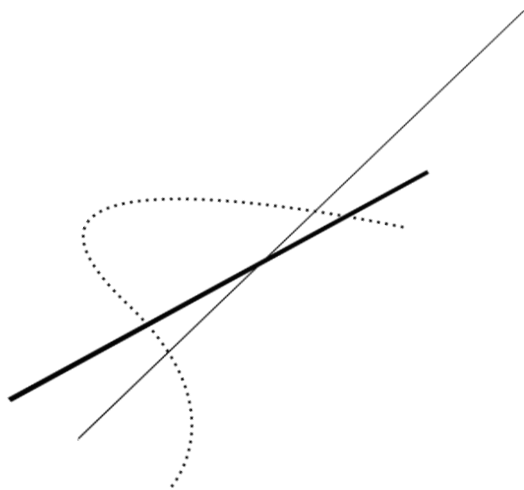




RECEITA DE PRODUTOR: EPISTEMES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PRODUTORES MUSICAIS PERNAMBUCANOS

Ana Carolina Nunes do Couto¹

Resumo: Este artigo investiga os processos de aprendizagem que constituíram a formação de quatro produtores musicais pernambucanos, a partir de uma abordagem sociológica, com base em Berger e Luckmann (2004), Ben Kotzee (2014) e Christopher Winch (2014). Analisa-se como saberes tácitos, práticos e sociais foram construídos desde a infância até a atuação profissional, com ênfase na escuta, na experimentação e no convívio em estúdios. Os dados, oriundos de entrevistas e observação participante, revelam que a formação desses produtores se deu majoritariamente fora do ensino formal, por meio de processos de socialização primária e secundária que acionaram a curiosidade, a imitação e a resolução situacional de problemas. A formação acadêmica, quando presente, pouco contribuiu para o exercício profissional. Conclui-se que a prática guiou a busca pelo conhecimento teórico, tornando-o funcional e contextualizado, e sugere-se que a formação musical superior considere tais aprendizagens situadas como parte fundamental do desenvolvimento de competências profissionais.

Palavras-chave: produção musical; processos de aprendizagem; socialização primária e secundária; formação profissional; ensino superior.

A PRODUCER'S RECIPE: EPISTEMES OF PROFESSIONAL PRACTICE AMONG PERNAMBUCO'S MUSIC PRODUCERS

Abstract: This article investigates the learning processes that shaped the professional formation of four music producers from Pernambuco, Brazil, through a sociological lens, drawing on Berger and Luckmann (2004), Ben Kotzee (2014), and Christopher Winch (2010; 2014). It analyzes how practical,

¹Professora do Departamento de Música da UFPE. Doutora em Sociologia (UFPE), mestre em Música (UFMG), especialista em Educação Musical (UFMG), graduada em Licenciatura em Música (UEL). Docente pesquisadora do PPGMúsica da UFPE desde 2019. Pesquisa sobre processos de ensino e aprendizagem da música popular, e sobre formação e atuação profissional de músicos. Pós-doutorado em Música pelo Instituto de Artes da UNICAMP.

tacit, and social knowledge were constructed from childhood through professional practice, emphasizing listening, experimentation, and studio-based interaction. Data gathered from interviews and participant observation reveal that these producers' training occurred largely outside formal education, through primary and secondary socialization processes that stimulated curiosity, imitation, and real-time problem solving. Formal music education, when present, played a minor role in shaping their professional skills. Findings suggest that practice guided the pursuit of theoretical knowledge, making it functional and context-specific. The study argues that higher music education should take into account these situated forms of learning as central to the development of professional competencies in music.

Keywords: Music Production; Learning Process; Primary and Secondary Socialization; Professional Education; Higher Education.

RECETA DE PRODUCTOR: EPISTEMES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE PRODUCTORES MUSICALES PERNAMBUCANOS

Resumen: Este artículo investiga los procesos de aprendizaje que constituyeron la formación de cuatro productores musicales pernambucanos, a partir de un enfoque sociológico con base en Berger y Luckmann (2004), Ben Kotzee (2014) y Christopher Winch (2014). Se analiza cómo los saberes tácitos, prácticos y sociales fueron construidos desde la infancia hasta la actuación profesional, privilegiando la escucha, la experimentación y la convivencia en estudios. Los datos, provenientes de entrevistas y observación participante, revelan que la formación de estos productores se dio mayoritariamente fuera de la enseñanza formal, a través de procesos de socialización primaria y secundaria que activaron la curiosidad, la imitación y la resolución situacional de problemas. La formación académica, cuando estuvo presente, poco contribuyó para el ejercicio profesional. Se concluye que la práctica guió la búsqueda del conocimiento teórico, haciéndolo funcional y contextualizado, y se sugiere que la formación musical superior considere dichos aprendizajes situados como parte fundamental del desarrollo de competencias profesionales.

Palabras clave: producción musical; procesos de aprendizaje; socialización primaria y secundaria; formación profesional; enseñanza superior.

1. Introdução

Este artigo apresenta a segunda parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado² que investigou os tipos de conhecimentos e habilidades mobilizados por quatro produtores musicais pernambucanos, no intuito de compreender melhor os aspectos da relação entre a formação musical oferecida no âmbito do ensino superior brasileiro e a vida real da profissão no mercado de trabalho³. A primeira etapa mapeou e analisou quais são os conhecimentos e as habilidades que os profissionais desse ramo mobilizam durante suas tarefas, tendo como quadro teórico os pressupostos de Ben Kotzee (2014) e Christopher Winch (2014). Os resultados daquela etapa, publicados em Couto (2026), revelaram que

² Estágio de pós-doutoramento realizado no PPG Música do Instituto de Artes da UNICAMP em 2025, sob supervisão do professor Dr. Antônio Rafael Carvalho dos Santos, a quem agradeço a parceria e interlocução.

³ A pesquisa se insere no projeto "Conhecimentos e habilidades do músico profissional atuante na Região Metropolitana do Recife", desenvolvido com recursos financeiros do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, através do Edital nº 10/2023 - Universal, a quem agradecemos o apoio.

os produtores musicais estudados utilizam uma série de saberes e habilidades específicas, que ajudam a tipificar as competências nesse tipo de atuação. Classificamos esses conhecimentos em 6 categorias: musicais, culturais, técnicos, artísticos, sociais/comunicacionais, e estratégicos/organizacionais. Também foram identificadas 9 habilidades presentes nas atividades realizadas por estes profissionais: instrumentais, arranjo/composição, técnicas de estúdio, direção/produção, escuta analítica, resolução rápida de problemas, interlocução, gestão/empreendedorismo e curadoria/identidade estética.

Indagamos agora: como tais conhecimentos e habilidades foram adquiridos e desenvolvidos? O presente artigo trata, portanto, da análise dos processos de aprendizagem que permitiram que os conhecimentos e habilidades listados acima fossem adquiridos, desenvolvidos, mantidos ou transformados por esses produtores. Nesta segunda fase, o aparato teórico orientador das análises foi ancorado principalmente na perspectiva fenomenológica de Peter Berger e Thomas Luckmann (2004). Veremos como as trajetórias desses quatro produtores são marcadas, desde a infância, por circunstâncias que conduziram a um envolvimento emocional e criativo com a música, que se mostrou crucial para o alcance de uma competência profissional marcada por um alto grau de utilização de conhecimentos dos tipo tácito e social, muito mais do que os de tipo teórico (conceitos de Kotzee (2014), conforme detalharemos na seção 3). Este último tipo de conhecimento, quando presente, serve à necessidade de atender às demandas que emergem na prática contextualizada, com finalidades quase sempre instrumentais.

A delimitação do objeto de nosso estudo fica mais clara em comparação a estudos anteriores que também tiveram como objeto produtores musicais. Diferentemente de Beltrame (2017; 2018), que também investigou as práticas de aprendizagens de produtores musicais, abordando esse fenômeno como algo que emerge da cultura digital participativa, nosso enfoque recai em como os processos de socialização (primária e secundária) agem na construção de epistemes profissionais calcadas nos conhecimentos tácitos, sociais e práticos, destacando a trajetória biográfica e as tensões com o conhecimento acadêmico. Embora os estudos de Beltrame possam convergir com o nosso no sentido da prática como núcleo da aprendizagem, a variável “geracional” é um fator determinante no tipo de mediação tecnológica e pedagógica que organiza a aprendizagem em cada contexto. Por esse aspecto, nossos produtores se aproximam mais daqueles focados no estudo de Vicente (2016).

Enquanto Beltrame se debruçou sobre práticas digitais contemporâneas, especialmente o uso do *home studio* e das plataformas de compartilhamento de áudio e vídeo como espaços de aprendizagem interativa e colaborativa, o estudo de Vicente resgatou o contexto formativo de produtores icônicos das décadas de 1960 a 80, cuja aprendizagem se deu nos grandes estúdios analógicos, por imersão, convivência e observação direta dos profissionais mais experientes. Nesse sentido, nossos quatro produtores pernambucanos ocupam uma posição intermediária, pois, assim como os produtores de Vicente, eles também foram socializados em ambientes presenciais de estúdio, onde aprenderam por meio da escuta, da manipulação direta dos equipamentos e das trocas entre pares; no

entanto, se diferem por terem se constituído à margem das grandes gravadoras, e antes da completa digitalização da produção musical estudada por Beltrame⁴.

A reflexão proposta por esta pesquisa procura somar-se aos estudos que problematizam a formação de músicos para o mercado de trabalho, considerando o atual contexto da 4ª Revolução Industrial. Trata-se de uma nova realidade, que passou a demandar do trabalhador maior flexibilidade quanto a tempo, espaço, remuneração e relações profissionais. Diante disso, as habilidades mais valorizadas deixam de ser as vinculadas a tarefas repetitivas e passam a incluir: *sense-making* (encontrar significado e *insights*), pensamento inovador e adaptativo, competências sociais, competências transculturais, pensamento computacional, literacia dos novos media, transdisciplinaridade, colaboração virtual e gestão da carga cognitiva (Schwab, 2016. Man; Man, 2019). Essa problemática dialoga, em certa medida, com a crise provocada por certa obsolescência dos tradicionais cursos superiores de música, tema este que já vem sendo discutido no campo específico da educação musical.

A exemplo, Pereira (2014) identificou a permanência de um *habitus conservatorial* que naturaliza sistemas de valoração musical historicamente centrados na tradição erudita, restringindo o reconhecimento de outras práticas como conhecimento acadêmico legítimo. Em concordância com essa leitura, Penna e Sobreira (2020) argumentam que tal modelo ainda exerce forte influência sobre a formação universitária do músico, indicando a necessidade de uma mudança paradigmática que ultrapasse concepções tradicionais. Queiroz (2017), por sua vez, evidencia traços de colonialidade na educação superior em música, que transparecem na hegemonia de determinados repertórios e na reprodução de formas disciplinares de organização curricular que tendem a marginalizar saberes musicais diversos. Como proposta, Pereira (2020) argumenta sobre a necessidade de desnaturalizarmos essas estruturas e redistribuirmos os conhecimentos legitimados, de modo a ampliar o espaço para práticas e formas de pensamento historicamente silenciadas. Complementarmente, Lima e Silva (2021) apontam, no caso específico de currículos de cursos de música popular, tanto a escassez de pesquisas sobre currículo e formação desse tipo específico de músico quanto a predominância de tendências conservatoriais nas estruturas curriculares e nas práticas pedagógicas universitárias.

Tais estudos nos mostram uma realidade na qual se observa um possível desencontro entre a pluralidade das práticas profissionais da música e os referenciais que ainda orientam parte da formação no âmbito do ensino superior. É nesse horizonte que o presente artigo se insere, ao investigar processos de construção de saberes profissionais que emergem de contextos sociais e práticos nem sempre contemplados pelos modelos formativos tradicionais, oferecendo

⁴ Para compreender a historicidade das transformações da profissão dos produtores ao longo da segunda metade do século XX aos dias mais recentes, recomendamos a leitura do trabalho "Sociologia da música gravada: o trabalho do produtor musical" (Dias, 2014). Seu artigo tem como objeto o trabalho do produtor musical na indústria fonográfica brasileira, retratado como um agente central da "sociologia da música gravada" e analisado historicamente e estruturalmente. Dias analisa desde as suas funções clássicas nas grandes gravadoras, as contradições do papel (fronteira entre arte e negócio), chegando nas transformações impostas pela digitalização (fragmentação do processo, terceirização, autonomização do produtor, *home studio*, redes e novos arranjos de mercado).

elementos para refletirmos criticamente sobre o descompasso entre exercício profissional e a formação em cursos superiores, e avaliarmos o que é possível e/ou desejável mudarmos nessa trajetória formativa.

O artigo está organizado da seguinte maneira: apresentação do referencial teórico, e em seguida os procedimentos metodológicos empregados, para finalmente nos determos na análise dos dados, na seção denominada “Receita de produtor musical: trajetórias, encontros e práticas”. Na conclusão, teceremos reflexões a partir dos achados da pesquisa para a formação em nível superior.

2. Referencial teórico

O foco no processo de aprendizagem dos quatro produtores musicais demandou um aparato teórico que orientasse na compreensão de que diferentes naturezas de conhecimentos e habilidades desenvolvem-se por diferentes epistemes, e em momentos distintos da trajetória de vida dos indivíduos. Recorremos a Peter Berger e Thomas Luckmann (2004), posto que oferecem um arcabouço sociológico para entender como o conhecimento dos indivíduos se constrói socialmente durante os processos de socialização primária e secundária. Essa teoria nos permitiu situar histórica e institucionalmente o aprendizado dos produtores, e traduzi-los em procedimentos analíticos aplicáveis às entrevistas, observações e documentos integrantes do *corpus* levantado.

Berger e Luckmann explicam que realidade e conhecimento estão mutuamente relacionados e são gerados em um processo social construído dialeticamente por meio de três momentos interdependentes: exteriorização, objetivação e internalização (Berger; Luckmann, 2004, p. 173). A exteriorização corresponde ao processo pelo qual o ser humano produz o mundo social através de sua atividade contínua, constituindo, portanto, uma condição antropológica fundamental da existência humana (Berger; Luckmann, 2004, p. 73). A objetivação refere-se ao movimento pelo qual os produtos dessa atividade passam a adquirir um caráter de facticidade, apresentando-se aos indivíduos como uma realidade exterior, relativamente autônoma e coercitiva. De seu lado, a internalização diz respeito à reapropriação subjetiva desse mundo objetivado, processo por meio do qual ele se torna dotado de sentido para os sujeitos.

É importante destacar que esses momentos não se configuram em etapas cronológicas, mas em dimensões simultâneas da vida social, continuamente implicadas umas nas outras. Nesse quadro, o indivíduo experimenta o mundo social como realidade objetiva, ao mesmo tempo em que participa de sua produção e transformação. Dentro dessa dinâmica, irão se situar os processos de socialização primária e secundária, sendo que a primeira introduz o indivíduo no mundo social como realidade evidente, enquanto a segunda amplia e reconfigura essa inserção ao longo de sua trajetória, permitindo diferentes formas de participação nas estruturas já institucionalizadas. Interessa-nos compreender, dentro desse amplo contexto, os conceitos centrais mobilizados nesta pesquisa, especialmente a institucionalização e os processos de socialização primária e secundária.

A essência da institucionalização está na repetição de ações socialmente compartilhadas e dotadas de sentido. Tal repetição, responsável pela criação de

hábitos, é o que sustenta a realidade da vida cotidiana e lhe proporciona sentido subjetivo e intersubjetivo. Sem a existência da institucionalização seria necessário que cada ação fosse explicada e justificada sempre que ocorresse, o que tornaria a continuidade da vida social impraticável. Nesse sentido, “a realidade da vida cotidiana mantém-se pelo fato de corporificar-se em rotinas” (Berger; Luckmann, 2004, p. 198).

Torna-se evidente que a vantagem mais importante da rotina está na economia psicológica que sua previsibilidade permite. A interação entre os atores torna-se previsível, dispensando assim uma quantidade de tensão, tempo e esforço em explicações e justificações constantes. As tarefas conjuntas passam agora a ser definidas por um conjunto de rotinas “supostas naturais e certas” (Berger; Luckmann, 2004, p. 82). Ainda segundo os autores, “a construção desse terreno de rotina por sua vez torna possível a divisão do trabalho entre eles [os indivíduos], abrindo o caminho para inovações que exigem um nível mais alto de atenção” (Berger; Luckmann, 2004, p. 83).

Se pensarmos no caso de produtores musicais, pode-se observar como seus relatos biográficos e profissionais revelam o movimento de institucionalização. O papel de “ser produtor musical” é possível de ser assumido na medida em que as ações habituais que definem esse papel são incorporadas, dotadas de sentido subjetivo e socialmente compartilhadas e legitimadas por outros agentes envolvidos na cadeia de relações que permeiam essa profissão. Metodologicamente, isso implica que fosse observado como tais ações receberam significados, sentido e coerência subjetiva por parte dos investigados.

A reflexão que os sujeitos elaboram sobre suas ações tem como base os diferentes momentos de sua biografia. Segundo Berger e Luckmann (2004), a infância assume primazia analítica porque corresponde ao período em que o indivíduo é introduzido, pela primeira vez, em um mundo social que se apresenta como “o mundo *tout court*” (Berger; Luckmann, 2004, p. 180). Esse processo inicial é mediado pelos chamados “outros significativos” (geralmente pais, familiares, cuidadores próximos) cujas definições da realidade são apreendidas pela criança como “o próprio mundo”, e não como uma entre várias possibilidades de versões de mundos. Esse primeiro movimento de inserção no mundo objetivo é denominado “socialização primária” (Berger; Luckmann, 2004, p. 177). Trata-se de um processo marcado por intensa identificação, no qual o indivíduo participa ativamente da constituição de sua realidade subjetiva. É justamente essa internalização profundamente enraizada que confere à socialização primária um papel estruturante, servindo de base para interpretações posteriores da realidade.

Metodologicamente, captar a socialização primária nos demandou o exame de como os entrevistados descrevem as suas memórias de infância e adolescência. Analisamos quais “outros significativos” foram evocados nos relatos, quais práticas musicais apareceram como inevitáveis ou naturalizadas, e de que maneira os produtores atribuem sentido a esse primeiro contato com a música. A análise atenta a esses relatos nos permitiu compreender tanto o momento inicial da formação musical, como também a base afetiva e identitária que sustentou suas escolhas posteriores.

Por sua vez, a socialização secundária é definida por Berger e Luckmann como o processo por meio do qual o indivíduo, já introduzido no “mundo social básico” (2004, p. 185), passa a ser incorporado a submundos institucionais especializados. A distinção entre socialização primária e secundária deve ser compreendida como uma diferenciação analítica, e não como uma sucessão rígida de etapas cronológicas com um recorte etário. Enquanto a socialização primária estabelece as estruturas fundamentais de interpretação da realidade completando-se quando o mundo social passa a ser apreendido como ordem objetiva e compartilhada (Berger; Luckmann, 2004, p. 184), a socialização secundária opera sobre esse fundamento ao promover a aprendizagem de papéis, saberes e vocabulários próprios de domínios institucionais específicos.

Isso ajuda a explicar a forte relação da socialização secundária com a divisão social do trabalho, dado que “nenhuma sociedade por nós conhecida deixa de ter alguma divisão do trabalho, e concomitantemente alguma distribuição social do conhecimento. Logo que tal ocorre a socialização secundária torna-se necessária” (Berger; Luckmann, 2004, p. 184). Ao ser preparado para agir como membro ativo na sociedade, é exigido do indivíduo a aquisição de competências contextualizadas, que costumam ocorrer acompanhadas de “‘compreensões tácitas’, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos” (Berger; Luckmann, 2004, p. 185). Diferentemente da socialização primária, que demanda forte identificação emocional com os “outros significativos”, a socialização secundária tende a estruturar-se de maneira mais formal e segmentada, frequentemente mediada por instituições como a escola e o trabalho. Isso não implica ausência de afetividade, mas indica que o grau de envolvimento emocional pode variar conforme os contextos e os papéis desempenhados (Berger; Luckmann, 2004, p. 188-190).

No caso dos produtores musicais, a socialização secundária manifesta-se nos processos por meio dos quais esses sujeitos são incorporados a submundos institucionais especializados da prática musical, tais como os estúdios de gravação, as redes profissionais e os circuitos de produção. Nesses espaços, os produtores internalizaram vocabulários técnicos relativos, por exemplo, à mixagem, à masterização e ao arranjo, e passaram a interagir com especialistas de diferentes áreas, como, por exemplo, engenheiros de som, técnicos, artistas e representantes de gravadoras. Esse conjunto de aprendizagens contextualizadas contribuiu para a consolidação de sua posição no campo profissional.

Metodologicamente, a análise da socialização secundária demandou, portanto, que fosse investigado de que forma os entrevistados narraram a aquisição de competências específicas para o exercício da produção musical. Aqui, a ênfase recaiu sobre as rotinas de estúdio, a relação com mestres e colegas, as situações de aprendizado não formal, e os modos como eles descreveram a incorporação de práticas próprias da profissão. Além disso, foram correlacionadas as tensões entre a realidade interiorizada na socialização primária (por exemplo, valores familiares ligados à música) e os novos conteúdos adquiridos em contextos profissionais, que muitas vezes demandam ajustes ou mesmo rupturas identitárias.

3. Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009, p. 23), uma vez que entende-se que o processo que leva à aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional como produtor musical é um fenômeno compreensível a partir das experiências e significados atribuídos subjetivamente a estas.

A escolha dos quatro participantes ocorreu pela definição teórico-metodológica de Kotzee (2014), nosso referencial durante a primeira etapa deste estudo (Couto, 2025). Ela especifica que sejam investigados profissionais considerados *experts* pela área. Nesse sentido, foram escolhidos produtores musicais reconhecidos como referência por seus pares em diferentes segmentos de atuação. A seleção seguiu uma amostragem intencional, ou, conforme denominam Laville e Dionne (1999, p. 170), uma “amostra típica”, em que a prioridade recai sobre a densidade e qualidade das informações obtidas, e não sobre a amplitude numérica. Os critérios de inclusão envolveram: a) reconhecimento público e validação por seus pares, com registros em discografias, premiações, participações em eventos e colaborações relevantes; b) trajetória consolidada e atuação efetiva como produtores musicais; c) representação de áreas distintas da produção musical (produção artística de fonogramas, universo do dub/mixagens, produção de trilhas publicitárias e direção musical); d) disponibilidade para conceder entrevistas e permitir observações de sua prática profissional. Ressalta-se, contudo, a limitação inerente a esse tipo de amostra, que não permite generalizações estatísticas; por isso, os resultados devem ser interpretados dentro do escopo analítico da pesquisa.

Os profissionais⁵ selecionados foram:

1. Yuri Queiroga: compositor, produtor musical e multi-instrumentista recifense. Estreou como produtor no álbum *Qual o assunto que mais lhe interessa?* (2007), de Elba Ramalho, que lhe rendeu o *Grammy Latino* em 2008. Já dividiu produções com Liminha e Carlinhos Brown, além de atuar como instrumentista e compositor junto a artistas como Lenine, Pedro Luís, Otto e Ney Matogrosso. Em 2015 idealizou, ao lado do Maestro Spok e DJ Dolores, o projeto *Frevotron*, cujo disco de estreia recebeu indicação ao Prêmio da Música Brasileira de 2018, na categoria Melhor Álbum Eletrônico, composto por releituras do frevo em diálogo com a música eletrônica e o brega. Atualmente reside em São Paulo.

2. Buguinha Dub: produtor, artista e engenheiro de som. GANHOU destaque nacional a partir dos anos 1990, vinculado ao movimento Mangubeat em Recife e Olinda. Após esse período, mudou-se para São Paulo, onde fundou o Studio Mundo Novo. Sua assinatura artística é marcada pela sonoridade do dub jamaicano em suas mixagens. Colaborou com Ponto de Equilíbrio, Mundo Livre S/A, Natiruts, Nação Zumbi, Racionais MC's, Baiana System, Manu Chao, dentre outros. Atualmente reside em Olinda, onde mantém um *home studio* e trabalha, sobretudo, com artistas da cena pernambucana.

3. Diogo Felipe: compositor de trilhas, multi-instrumentista, diretor e produtor musical com atuação no setor de publicidade desde 2005. Em 2009 fundou o

⁵ Agradecemos a participação no estudo e a interlocução durante a pesquisa.

Estúdio Audiola, no Recife, que se tornou referência no ramo. Produz áudios para rádio, TV e internet, atendendo principalmente clientes de Pernambuco, Paraíba e Ceará, como redes de supermercados, construtoras, campanhas políticas, emissoras de televisão, indústrias alimentícias e órgãos públicos. É licenciado em Música.

4. Cláudio do Nascimento: multi-instrumentista, produtor e diretor musical. Atuou com diferentes artistas da Região Metropolitana do Recife e acompanhou nomes consagrados da música brasileira, como Elza Soares, Fafá de Belém e Antônio Nóbrega. É licenciado em Música e atualmente é mestrando na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Em Portugal, atua como diretor musical e instrumentista junto a artistas como Ákila Puta da Silva, Madu e Aida Rosa, e também atua como professor de música.

Destacamos que dois dos entrevistados possuem graduação em música, em cursos de licenciatura: Diogo Felipe e Cláudio do Nascimento. Essa variável é importante, na medida em que nos permitiu compreender comparativamente até que ponto uma formação musical estruturada e formalizada influenciou ou não na construção de suas atuações profissionais na área da produção musical.

Todos eles concordaram em ter seus nomes divulgados, uma vez que a tipificação como especialistas no ramo, feita a partir da descrição de trajetórias muito *sui generis* e por isso facilmente reconhecíveis, comprometeria tentativas de ocultação de suas identidades. A coordenadora do projeto compartilhou previamente e leu com cada participante as cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explica os propósitos e procedimentos do estudo. Cada participante recebeu a cópia da transcrição de sua entrevista, para que indicassem possíveis correções, alterações ou mesmo supressões que porventura desejassem fazer. Também lhes foi enviada uma cópia do texto do artigo finalizado, para que tivessem ciência de como a análise foi conduzida, podendo assim proceder da mesma maneira.

Os dados foram coletados a partir de três fontes: 1) análise documental, feita a partir de materiais disponibilizados na *web*; 2) entrevistas semiestruturadas (Laville; Dionne, 1999, p. 188); e 3) observação participante deles⁶ em atuação (Flick, 2009, p. 207). O material foi coletado entre os meses de julho e agosto de 2024. Os dados brutos somam, no total, 06:31:10 de arquivos de áudio, 62 páginas de arquivos coletados na *web*, e 109 páginas de transcrições.

A análise dos dados foi orientada pelo método de Bardin (1977), organizado em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. As categorias emergiram a partir do exame do *corpus* empírico, sempre em articulação com os referenciais teóricos discutidos anteriormente. As categorias iniciais da pré-análise foram quatro: 1. o que sabem, 2. o que fazem, 3. como aprenderam, 4. valores. Isso feito, partimos para a extração de unidades. Da categoria inicial 3, “como aprenderam”, marcamos os trechos que aludem à origem da aprendizagem, práticas de estúdio, inserção na profissão e aprendizagem continuada, resultando em sete unidades analíticas: 1. centralidade da escuta, 2. infância e entorno social, 3. papel da teoria e da prática, 4. motivações para

⁶ Com exceção apenas de Cláudio do Nascimento, que estava residindo em Portugal no momento da coleta dos dados. Contudo, mantivemos sua participação em decorrência da riqueza dos dados obtidos via entrevista e na *web*.

aprender, 5. crença em disposições inatas, 6. distância entre ensino acadêmico e realidade profissional, 7. inserção na profissão e aprendizagem continuada.

Isso feito, organizamos uma linha do tempo: infância - entrada no campo - consolidação - manutenção, anotando onde predominavam a socialização primária e secundária. Para a etapa de sistematização, contamos com o apoio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (modelo GPT-4, da OpenAI), utilizada exclusivamente para auxiliar na formatação de quadros comparativos, construídos a partir das categorias previamente organizadas pela autora. Tais procedimentos foram feitos atentando-se às orientações para o bom uso desta ferramenta em trabalhos acadêmicos da UNESCO (2024). Todo o material original - entrevistas, observações e transcrições - foi integralmente produzido pela pesquisadora. O uso da IA restringiu-se à função de suporte na revisão textual, sem interferir nas escolhas analíticas. Todas as interpretações, decisões sobre as categorias e formulações finais foram realizadas pela autora, fundamentadas em seu referencial teórico e na experiência acumulada em pesquisa.

A seguir, apresentaremos as análises dos resultados obtidos.

4. Receita de produtor musical: trajetórias, encontros e práticas

Para compreendermos os processos sociais e epistêmicos que formaram os quatro produtores musicais de nosso estudo, é necessário apresentarmos antes quais foram os tipos de conhecimentos que mapeamos na primeira fase de nosso estudo. A categorização daquela fase pautou-se nas teorias de Kotzee (2014) e Winch (2014), que serão brevemente contextualizadas aqui para situar a lógica que permitiu tal categorização.

Estes dois autores criticam a visão puramente cognitivista do conhecimento, pois para eles, o saber profissional não se limitaria unicamente à posse de informações abstratas. Ao invés disso, ele se manifestaria em contextos interativos, sendo mediado por valores, experiências e relações sociais. Ambos autores contribuem, cada qual à sua maneira, com o debate da sociologia contemporânea das profissões que advoga em favor do reposicionamento do “conhecimento” como categoria central nos estudos sobre profissões e profissionalismo (Young; Muller, 2014).

Kotzee (2014) destaca a existência de uma diversidade epistêmica mobilizada nas práticas profissionais e propõe que cada forma de expertise seja analisada *per se*, uma vez que cada profissão faz uso de conhecimentos específicos. Algumas expertises exigiriam maior domínio de conhecimentos verbais e explanatórios, outras dependeriam mais de saberes tácitos, enquanto certas profissões requereriam maior interação social. Costuma ser comum que esses três conhecimentos sejam mobilizados em diferentes proporções.

Cabe enfatizar que a categorização de Kotzee (2014) não constitui uma tipologia epistemológica rígida, pois a sua proposta busca oferecer um critério sociológico de distribuição do conhecimento. Com base nisso, Kotzee (2014, p. 68-74) distingue três dimensões analíticas assim denominadas:

- a) Conhecimento esotérico: refere-se ao grau em que um saber é restrito a um grupo de especialistas, sendo resultante de processos formativos prolongados e altamente especializados, podendo incluir tanto conteúdos teóricos quanto procedimentais;
- b) Conhecimento tácito: diz respeito aos saberes incorporados à prática e dificilmente formalizáveis, geralmente desenvolvidos pela experiência e manifestos na execução competente das atividades;
- c) Habilidade social: corresponde à capacidade de compreender e atuar adequadamente em contextos intersubjetivos, geralmente relevante em profissões que demandam comunicação, mediação ou cuidado.

Com esse aparato teórico-metodológico, a pesquisa com os nossos 4 produtores musicais pernambucanos chegou ao resultado que apresentamos abaixo, no Quadro 1:

Quadro 1: Tipos de conhecimentos mobilizados pelos produtores musicais da pesquisa.

Tipo de conhecimento	Como se manifestam
1. Conhecimentos musicais	Reconhecimento auditivo de sons, intervalos, melodias, ritmos, timbres, harmonias, estilos e gêneros musicais. Não necessariamente sabe-se ou necessita-se nomeá-los teoricamente, ou seja: esse conhecimento é manifesto corporalmente em instrumentos musicais e no manuseio de equipamentos tecnológicos.
2. Conhecimentos culturais	Reconhecimento dos contextos sócio-históricos do surgimento de diferentes gêneros e estilos musicais e suas transformações históricas; leitura da cena local de forma contextualizada com a realidade social, econômica e política onde ela se circunscreve; percepção sobre os impactos que cada trabalho pode acarretar tanto para comunidades populares envolvidas, quanto para os artistas e/ou clientes inseridos na indústria cultural.
3. Conhecimentos artísticos	Curadoria estética; busca pela originalidade nos trabalhos de cada artista; sensibilidade na escolha de elementos sonoros em coerência com resultado artístico almejado.
4. Conhecimentos técnicos	Domínio de equipamentos tecnológicos, de <i>softwares</i> , e de instrumentos musicais.
5. Conhecimentos social/comunicacional	Construção e manutenção de rede de relações e contatos profissionais; capacidade de negociação, intermediação e desenvolvimento de trabalhos colaborativos; mediação de conflitos; percepção dos desejos e ideias de clientes e artistas nem sempre expressadas com clareza verbal.
6. Conhecimentos estratégico/organizacional	Tomada de decisões organizacionais e operacionais que articulam os elementos técnicos, estéticos e humanos de uma produção musical; adaptação a diferentes recursos, clientes, artistas, prazos e condições.

Fonte: a autora (2025).

Os seis conhecimentos apresentados no Quadro 1 emergiram durante a realização de determinadas tarefas que os produtores investigados desempenham e da reflexão que delas fazem. São tipos de conhecimentos que se enquadram naquilo que Winch (2014) define como tipos de conhecimento prático. Winch propõe uma distinção entre diferentes tipos de conhecimento: o proposicional (*knowledge that*), de caráter teórico e declarativo; o procedimental ou técnico

(*knowledge how*), associado à execução de tarefas; e o prático, que articula ambos durante a tomada de decisões (Winch, 2014, p. 47-52).

O conhecimento prático, que nos interessa aqui, segundo o autor, é aquele que orienta a ação competente e deliberada em contextos concretos de trabalho, permitindo que o profissional compreenda o que deve ser feito, por que e em que circunstâncias, integrando conjuntamente uma compreensão conceitual, a experiência e o julgamento (tomada de decisões). À luz dessa perspectiva, os seis tipos de conhecimento identificados no Quadro 1 foram compreendidos como formas de conhecimento prático não no sentido de uma oposição ao conhecimento teórico, mas por causa do modo como são mobilizados nas situações concretas de trabalho. Segundo Winch (2014), o que caracteriza o conhecimento prático não seria a ausência de conteúdo conceitual, mas a sua integração ao julgamento profissional, isto é, à capacidade de interpretar contextos, deliberar e orientar a ação competente. Assim, mesmo os saberes de natureza mais abstrata, como por exemplo os conhecimentos musicais, culturais ou históricos, assumem um caráter prático quando passam a subsidiar escolhas estéticas, decisões técnicas ou formas de mediação no processo de produção. O critério analítico adotado, portanto, não reside na natureza do conhecimento em si, mas na sua participação na organização do agir profissional. Dito de outra forma: o reconhecimento auditivo, a curadoria estética, a mediação comunicacional ou a tomada de decisões estratégicas expressam um tipo de saber que se realiza no e pelo fazer, calcados por entendimento e reflexão manifestados diretamente na ação.

Com isso em mente, temos agora condições de nos determos nos processos que suas biografias revelam sobre como esses conhecimentos foram adquiridos e desenvolvidos.

4.1 Assimilação do mundo objetivado durante a primeira infância

Como vimos, Berger e Luckmann (2004) explicam que a socialização primária é o processo em que o mundo objetivado é apresentado pela primeira vez ao indivíduo. Nesse processo, o indivíduo compreende esse mundo como algo pronto e acabado, ou seja, de forma reificada. Ele ainda não possui condições de entender que trata-se de uma versão, dentre as muitas possíveis, de mundos existentes. Fundamental nesse processo é compreender que essa mediação é feita a partir dos modos de ver, sentir, agir e pensar dos “outros significativos” - geralmente os pais, avós, tios, irmãos mais velhos. Esse processo é determinante para a formação da criança, pois ela estrutura os seus próprios modos de ver, sentir, agir e pensar através de uma relação emocional, afetiva e especialmente identificatória que ela possui com seus outros significativos, como vimos. Nas palavras dos autores, “Por meio desta identificação com os outros significativos, a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível” (Berger; Luckmann, 2004, p. 176-177).

O ambiente familiar da infância de nossos quatro produtores, dada as suas características, funcionou como o primeiro espaço de mediação do mundo musical, com intensa liberdade criativa, marcado pelo contato direto com instrumentos sem

mediação dos códigos da escrita musical, e por estarem cercados por familiares diretos e amigos próximos envolvidos em práticas musicais.

Diogo Felipe e Yuri Queiroga tinham pais músicos, e Buguinha Dub tinha um pai técnico e engenheiro de som. Todos eles cresceram assistindo seus pais envolvidos nas atividades de criação, execução musical, e sonorização, interpretando essa realidade enquanto um “mundo natural” e pleno de sentido. Além dos pais, outros familiares, tais como tios, amigos próximos e vizinhos são lembrados em seus relatos como pessoas que os marcaram em situações relacionadas à música. O relato de Yuri ilustra o grau dessa relação:

Yuri: Eu peguei o cavaquinho porque o meu padrinho, que é [inaudível], ele é otorrino, é médico, a gente ia na casa dele, e ele juntava muitos músicos, tocavam chorinhos ali. E eu cresci ouvindo. E aí, teve um dia que eu estava atrás de algum brinquedo para brincar, e eu achei um cavaquinho de bobeira, e passei o resto do dia tentando tocar. Ele viu que eu me apeguei tanto, que ele disse, ‘leve pra ver se você aprende’. Aí fui aprendendo o cavaquinho (Yuri Queiroga, entrevista à autora).

Outro elemento importante é o grau de admiração que tinham pelos pais, e por amigos próximos que consideravam pessoas queridas e, por conseguinte, modelos a serem seguidos. Na socialização primária, “a criança absorve os papéis e atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus” (Berger; Luckmann, 2004, p. 177). Buguinha, que cresceu vendo o pai trabalhar em sua oficina de manutenção de equipamentos de som em casa, e acompanhando-o na sonorização de eventos, orgulha-se do entusiasmo do próprio pai, ao lembrar: “e aí ele pirou, disse: ‘meu irmão, fiz aquela onda, gosto de caixa de som, de fabricar’”. Cercado por esse tipo de emoção, é que Buguinha cresceu tendo o pai como modelo:

Buguinha: E eu acompanhava ele. Ficava segurando escada ali, que é levar o filho, aquela coisa. E eu já pirava em som. Só que aí eu comecei a mexer nos gravadores de rolo, porque ele trazia para fazer manutenção. Eu fazia *squad*, depois montava; quando ele saía eu montava nas fitas cassete, com gravador de rolo, uma sessão assim, de DJ. E queria tocar nas festinhas. E ele fez duas caixas para mim (Buguinha Dub, entrevista à autora).

No caso de Diogo Felipe - que também cresceu assistindo ao pai, um profissional descrito por Diogo como autodidata, que desenvolveu caminhos próprios para o domínio dos recursos tecnológicos do teclado eletrônico sem nenhum tipo de instrução formal -, a presença de um amigo da família chamado Noca foi fundamental na construção da sua futura identidade como produtor musical. Noca era muito admirado por sua inteligência e capacidade de solucionar problemas tecnológicos que o pai de Diogo, naquele momento, considerava complexos:

Diogo: Em um dado momento lá, surgiu um teclado da Yamaha chamado PSR-510, que dava pra programar os ritmos, pra você fazer e deixar lá gravado. E aí, meu pai trabalhava nisso, nessas coisas. ‘Puxa, eu não consigo fazer uma virada, velho. Que

negócio difícil, puxal' E aí tinha um amigo dele, que era um professor pardal⁷ esse cara, chama Noca. Ele é daqui de Camaragibe. É um cara baixinho, puxa. Aqueles caras despachados, sabe? Bicho desenrolado, Noca. Aí, Noca programava o teclado assim: 'Não, pô, é aqui, ó.' Fazia a virada, fazia o A, o B, uma ponta pra você mudar de um pro outro, não sei o quê (Diogo Felipe, entrevista à autora).

Através dessas experiências, carregadas de admiração, delineiam-se os primeiros traços de uma identidade na direção da produção musical. Diogo reconhece que esse momento foi o início de tudo o que viria a ser seu mundo profissional futuro: "Aí eu ia observando o que o Noca ia fazendo e ia reproduzindo. [...] E nisso eu acho que o que eu faço hoje é a evolução daquilo ali". Já Yuri, por sua vez, exemplifica de que forma, em suas brincadeiras infantis, o envolvimento com música era mais do que apenas tocar um instrumento:

Yuri: Eu lembro que eu ia brincar com qualquer brinquedo, por exemplo, eu ia brincar com uns bonecos, mas as minhas brincadeiras com os bonecos não era com eles lutando, ou eles fazendo outra coisa que não fosse eles chegando no teclado ali. Aquele teclado, na minha imaginação, era um estúdio onde eles iam gravar, e ao mesmo tempo em que eu estava brincando com eles eu estava tocando, eu estava compondo, sei lá. Então, pra mim, já foi muito cedo isso (Yuri Queiroga, entrevista à autora).

Assim como todos os três mencionados acima, Cláudio do Nascimento também cresceu em um ambiente familiar cercado de familiares e amigos que eram músicos. E assim como todos, também adentrou o universo musical através do envolvimento prático, manipulando diretamente os instrumentos musicais, de forma totalmente tátil e auditiva, ou nos termos de Caporaletti, através do "princípio audiotátil" (Caporaletti, 2021). Mas chama a atenção, dentro dessa análise sobre o grau da influência dos outros significativos no desenvolvimento de uma identidade relacionada à música e a ser músico, como essa identificação e admiração com pessoas ao longo de sua trajetória inferiu inclusive na superação de determinadas dificuldades, até então proteladas. Cláudio, que sempre foi resistente aos apelos da mãe para que ingressasse no conservatório e aprendesse teoria musical, passa a se sentir estimulado na aprendizagem de leitura musical somente após um encontro inusitado, descrito abaixo:

Cláudio: E comecei a tocar flauta, tocar flauta, tocar flauta. Até que um dia eu tava na escola, e a minha professora tinha faltado. [...] E eu tava deitado no *bureau* da sala, tocando flauta totalmente conectado com a minha música, minha flauta, quando eu me deparo com uma sombra na porta, assim. E eu continuei. E aquela pessoa se aproximou e disse: 'ei, mocinho'; e eu [Cláudio arregala os olhos para mim]. Era a professora mais chata da escola! (risos). Ficou olhando pra mim, assim, 'quem lhe ensinou a tocar flauta?'; 'Professora, eu paro agora! Eu paro agora!' (risos). 'Não, não, não. Eu perguntei quem foi que lhe ensinou a tocar flauta?' 'Eu toco tudo, eu pego as músicas, eu cato na hora, e pego.' 'Você pega as músicas? Então venha me acompanhar'. Agora eu vou ser suspenso, pensei. É, agora que eu vou ser suspenso. E ela me levou pra sala de música e disse, 'se eu tocar aqui, você acompanha?', eu disse, 'acompanho!' Quase choro... (risos)

Ana Carolina: Que idade você tinha nessa época?

⁷ Personagem de desenho animado da Disney, caracterizado como um inventor genial.

Cláudio: Acho que eu tinha uns 12 anos, mais ou menos; 10 pra 12 anos. E ela tocou uma música e eu ‘pi-pi-pi’ [simulando tocar a flauta doce]. Aí ela disse: ‘você sabe ler isso aqui?’ E eu: ‘não!’ ‘A partir de hoje você vai estudar comigo na hora do intervalo.’ **E isso despertou uma curiosidade entre os outros meninos, porque eu andava com ela pra cima e pra baixo, porque ela era a professora mais chata**, e ela começou a me ensinar os primeiros passos de música (Cláudio do Nascimento, entrevista à autora, grifos meus).

Nesse ponto, é possível observarmos um deslocamento no processo de socialização descrito por Berger e Luckmann (2004): à medida que o indivíduo interioriza o mundo objetivado da música e começa a desempenhar papéis reconhecíveis nesse campo, a sua identidade vai sendo reafirmada também pelo o que os autores designam de “outros generalizados”. É o que ocorreu quando Cláudio passou a ter seu papel de “aprendiz de música” reafirmado pela forma com que seus colegas reagiram à “parceria” inusitada que se estabeleceu a partir de então. É nesse movimento de reconhecimento que a realidade do “ser músico” começa a se solidificar como uma realidade objetiva, pois, como afirmam Berger e Luckmann, “a realidade se consolida para o homem quando é continuamente reafirmada pelos outros em interações sociais” (Berger; Luckmann, 2004, p. 179). Assim, quando os gestos de tocar, improvisar ou manipular equipamentos passam a ser percebidos e valorizados pelos demais para além do espaço doméstico, o universo musical deixa de ser apenas um espaço de experiência íntima e lúdica, e passa a ser um mundo social validado, que sustenta o sentimento de pertencimento e a formação de uma identidade musical estável.

A inserção em práticas que extrapolam o espaço doméstico, como a descrita aqui, especialmente quando mediadas por contextos institucionais, pode ser compreendida como parte de um processo de socialização secundária na medida em que introduz o sujeito em submundos sociais mais especializados - Cláudio começou a ser ensinado a ler partituras. Tais mediações evidenciam que a formação profissional se constitui na articulação entre experiências institucionais e aprendizagens na própria prática musical em si. Podemos adentrar, portanto, na análise das fases subsequentes, identificadas agora pela socialização secundária.

4.2 “Chegando nos estúdios”: imersão e prática situada

A atuação profissional como produtor musical é uma possibilidade dentre diversas outras na área da música. Cada uma dessas possibilidades carrega vocabulários específicos de suas diferentes funções, decorrentes da “interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” que aqui, no caso, é a da produção musical (Berger; Luckmann, 2004, p. 185). Em sociedades complexas, marcadas pela divisão social do trabalho, a socialização secundária está diretamente relacionada à incorporação, pelos indivíduos, de domínios institucionais especializados, nos quais se torna necessária a aquisição de conhecimentos e vocabulários próprios às funções ali desempenhadas. Veremos que nossos quatro produtores analisados só puderam assumir a identidade de produtores após a interiorização dos campos semânticos

inerentes à profissão por conta do ingresso num espaço-chave: o estúdio de gravação, que integra parte da socialização secundária de nossos atores.

Diferente de Yuri, que por ter pais músicos artistas cresceu frequentando estúdios de gravação (o que explica esse espaço ter permeado as suas brincadeiras imaginativas durante a infância), e de Buguinha Dub, que já manipulava equipamentos de sonorização e gravação pertencentes ao pai, Diogo e Cláudio adentraram esse ambiente somente no início da juventude, na qualidade de aprendizes e/ou assistentes:

Diogo: [Nome], que é um dos sócios, me convidou pra fazer uma espécie de treinamento lá [no estúdio]. Que a gente fazia assistência gratuita, né? A gente ia pra lá ser assistente de gravação. E, em troca, a gente tinha uma sala disponível lá pra gente estudar o *Pro Tools*. Tinha um manual em português do *Pro Tools*. **E a gente ficava lá, à vontade, podia ir o dia que quisesse** (Diogo Felipe, entrevista à autora, grifo nosso).

A imersão nesse ambiente dessa forma, onde existia espaço para experimentações e descobertas “à vontade”, favoreceu uma aprendizagem autônoma e ativa, baseada em tentativas e erro: “eu não conhecia bem a ferramenta; e um dia, no treinamento, eu fiquei assim, “eu preciso tentar fazer no *Pro Tools* o que eu faço na época que eu usava o *Cakewalk*” (Diogo). Por outro lado, o convívio com outros profissionais mais experientes, bem como com músicos e artistas, permitia o aprimoramento dessa aprendizagem através da observação e da troca de ideias. Foi comum, no relato dos nossos quatro investigados, a menção à trocas de experiências reconhecidas como carregadas de parceria, generosidade e disponibilidade:

Cláudio: Foi nessa altura que eu conheci o [nome de um amigo], que também é um amigo de longas datas. E começamos essa vida paralela: eu tirava dúvidas com ele, a gente conversava pra caramba sobre música, ele já era técnico de gravação no Estúdio [nome do estúdio], que é perto da Universidade, e a partir daí começamos uma relação de amizade (Claudio do Nascimento, entrevista à autora).

Diogo: Aí eu coleí nele, [nome do amigo]. Aí ele trabalhava num estúdio que fica aqui na Várzea também. Aí ele, ‘pô, se tu quiser eu te levo lá, bicho, pra tu conhecer’. Aí fui com ele (Diogo Felipe, entrevista à autora).

O tipo e a qualidade da convivência experimentada dentro dos estúdios permitiu que eles compreendessem os acontecimentos não como algo isolado, “mas como partes relacionadas de um universo subjetivamente dotadas de sentido, cujos significados não são particulares ao indivíduo, **mas socialmente articulados e compartilhados**” (Berger; Luckmann, 2004, p. 92, grifo nosso). Isso é exemplificado na fala de Diogo, cujo parâmetro que tomava para si a respeito da qualidade do seu desempenho nas tarefas enquanto aprendiz era a validação do proprietário do estúdio:

Diogo: Quando eu fui trabalhar com o [nome do proprietário do estúdio], tem umas horas que ele enchia a sua bola, tem umas horas que ele derrubava seu castelo de areia que você passou uma semana a fazer, sabe? Mas aquilo ali eu não encarava como

pessoal. Eu dizia assim, ‘pô, velho, não cheguei ainda no que o [nome] quer, eu tenho que chegar, tenho que arrumar outra forma aqui’, que era meio que adivinhando, tateando. Porque tinha **uma questão emocional ali envolvida, estava todo mundo na pressão**, e tinha um resultado que ele tinha uma expectativa de ter, e eu ficava, ‘pô, bicho, não sei como é que eu vou fazer, mas vou fazer.’ **E eu me espelhava muito nele, assim, em como ele trabalhava, sabe?** (Diogo Felipe, entrevista à autora, grifos meus).

São aspectos essenciais ao desenvolvimento da identidade profissional “ser um produtor musical”, uma vez que esta não se constrói simplesmente com a aquisição de rotinas necessárias para um desenvolvimento “exterior”; como dizem os autores de nossa fundamentação teórica, é preciso que o sujeito também seja “iniciado nas várias camadas cognoscitivas, **e mesmo afetivas** do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel” (Berger; Luckmann, 2004, p. 107, grifos meus).

Traços dessa experiência baseada em trocas generosas e carregadas de afetos podem estar presente na maneira com que hoje, já profissionais consagrados, lidam com a transmissão dos saberes que dominam, como aparece nesse trecho da entrevista que realizei conjuntamente com Yuri e Buguinha, quando comentam que não têm receio de ensinar o que sabem, uma vez que acreditam na idiossincrasia inerente à profissão:

Buguinha Dub: Eu posso dar o mesmo equipamento para ele. Ele vai fazer diferente, né?

Yuri: Vai fazer diferente, é.

Buguinha Dub: Só isso. Isso aí, eu não tenho dúvida. Então, assim, eu não tenho medo nenhum de nada, muito pelo contrário. Eu quero ver o moleque, quando eu dou a Oficina aDUBada, eu quero ver o moleque bombando! [risos]. E dizendo assim, ‘o meu professor foi o Buguinha’. Pronto. A gente não é nada, mas poxa, é lindo isso. (Buguinha Dub e Yuri Queiroga, entrevista à autora).

A imersão no estúdio como uma espécie de laboratório conduziu tanto à uma aprendizagem situada das questões técnicas sobre gravação, quanto sobre a existência de diferentes ramificações dentro da atividade de produção musical. Foi assim que Diogo descobriu a possibilidade de se dedicar ao mercado audiovisual, sua área de atuação hoje em dia:

Diogo: O [nome de amigo] era meio que o publicitário da produtora e atendimento, falava com as pessoas, pegava *briefing* e tal. E chegava me pedindo, ‘Diogo, vai fazendo assim, vai fazendo assado’; ‘pô, esse som, isso aqui!’ E eu ficava em cima dos pedidos dele. Nisso eu passei três anos lá. E aí descobri outras coisas também. Conheci um cara do Rio que veio fazer campanha [política] aqui. E aí eu já fiquei, assim, de olho naquilo ali também, porque dava uma grana legal (Diogo Felipe, entrevista à autora).

Na abertura desse subtópico, mencionamos que Yuri e Buguinha praticamente cresceram em meio ao ambiente do estúdio. Por outro lado, Cláudio e Diogo passaram a frequentar esse espaço em decorrência de amizades que fizeram dentro da universidade com colegas que já trabalhavam como técnicos. Nesse sentido, o

ingresso no curso superior de música serviu, no caso dos dois, mais como *network* do que, necessariamente, um local de aprendizagem dessa profissão. Isso coloca em questão o papel da formação oferecida dentro da academia - e os conhecimentos e habilidades que ela costuma desenvolver -, para determinadas atuações profissionais. É isso que iremos analisar no próximo subtópico.

4.3 A distância entre os mundos acadêmico e profissional

E o que eu fui aprendendo sobre produção nunca foi acadêmico. Sempre foi rua, e chegando nos estúdios, e aprendendo com os mestres, com os técnicos, e dizendo 'ô, aqui eu faço por aqui, vai por aqui' (Yuri Queiroga, entrevista à autora).

A fala de Yuri que abre este subtópico foi escolhida por ilustrar, de forma categórica, o quanto a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício dessa profissão distanciou-se da formação acadêmica, ao menos no caso de nossos quatro investigados. Ainda que dois deles - Diogo e Cláudio - tenham formação musical em nível superior, as experiências dentro da universidade contribuíram pouco para a atuação nesse segmento profissional específico. Suas trajetórias formativas se desenvolveram fora do circuito institucional, em redes de aprendizagem autônomas e colaborativas, onde o estúdio, o palco e mesmo a rua funcionaram como espaços de formação profissional.

Aqui é importante contextualizar as características gerais da oferta de ensino formal que havia na época em que Cláudio e Diogo ingressaram na universidade, nos finais dos anos 1990 e início dos anos 2000, ou seja, aproximadamente três décadas atrás. A oferta de estudo formal de Música na Região Metropolitana do Recife - local de origem de nossos quatro produtores musicais - centra-se na Universidade Federal de Pernambuco, que oferece, desde fins da década de 1950, formação em nível superior⁸. São cursos de bacharelado em instrumento e canto, e licenciatura em Música. Mais recentemente, uma instituição privada passou a oferecer o curso tecnólogo em Produção Fonográfica⁹, algo surgido apenas após os nossos produtores já estarem consolidados profissionalmente no campo.

Dado ao perfil focado na música de tradição europeia que define a estrutura do curso de bacharelado na UFPE, especialmente à época mencionada, é na licenciatura que muitos músicos de perfil popular optam por ingressar, ainda que a docência não seja a motivação inicial, como demonstrou estudo realizado entre 2009 e 2011 (Arruda; Almeida, 2011). Essa realidade é comum em diversas licenciaturas brasileiras, onde músicos que não se identificam com um perfil de músico erudito ingressam numa licenciatura na expectativa de que essa formação contemple, ainda que parcialmente, aspectos da música popular, seja no repertório que atravessa a formação dentro do curso, seja na acolhida de habilidades que trazem consigo (são exemplos de estudos nessa direção, que correspondem à geração de nossos entrevistados: Mateiro, 2007; Borghetti; Mateiro, 2007; Penna, 2007; Almeida, 2010; dentre outros).

⁸ Departamento de Música da UFPE: <https://www.ufpe.br/musica>

⁹ Uniaeso - Barros de Melo: <https://barrosmelo.edu.br/curso/producao-fonografica-olinda>

Cláudio, que ingressou paralelamente na licenciatura em Música (UFPE) e no bacharelado em violão (UFPB), revela que a desistência desse último deu-se pela constatação imediata da dissonância entre o curso e o universo da música popular, que o sustentava profissionalmente:

Cláudio: Violão clássico, aquele violão que você só toca, realmente, pras namoradas [risos]. Pra família é muito difícil tocar. [risos] Na rua todo mundo quer tocar bossa nova, quer tocar samba, e tal. Daí foi minha vida. Eu comecei a vida na noite, porque o violão trouxe essa coisa da noite, e um amigo meu me indicou pra uma banda, e eu comecei a tocar com essa banda (Cláudio do Nascimento, entrevista à autora).

A opção por continuar na licenciatura, contudo, acabou funcionando mais como uma experiência importante para a construção de uma rede de contatos com pessoas que viriam a proporcionar oportunidades profissionais em outras áreas distantes da docência, uma vez que esta última área não os atraía naquela época¹⁰. Como nos conta Cláudio:

Fiz a licenciatura, e a partir desse universo, vieram todos os outros universos que a música foi improvisando. [...] Fiz mais alguma coisa, me debrucei pra tecnologia da música, que é uma coisa que eu adoro, com programas de edição de partitura; depois, com programas de gravação (Cláudio do Nascimento, entrevista à autora).

Interessante é notar que, embora tenha concluído o curso, e seja um músico que domina plenamente os códigos da escrita musical, escrevendo arranjos e materiais didáticos, Cláudio não considera esse tipo de conhecimento técnico-musical algo importante para sua atuação na área da produção. Quando questionado se precisava utilizar partitura, ele me respondeu:

Cláudio: Não, não, não. Essa mística de que tem que saber ler, pra mim, já foi ultrapassada há muito tempo. Porque se você consegue ditar muito bem o que você tá pensando, as pessoas executam, independente de ter lido música ou não. E eu acho que isso também já foi superado na história da música universal. Vai muito de sentir, e as coisas serem construídas (Cláudio do Nascimento, entrevista à autora).

O caso de Diogo é mais significativo nessa representação. Sua trajetória no ensino superior exemplifica o que podemos chamar de “enclave cultural”: a experiência de um estudante oriundo da música popular inserido num ambiente universitário marcado por valores e práticas da tradição erudita. A metáfora do enclave cultural expressa o sentimento de estar cercado por uma cultura dominante, centrada na partitura e na técnica, que não reconhece plenamente seus saberes prévios, tais como a improvisação, o saber tocar de ouvido e o fazer coletivo. É o que ele sentia nas aulas de disciplinas teóricas quando se comparava com outros colegas na sala: “eu ficava para trás, bicho... esses caras que estão viajando aí vieram tudo do conservatório, é dez anos de música nas costas, e eu não tenho essa bagagem, velho.” Tratava-se de um ensino abstrato, sem aplicabilidade visível

¹⁰Hoje isso é um tanto diferente no caso de Cláudio, o que pode ser notado pela maneira como ele escolhe se identificar em sua rede social no Instagram: “Professor de música, Músico e Etnomusicólogo”. Em suas atividades como professor de música em Lisboa, Cláudio contou-me que “o ouvido é a mãe de tudo”, demonstrando a importância que atribui ao aprendizado via matriz audiotátil dentro do processo de aprendizagem musical.

naquele momento, algo muito diferente de como se deu a aquisição de suas habilidades musicais, sempre desenvolvidas através do contato direto com instrumentos musicais, ou seja, de forma concreta, tangível, audiotátil. Ele se reconhecia como pertencente a um outro grupo, alheio àquela cultura: “tinha alunos que iam com o professor na viagem, e eu ficava em uma turminha assim, que tocava música popular. Aí eu dizia: ‘meu irmão, eu tô fxxxxx [palavrão]’.” Ao perceber que não compartilhava da mesma “bagagem” que os colegas oriundos de conservatórios, Diogo se reconheceu em um lugar periférico dentro da cultura universitária.

Contudo, essa experiência não resignou-o à passividade. Diante das dificuldades, ele acabou elaborando estratégias de sobrevivência e adaptação: “Eu dizia, bom, vou estudar; vou fazer a prova pra passar; vou concluir da forma que eu puder.” Ao invés de tentar competir com a lógica acadêmica, Diogo reafirmou os seus próprios modos de fazer musical, e foi no ambiente profissional do estúdio, fora dos muros da universidade, na fase de assistente-aprendiz, que ele percebeu a valorização do seu conhecimento tácito e criativo:

Diogo: Mas em algum momento ali [na universidade], eu entendi que eu não tinha como concorrer, né? Se você pensar em concorrência, assim, de forma de mercado, com aquelas pessoas fazendo aquilo e tal. E quando eu entrei no [nome do estúdio], o [nome do proprietário] teve essa percepção. [...] Aí eu pegava a bateria do teclado, pegava um baixo, pegava um violão, e pronto, 15 minutos, meia hora, já tinha alguma ideia, eu fazia o baixo, exportava, mandava. Aí os caras lá ‘Pô, fizesse uma música em 15 minutos, pô!’, todos impressionados. Para mim era natural, entendeu? (Diogo Felipe, entrevista à autora).

Essa autopercepção de Diogo indica um movimento de resistência e valorização dos saberes e habilidades incorporados que ele desenvolvera, e que a universidade, geralmente, tende a deslegitimar, especialmente em cursos mais tradicionais, pautados pela lógica conservatorial (ver Pereira, 2014; 2020; Penna; Sobreira, 2020; Queiroz, 2017).

A situação descrita nos leva à reflexão sobre o papel da teoria e os modos de sua mobilização para essa profissão. Veremos, a seguir, como se constroem seus usos e significados no caso dos 4 produtores estudados.

4.4 “Talvez esse conhecimento pudesse ser passado de outra forma”: o conhecimento teórico e seu uso

Como vimos anteriormente, para os quatro produtores, a relação com o conhecimento musical não se deu a partir da teoria, mas através do contato corporal direto com o som e com o instrumento. Desde a infância, o aprendizado surgiu de maneira espontânea e prática, por meio da escuta e da experimentação, o que remete ao que Caporaletti (2021) denomina de princípio audiotátil que, grosso modo, nada mais é do que a aprendizagem que se processa pela escuta e pela ação simultânea do corpo, mediada por uma experiência sensório-motora. Essa dimensão incorporada do saber musical também se aproxima do que Winch (2014) entende

como conhecimento prático, no sentido exposto anteriormente neste artigo. Yuri ilustra bem isso:

Yuri: Em casa sempre teve um violão, aí do cavaquinho eu comecei a pegar o violão. E aí comecei a tocar o violão, e aí, quando viu já estava numa banda que, 'poxa, seria legal se a gente tivesse uma guitarra', e aí já fui pra guitarra. Aí estava numa banda que tinha duas guitarras, e aí 'poxa, era legal se um dos dois tocasse o baixo', aí fui pro baixo. E aprendi baixo. E aí voltando, ao mesmo tempo, com o teclado, que era lá de trás... Eu acabo pegando um pouco de cada um, nunca parei pra me dedicar muito a um só, mas sim a um pouco de cada um, até o momento em que eu consiga executar as ideias que eu tenho, e é isso. Eu estou sempre aprendendo. Adoro pegar um instrumento novo, que eu nunca toquei, e tentar descobrir que som eu posso fazer com ele (Yuri Queiroga, entrevista à autora).

Essa forma de aprender pela escuta e pela manipulação direta definiu como esses produtores se aproximaram da música, e também o modo como passaram a conceber o instrumento: não como um fim em si mesmo, mas como um meio funcional de expressão de sua imaginação musical e criação. Podemos notar nas falas dos entrevistados que o domínio técnico do instrumento aparece subordinado à intenção estética e à comunicação sonora. Não há preocupação em adquirir virtuosismo, mas sim em garantir que o instrumento responda às necessidades expressivas e produtivas do trabalho.

Diogo: Às vezes tem coisas que estão intrínsecas ali na música, que alguém que estudou e toca horrores, não consegue fazer aquele básico que aquele sanfoneiro do interior faz, sabe? Porque eu acho que isso, para mim, é o importante nas coisas que eu faço, assim (Diogo Felipe, entrevista à autora).

Yuri: E a minha música, ela não é muito técnica. Ela é mais uma ideia. É mais, do tipo, de pegar um timbre, um instrumento, e dar uma nota, mas que aquilo ali cause uma emoção na música, do que tocar muito aquele instrumento, virtuose. Então, por isso que eu fui pro lado da produção musical. Eu sempre enxerguei a música como um todo. Não fiquei só como um instrumentista. Não era muito a minha vocação. Pra mim não era tipo 'aprenda tudo da guitarra'; pra mim era tipo 'aprenda tudo da música', pra você conseguir fazer uma música, e conseguir passar emoção através dela (Yuri Queiroga, entrevista à autora).

Essa relação utilitária com o instrumento desloca o foco da técnica para o sentido estético e artístico. O valor do conhecimento, aqui, está em fazer a música "funcionar" dentro de um resultado sonoro concebido.

Enquanto que a prática instrumental constitui o eixo estruturante do fazer musical, a teoria, por sua vez, surge como uma extensão funcional dessa prática para esses produtores, que passa a ser acionada sob demanda, ou seja, quando há um problema concreto a ser resolvido. Yuri, por exemplo, desenvolveu uma capacidade de aprender de forma ativa e autônoma. Isso permitiu que ele desenvolvesse a capacidade de guiar o próprio aprendizado. Tal característica, para essa profissão, é fundamental, uma vez que ela lida com equipamentos e tecnologias que estão em constante transformação, e também pelo fato de que ela exige uma constante reinvenção, do ponto de vista artístico:

Yuri: Eu aprendi um pouco de teoria [inaudível], quando eu era muito novo, e aí, depois eu larguei. Tanto é que, somando, hoje, eu acho que tudo é misturado pra mim. Quando eu sinto necessidade, eu vou buscar uma teoria praquela coisa. Porque cada equipamento tem uma ciência, cada instrumento tem uma ciência. Na música, em geral, eu vou atrás até onde eu preciso. Mas eu estou sempre aprendendo, sempre um pouco mais (Yuri Queiroga, entrevista à autora).

Nesse sentido, a ideia de teoria para Buguinha e Yuri é mais ampla, pois compreende os conhecimentos sócio-históricos e culturais, e não apenas os da sintaxe da gramática musical. Buguinha descobriu quase por acaso, em conversas com outras pessoas no entorno profissional, que o tipo de som que ele fazia era semelhante ao Dub Jamaicano. Quando lhe chamaram a atenção para isso, ele se sentiu motivado a buscar mais informações, mergulhando assim numa pesquisa pessoal sobre o tema. Isso ajudou-o a localizar-se esteticamente dentro do estilo musical, e reconhecer a sua própria identidade artística, como ilustra o diálogo abaixo:

Yuri: Você ir buscar o que é que é aquela história, como é que nasceu. Por exemplo, quando ele [Buguinha] fala de teoria, que ele aprendeu muito mais na prática, quando ele descobriu que os jamaicanos faziam isso que ele fazia, ele foi buscar a teoria do Dub. Não é teoria do tipo assim, partitura, ou de teoria musical. É a teoria de como nasceu o Dub. Que tipo de equipamento que tinha na Jamaica, que é um país de terceiro mundo, que permitia aos artistas de um país de terceiro mundo, a conseguirem produzir um som daqueles?

Buguinha Dub: E é quando eu passei a morar em São Paulo [...] que eu não sabia o que eu fazia. E a turma dizia “Oxe, tu é libério, tu é não sei o quê...”. Eu não sabia o que era aquilo. Aí eu fui conhecer os Mestres dessa arte que eu fazia. E aí eu me identifiquei demais.

Yuri: O que não deixa de ter uma teoria também, né? Que seria isso de ir atrás da música, da musicalidade...

Buguinha Dub: Encontrei minha turma, encontrei minha turma. Eu disse ‘poxa, não sou doido só, não, velho; tem uma lapa de doido por aí’. E foi isso. E isso me deu potencial para eu acreditar nessa história. Muito, muito mesmo. (Yuri Queiroga e Buguinha Dub, entrevista à autora).

Isso não significa um demérito à teoria. Significa que seu valor está na aplicabilidade prática, ao invés de uma abstração que compreendem como “inócua”:

Diogo: Meu conhecimento, eu classifico ele como horizontal. Então, a verticalidade dele é muito baixa. Ele sobe, mas quando eu vejo que esgota, bicho, eu vou avançar nisso aqui para quê? Eu vou aprender o dodecafonismo para quê, velho? Eu não vou, velho. [...] Não sei se aí há uma mente ligada ao empreendedorismo, mas é tipo assim, ‘velho, para quê que eu vou investir tempo nisso aqui se eu não vou tirar dinheiro disso aqui?’ Então, eu preciso investir tempo no que vai me dar dinheiro. Eu penso assim, sabe? Então, talvez por isso eu não fui evoluindo muito nas camadas de estudo acadêmico, nem de instrumento mesmo, de você ficar num instrumento só (Diogo Felipe, entrevista à autora).

Parece que o que Diogo chama de "vertical" é um conhecimento teórico mais abstrato, que para sua necessidade profissional não teria finalidade aparente. Contudo, seu conhecimento incorporado é extremamente desenvolvido, e sua habilidade auditiva é aplicada em em duas situações que pude observar: 1. na execução instrumental e 2. na operação corporal junto ao maquinário tecnológico do estúdio.

A chave, talvez esteja nesta frase de Diogo: “Eu acho que talvez esse conhecimento pudesse ser passado de outra forma, no sentido de ser funcional mesmo, sabe?”. Esses depoimentos revelam uma inversão epistemológica em relação ao modelo acadêmico tradicional. A teoria emerge da experiência e serve como instrumento de reflexão ou de comunicação posterior, ao invés de anteceder a prática, como costuma ser o ensino tradicional de música, inclusive naqueles cursos de música popular que, a rigor, surgem a partir de propostas que intencionam transpor o paradigma conservatorial¹¹. Winch (2014) descreve essa dinâmica como uma relação entre *knowing how* e *knowing that*, na qual o conhecimento teórico não substitui o prático, mas o complementa, quando necessário, para ampliar a compreensão do que já se sabe fazer.

Em todos os relatos, a escuta aparece como o núcleo do aprendizado e da criação. É pela escuta que o conhecimento se forma, se ajusta e se valida. Ela é descrita como uma forma de pensar e de compreender o mundo sonoro, e não meramente como uma capacidade sensorial:

Yuri: Eu acho que a minha teoria foi mais no ouvir. Ouvir muita música. Porque aí, vem a inspiração, e vem a transpiração, que é você botar a mão na massa, e ir aprimorando com a prática. Pra mim, com certeza, nessa mixagem a teoria está bem abaixo da prática. Mas a teoria é importante também. Hoje em dia a gente tem muito mais informação, né? Na época que eu estava começando não tinha Youtube, por exemplo. Hoje a gente tem várias. Então, eu tô sempre aprendendo, sempre muito interessado. Vejo um equipamento novo, um pedal que seja, de guitarra, vou ali no Youtube, vou ver o vídeo de alguém falando sobre ele, vou pesquisar. Mas é isso. Não tem como dizer que só vai fazer música, só vai fazer arte quem tiver a teoria, porque a gente tá cansado de ver que tem muitos mestres, repentistas, que tão cansado de fazer aquilo ali, seja por instinto, por osmose (Yuri Queiroga, entrevista à autora).

Essa disposição permanente para aprender, movida pela necessidade e pela curiosidade, confirma o caráter dinâmico e autorregulado do saber profissional. Analisando as falas acima, vemos que não se trata de ausência de teoria, mas de um modo de aprendizagem em que o indivíduo define o que precisa saber e também quando buscar esse conhecimento, ou, em outros termos, uma espécie de autonomia epistemológica. Em síntese, o conhecimento teórico, para esses produtores, vai sendo incorporado à medida que a prática e as situações colocadas na profissão demandam.

¹¹ Recomendamos a leitura do estudo de Queiroz, Dantas e Marinho (2024), que fez um levantamento nacional sobre a oferta de cursos superiores de música popular no Brasil, revelando o quanto a dicotomia teoria x prática continua orientando a estruturação disciplinar, que compartimentaliza a experiência de aprendizagem musical.

5. Conclusões

O artigo investigou os processos de aprendizagem que levaram quatro produtores musicais pernambucanos - Yuri Queiroga, Buguinha Dub, Diogo Felipe e Cláudio do Nascimento - a desenvolverem os conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional da produção musical. Teoricamente, o trabalho foi articulado a partir das contribuições de Berger e Luckmann (2004), sobre os processos de socialização primária e secundária, com as noções de conhecimento prático de Winch (2014) e saberes dos tácitos e sociais de Kotzee (2014). Assim, o objeto central tratou da compreensão sociológica e epistêmica da formação profissional desses produtores musicais, evidenciando como e em que condições sociais esses saberes são adquiridos e transformados.

Assim, concluímos que a formação profissional dos produtores analisados decorreu de condições sociais e epistêmicas majoritariamente não escolares, caracterizadas por cinco elementos:

1. Uma socialização primária musicalmente rica: o contato precoce com instrumentos e equipamentos em casa criou um ambiente propício à experimentação e à escuta ativa. Pais, familiares e amigos atuaram como “outros significativos” modeladores de atitudes e valores ligados à música, algo que foi crucial para despertar a identificação afetiva com o ofício;

2. Aprendizagem incorporada e situada: o conhecimento foi construído pelo fazer, na prática cotidiana e nos estúdios. Nesse espaço, a experimentação, o erro e a observação de outros músicos e técnicos mais experientes promoveram o desenvolvimento de saberes mais caracterizados como tácitos e práticos;

3. Estímulo e validação social: os estúdios de gravação funcionaram como espaços de socialização secundária, nos quais as habilidades foram legitimadas por pares e mestres, transformando o interesse inicial em competência reconhecida. Parte disso deve-se à liberdade de tempo e experimentações que puderam vivenciar nesse espaço;

4. Autonomia epistêmica e pragmatismo teórico: o conhecimento teórico é mobilizado sob demanda, a partir de problemas concretos, e não como princípio norteador. No caso deles, o conhecimento teórico é construído de maneira funcional e aplicada, articulada à prática;

5. Imaginação musical inventiva: o resultado dessas condições é o desenvolvimento de uma criatividade ligada à escuta, à manipulação sonora e à cognição audiotátil, e não ao virtuosismo instrumental.

Assim, a análise revela que, quando consideramos também os estudos de Beltrame (2017; 2018) e de Vicente (2016), observamos que a formação do produtor musical brasileiro se articula historicamente entre modelos analógicos presenciais, coletivos independentes e culturas digitais, cada qual produzindo formas específicas de saber, modos de escuta, relações sociais e práticas de autonomia profissional, e não por meio de um modelo único de aprendizagem técnica. Tais processos estão sujeitos às mudanças tecnológicas, e vão se moldando dentro de cada geração, diferenciando-as.

Na primeira etapa deste estudo (Couto, 2026), pudemos demonstrar que os conhecimentos e as habilidades essenciais à atuação como produtor musical não

são, em sua maioria, desenvolvidos nos cursos superiores de música brasileiros, organizados segundo currículos fragmentados, dicotômicos e pouco alinhados às demandas concretas da prática profissional. Nesta segunda etapa, a questão epistemológica reforça esse diagnóstico ao revelar que os saberes profissionais da produção musical emergem de vivências práticas, socialmente mediadas, que estimulam a construção autônoma do conhecimento, sendo a teoria acionada apenas quando a prática o exige e, assim, passa a ser ressignificada de modo funcional e contextualizado.

Ao discutir como esses produtores aprendem a aprender, este estudo não busca propor um modelo “ideal” de formação específica para produtores musicais, mas sim apresentar um possível caminho para repensarmos os modos de construção do conhecimento nos cursos superiores de música brasileiros. As características observadas, tais como a aprendizagem situada, a motivação epistemológica intrínseca e o uso estratégico da teoria, mostram-se relevantes não apenas para quem atua com produção musical, mas para qualquer prática profissional em música, quando assumimos que o contexto profissional que espera por esses formandos é aquele da 4ª Revolução Industrial que foi apontada na introdução deste artigo. A capacidade de transitar entre saberes de tipo tácitos, sociais e técnicos, feita em diálogo com demandas do mundo real, parece ser cada vez mais central, seja para quem forma professores via licenciatura, seja para quem prepara intérpretes e criadores nos bacharelados tradicionais ou em música popular.

Referências

- ALMEIDA, C. M. G. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 24, p. 45-53, 2010.
- ARRUDA, L. O. de M.; ALMEIDA, C. M. G. Motivações para a profissionalização no curso de Licenciatura em Música: alterações no percurso acadêmico. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (CONIC), 19., 2011, Recife. *Anais [...]* Recife: UFPE, 2011. p. 1-4.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. L. Reto; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELTRAME, J. A. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 41, p. 40-55, jul./dez. 2018.
- BELTRAME, J. A. O home studio como espaço de criação e aprendizagem musical. *Debates*, n. 18, p. 136-161, maio 2017.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORGHETTI, J. L.; MATEIRO, T. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Musica Hodie*, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3354/12261>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CAPORALETTI, V. A didática da improvisação musical na escola primária e secundária: perspectivas teóricas e diretrizes de método. *Música Popular em Revista*, v. 8, p. 1-29, 2021.

COUTO, A. C. N. do. Conhecimentos e habilidades mobilizados por produtores musicais pernambucanos : implicações para pensarmos a formação superior em Música. *Per Musi Revista Acadêmica de Música*, vol. 27, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/60075>

DIAS, M. T. Sociologia da música gravada: o trabalho do produtor musical. In: ELFAR, A.; BARBOSA, A.; AMADEO, J. (Org.) *Ciências sociais em diálogo: sociedade e suas imagens*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2014. v. 2, p. 77-100.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOTZEE, B. Differentiating forms of professional expertise. In: YOUNG, M.; MULLER, J. (Ed.) *Knowledge, expertise and professions*. Londres: Routledge, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LIMA, L. D.; SILVA, F. C. T. Currículo do curso de música e a formação do músico popular: um estado do conhecimento. *Revista Teias*, v. 22, p. 341-358, 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.53970>.

MAN, G. M.; MAN, M. Challenges in the Fourth Industrial Revolution. *Land Forces Academy Review*, v. 24, n. 4, 2019.

MATEIRO, T. 2007. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*. 13:175-196.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, v. 16, p. 49-56, 2007.

PENNA, M.; SOBREIRA, S. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 3 nov. 2025.

PEREIRA, M. V. M. Ensino superior em música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. e250054, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250054>.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 3 nov. 2025.

QUEIROZ, L. R. S., DANTAS, L. M., e MARINHO, V. M. O patrimônio musical imaterial brasileiro e a formação em música popular: Reflexões a partir do bacharelado em música da Universidade Federal da Paraíba. In: Couto, A. C. N. do (Ed.), *A música popular no ensino superior brasileiro*, 146–176. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

UNESCO. Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VICENTE, E. Gravando! A renovação tecnológica e a consolidação do papel do produtor na música popular do Brasil. *Revista USP*, n. 111, p. 69-78, out./dez. 2016.

WINCH, C. Know-how and knowledge in the professional curriculum. In: YOUNG, M.; MULLER, J. (Ed.) *Knowledge, expertise and professions*. Londres: Routledge, 2014.

YOUNG, M.; MULLER, J. (Ed.) *Knowledge, expertise and professions*. Londres: Routledge, 2014.

RECEBIDO EM: 04 nov. 2025

APROVADO EM: 20 mar. 2026
