de bateristas na qual você faz parte da equipe que seleciona e, ao mesmo tempo, vai participar como baterista, eu queria que você citasse cinco coisas que você sabe fazer bem na bateria, que te ajudaria a passar nessa seleção?

**b)** Continuando com nossa situação imaginária, eu queria que você citasse cinco coisas que você ainda não sabe, ou não sabe bem, ainda, que seriam necessárias para você passar na seleção de bateristas?

**c)** Com relação ao primeiro grupo de coisas, o que você sabe fazer bem, onde você aprendeu essas coisas?

**d)** E onde você vai aprender as coisas que você não sabe ainda?

**e)** Além das coisas que você já me falou, o que mais você aprendeu na escola?

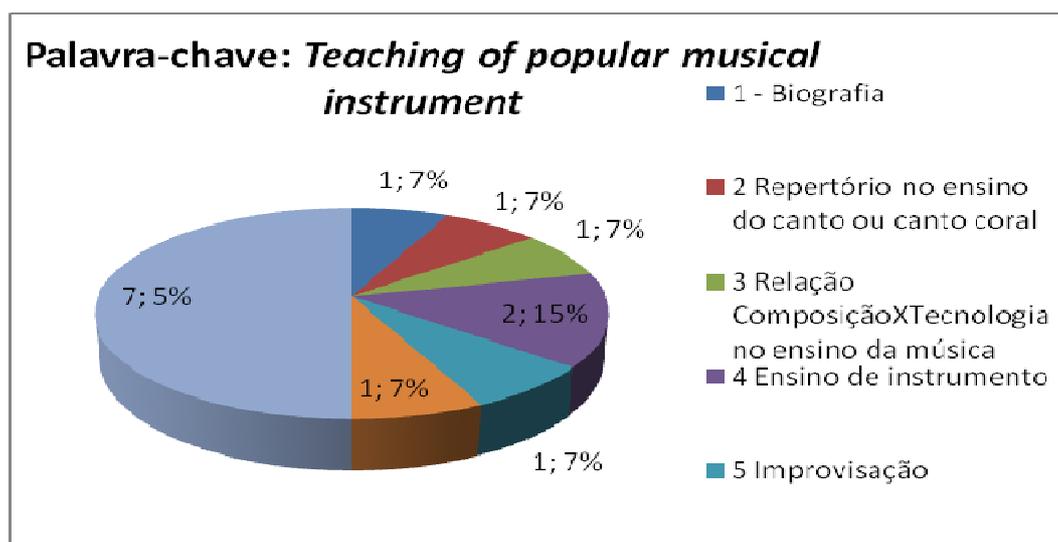
**f)** E era isso que você esperava aprender na escola?

**g)** O que você pensava que era a escola de música antes de você entrar aqui?

**h)** O que você acha que poderia ter na escola para ela ficar melhor ainda?

## F) Buscas internacionais

Com a palavra chave *teaching of popular musical instrument*, 11 trabalhos foram encontrados. Abaixo vê-se um gráfico relacionando a ocorrência dos temas destes trabalhos.



Com a palavra-chave *teaching of percussion instrument*, 26 trabalhos foram encontrados, como no gráfico abaixo:

