

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana Galon da Silva

**Concepções de Criação Musical na Prática Docente no Contexto da
Colonialidade e na Perspectiva da Humanização**

São Carlos

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Concepções de Criação Musical na Prática Docente no Contexto da
Colonialidade e na Perspectiva da Humanização**

Mariana Galon da Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly e supervisão internacional da Profa. Dra. Graça Boal Palheiros.

São Carlos

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva Galon, Mariana da

Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização / Mariana da Silva Galon -- 2021. 254f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

Banca Examinadora: Profa. Dra. Graça Boal Palheiros, Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira, Prof. Dr. Djalma Ribeiro Junior

Bibliografia

1. Criação musical. 2. Formação de professores(as) de música. 3. Educação musical humanizadora. I. Silva Galon, Mariana da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana Galon da Silva, realizada em 18/05/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)

Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira (UFJF)

Prof. Dr. Djalma Ribeiro Junior (UFSCar)

Profa. Dra. Graça Maria Boal Palheiros (ESE-IPP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” da Área Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e minha mãe, pela vida, suporte e por terem me oferecido oportunidades que nunca foram dadas a eles.

Ao meu irmão, Lucas, pelas provocações que sempre me levaram a pensar além.

Ao meu amigo, Pedro, por ter me apresentado uma outra forma de pensar a educação musical, pelas trocas no decorrer de anos de trabalhos conjuntos, reflexões sobre a prática docente e sobre a vida. Por termos compartilhado vários momentos de *práxis* de libertação. Que venham tantos outros!

À minha amiga Sara, por ter pensado as relações entre estética e educação musical, que foram fundamentais ao meu encantamento pela prática da criação musical.

À Ilza, pelas orientações, por me proporcionar autonomia acadêmica e me oferecer acolhimento. Minha gratidão é para além desta pesquisa. Sua conduta humana e respeitosa me mostrou que o processo de pesquisa na academia pode ser humanizador.

À Graça, por ter me recebido em Porto e me orientado com tanta seriedade e competência, expandindo meu referencial teórico e, conseqüentemente, meu conceito de criação musical. Grata por todo cuidado, preocupação com meu bem-estar e carinho que me ofereceu em Portugal!

A toda gente de Porto, em especial à Adelina, Sr. Manoel, Natália e Rodrigo, que foram apoios fundamentais no meu período de estadia em Portugal.

À Denise, pelos apontamentos valiosos feitos sobre este trabalho na qualificação.

Aos(às) amigos(as) e companheiros(as) que fiz no decorrer do doutorado, em especial a Gabi e o Ash, que ajudaram essa caminhada ser mais leve.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Graça Boal Palheiros, Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira e Prof. Dr. Djalma Ribeiro Junior, pela disponibilidade e contribuições.

A todos(as) docentes e discentes da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, pelos valiosos momentos de colaboração, estudo, reflexão e diálogo.

Ao Claretiano – Rede de Educação, por possibilitar a realização desta pesquisa.

Às minhas crianças compositoras, meninas e meninos que me provaram por inúmeras vezes que eram capazes de criar musicalmente.

Aos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, por terem compartilhado suas histórias, angústias, dificuldades, por terem se mostrado disponíveis para refletir sobre as questões postas e serem sujeitos da experiência. Sem eles(as), esta pesquisa não seria possível.

*Aos que ousam criar
música,
vida,
mundo.*

RESUMO

A presente tese teve como objetivo apontar e analisar quais são as concepções dos(as) educadores(as) musicais, estudantes da Especialização em Educação Musical do Claretiano – Rede de Educação, sobre a criação musical na iniciação musical e como essas concepções interferem ou não no oferecimento de atividade de criação musical com os(as) educandos(as) iniciantes e como a reflexão sobre a temática e a experiência prática com a criação musical podem transformar essa visão. Partimos da problemática de que o legado colonial e moderno colocou à margem saberes, práticas e formas de se ensinar música, legitimando somente um caminho como possível. Assim, o modelo conservatorial, fruto de uma colonialidade do saber, está presente em vários níveis de ensino no Brasil. Dentro desse modelo de ensino, a criação musical na iniciação de modo flexível não é vista como uma atividade que apresenta resultados musicais válidos. Como grande parte dos(as) educadores(as) musicais apresenta concepções sobre criação musical vinculadas ao pensamento conservatorial, segundo o qual somente um grupo muito específico de pessoas é capaz de criar musicalmente e o processo de criação musical está vinculado a saberes musicais teóricos e técnicos, o que acaba prejudicando o oferecimento de atividades de criação musical aos(as) educandos(as) iniciantes. Assim, tendo como arcabouço teórico autores(as) como Oscar Odena e Pamela Burnard, acreditamos que é possível que os(as) educandos(as) iniciantes criem musicalmente, quando partimos de um novo conceito de criação musical. A partir de autores como Enrique Dussel, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Aníbal Quijano, acreditamos na possibilidade de um processo de conscientização sobre a temática que possibilite uma mudança de olhar e, conseqüentemente, da assunção do modelo conservatorial como totalidade, oportunizando a legitimação como válidos de novos modelos e conteúdos musicais que hoje estão na exterioridade. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação, buscando analisar e intervir em uma realidade, a fim de promover mudanças, partindo de uma concepção da ciência que articula a investigação científica ao compromisso social. A coleta de dados foi realizada no ano de 2018 e configurou-se pela utilização de um questionário estruturado, construção de narrativa, utilização de Fotovoz, prática de criação musical, fóruns de discussão em grupo e diário de campo. Por meio da triangulação dos dados obtidos, surgiram as seguintes categorias temáticas: 1) Concepções de criação musical dos(as) colaboradores(as) da pesquisa; 2) Formação musical e formação docente: influências na criatividade musical; 3) Dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical; 4) Processo criativo; 5) Mudanças de olhares sobre a criação musical. A partir dos resultados obtidos com esta pesquisa, defendemos que a colonialidade leva à falta de fomento da criação musical na iniciação musical. No entanto, a conscientização sobre a importância dessas atividades para a formação musical e humana dos(as) educandos(as) e o ato de experienciar a criação musical são capazes de promover uma mudança de pensamento sobre essa temática, impactando as práticas criativas em sala de aula.

Palavras-chave: Criação musical; Colonialidade; Formação de professores(as) de música; Educação musical humanizadora.

ABSTRACT

The present thesis aims for pointing out the conception that music teachers specializing in Music Education at Claretiano University hold regarding the role of music creation in early music initiation studies and how these conceptions interfere in their offering of music creation activities. It then considers possibilities of transformation of these views through awareness and reflections upon the subject as well as practical experience in musical creation. We depart for the hypothesis that the colonial legacy has marginalized the knowledge, practice, and other forms of teaching music, thus rendering a sole view as legitimate. The conservatorial, or traditional model, which is a product of colonial influence on knowledge, is present on various levels in education in Brasil. This model of education, disregards musical creation actives in initiation studies as one that presents valid results, and holds that not only a minority of people are capable of music creation but that the creational process is only possible after acquiring sufficient theoretical knowledge and technical skills. A big part of music educators adopts these views which effectively hinders the possibility of offering musical creation activities in their teaching process. Based on theoretical studies of authors like Oscar Odena and Pamela Burnard, we believe that it is possible for novice students to effectively engage in music creation actives. Furthermore, we bring forth a new concept of music creation departing from authors like Enrique Dussel, Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, and Anibal Quijano, which leads us to believe in the possibility of the dissolution of traditional model through an awareness process leading to a real change of perspective on music creation and thus, providing space for legitimizing new theories already established abroad. A qualitative study was conducted aiming to analyze and intervene in a reality in order to promote changes based on scientific concepts. Data collection was carried during the year 2018 through a structured questionnaire, narrative construction, photovoice, practice of music creation, discussion forums, and field notes. Data triangulation made visible the following categories: 1) Research collaborator's Conceptions of musical creation; 2) Music education and teacher training: influences on musical creativity; 3) Difficulties and facilities in offering activates of music creation; 4) Creative process; 5) Change of views regarding music creation. From the results obtained out of this research, we defend the thesis that the coloniality of knowledge leads to the absence of music creation in initiation studies. However, promoting awareness regarding the importance of the subject in music education can lead to a change of perspective and thus impacting creative practices in class.

Keywords: Musical creation; Coloniality; Training of music teachers; Humanizing music education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 “Self Made Man”, do artista Bobbie Carlyle.....	49
Figura 2 Mapa com a localidade dos polos onde é oferecido o curso de Especialização em Educação Musical.....	105
Figura 3 Triangulação de Técnicas.	120
Figura 4 Questionário estruturado.....	121
Figura 5 Ambiente de aula da colaboradora 32.	125
Figura 6 Instituição de ensino onde trabalha o colaborador 34.	126
Figura 7 Triangulação de perspectivas e momentos.	129
Figura 8. Peça do colaborador 14.....	136
Figura 9 Imagem de edital de concurso público enviado pelo colaborador 15.....	157
Figura 10 Imagem da sala de aula do colaborador 14.....	164
Figura 11 Imagem da sala de aula do colaborador 35.....	165
Figura 12 Imagem da sala de aula da colaboradora 25.	166
Figura 13 Imagem da sala de aula do colaborador 2.....	166
Figura 14 Imagem da sala de aula da colaboradora.	167
Figura 15 Partituras e piano. Imagem postada pela colaboradora 19.	171
Figura 16 Métodos de violão.....	172
Figura 17 Lousa pautada.	174
Figura 18 Criação e teoria musical.....	175
Figura 19 Sala de aula e ampulheta.	177
Figura 20 Relógio e apresentação do dia do índio.	178
Figura 21 Logomarca de uma coordenação pedagógica.	182
Figura 22 Desinteresse dos(as) educandos(as).....	188
Figura 23 Sala de aula ideal para as atividades de criação musical.	193
Figura 24 Livro didático.....	194
Figura 25. Livros didáticos.	195
Figura 26 Momento de criação musical coletiva.	196
Figura 27 Peça enviada pela colaboradora 03.....	201
Figura 28 Peça enviada pelo colaborador 07.	202
Figura 29 Peça enviada pelo colaborador 38.	202
Figura 30 Peça enviada pelo colaborador 29.	202

Figura 31 Peça enviada pelo colaborador 12.	203
Figura 32 Peça enviada pela colaboradora 04.....	203
Figura 33 Peça enviada pelo colaborador 10.	205
Figura 34 Peça enviada pelo colaborador 24.	207
Figura 35 Peça enviada pelo colaborador 21.	207
Figura 36 Peça enviada pela colaboradora 20.....	208
Figura 37 Peça enviada pela colaboradora 19.....	209
Figura 38 Peça enviada pelo colaborador 34.	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Polos onde o curso de Especialização em Educação Musical é oferecido.....	106
Tabela 2 Relação do oferecimento de atividades de criação musical com a formação musical e com a experiência com criação musical na iniciação.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Idade dos(as) colaboradores(as).....	109
Gráfico 2 Idade que iniciou o aprendizado musical.....	109
Gráfico 3 Atuação como educador(a) musical.....	110
Gráfico 4 Locais em que atuam como educadores(as) musicais.	111
Gráfico 5 Tempo de atuação como educador(a) musical.....	111
Gráfico 6 Realização de atividades envolvendo criação musical.	112
Gráfico 7 A relação do oferecimento de atividades de criação musical com a formação musical e com experiências com criação musical na iniciação.	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Matriz curricular do curso de Especialização em Educação Musical.	107
---	-----

Sumário

Trajetória e encontro com a criação musical.....	17
1. INTRODUÇÃO	25
2. REFERENCIAL TEÓRICO	34
2.1. A educação como instrumento de dominação ou libertação	35
2.2. Criatividade e Criação.....	46
2.2.1. Inibidores e facilitadores da criatividade na infância.....	56
2.2.2. Escola e criatividade	60
2.2.3. Criatividade e qualidade de vida	66
2.3. Criação Musical	69
2.4. A arte como processo de libertação	83
2.5. Formação do(a) educador(a) musical: um nó a ser desatado	91
3. METODOLOGIA	103
3.1 Contexto: Especialização em Educação Musical, Claretiano – Rede de Educação	104
3.2. Perfil dos(as) colaboradores(as) da pesquisa	108
3.3. Caminho metodológico	114
3.3.1 Coleta dos dados e intervenção	120
3.3.1.1. Narrativa: formação musical e criação musical	122
3.3.1.2. Fotovoz: facilidades e dificuldades em oferecer atividades de criação musical aos(as) educando(as).....	124
3.3.1.3. Experimentando o processo criativo musical.....	127
3.3.2. Análise dos dados.....	129
3.3.3. Estrutura dos dados e categorias temáticas	131
4. DIÁLOGO COM OS DADOS	134
4.1. Concepções de criação musical dos(as) colaboradores(as) da pesquisa	135
4.2. Formação musical e formação docente: influências na criatividade musical	148
4.3. Dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical	163

4.3.1. Dificuldades apresentadas por colaboradores(as) que não trabalhavam com criação musical em sala de aula: espaço físico, grande número de educandos(as) em sala de aula, necessidade de focar no aprendizado técnico e teórico musical.....	164
4.3.2. Dificuldades dos(as) colaboradores(as) que realizam criação musical em sala de aula: falta de tempo, festas do calendário escolar, cobrança dos pais e gestores(as), desinteresse dos(as) educandos(as) e dificuldade para iniciar	176
4.3.3. Facilidades em desenvolver atividades de criação musical: espaço físico, apoio dos(as) gestores(as), material didático adequado, utilização dessas atividades para ensinar conteúdos técnicos e teóricos e fuga do modelo conservatorial.....	193
4.4. Processo criativo	198
4.5. Mudanças de olhares sobre a criação musical.....	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
Referências Bibliográficas	231
Apêndice	246
Anexo	249

Trajetória e encontro com a criação musical

O pensamento crítico sobre si e sobre o contexto em que se está inserido é essencial para a prática docente.

Os professores devem ser capazes de pensar sistematicamente sobre sua prática e aprender com a experiência. Eles devem ser capazes de examinar criticamente sua prática, buscar o conselho dos outros professores e se basear em pesquisas educacionais para aprofundar seus conhecimentos, aguçar seu julgamento e adaptar seu ensino a novas descobertas e ideias (National Commission on Teaching and America's Future, 1996, tradução nossa).

Partindo desta perspectiva, a construção de um memorial, enquanto narrativa de uma trajetória de escolha e desenvolvimento profissional, bem como a reflexão sobre os caminhos trilhados tornam-se um instrumentos riquíssimos de análise e percepção sobre a identidade docente/pesquisador(a) em construção (GUEDES-PINTO, s/d).

Elaborar um memorial de formação é ter a oportunidade de compreender meu processo de formação e construção como docente e pesquisadora, assim como de ver como as duas coisas se formaram juntas e ainda hoje não se separam – compreensão que só é possível por meio do olhar para a minha história.

Ao iniciar uma reflexão sobre minha trajetória acadêmica, não posso ignorar as práticas sociais que me formaram. Apresentar a minha trajetória faz-se necessário para a compreensão do porquê das escolhas ligadas à pesquisa. Segundo Brandão (2003), a ciência é feita por pessoas que exercem escolhas e têm preferências, de modo que não é possível excluir a sua subjetividade do ato de pesquisar. No mesmo sentido, Freire (2000) menciona que não é possível uma presença neutra no mundo.

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra (FREIRE, 2000, p. 17).

Certamente, minha trajetória até esta pesquisa iniciou-se com meu contato íntimo com a música, que se deu em minha primeira infância.

Cresci ouvindo as histórias do meu bisavô “cantador” de fados, que reunia seus filhos e filhas aos finais de semana para que, cada um com seu instrumento, fizessem música. Esses fados são cantados ainda hoje pela minha avó materna; na infância, eu os ouvia executados por

ela, com meu avô no acordeon e minha mãe no violão. De certo modo, mesmo não tendo frequentado escolas de música, essa vivência me musicalizou em um ambiente não escolar. No entanto, a consciência sobre essa questão só foi possível depois que me tornei educadora.

A minha mãe é professora de violão, ensinava em casa e em uma creche. Cresci acompanhando esse trabalho docente muito de perto. Há várias fotos dela tocando violão e eu muito pequena sentada aos seus pés. Essa vivência foi presente no decorrer de toda a minha infância e adolescência e foi a partir dela que, aos 11 anos, nasceu o meu desejo de tocar violoncelo. Na época não pude iniciar o estudo do instrumento pelo alto custo das aulas e do próprio instrumento, não havia projetos sociais que oferecessem ensino de música gratuito, como hoje. Anos mais tarde, graças aos esforços dos meus pais e avós, pude iniciar as aulas de violoncelo, já com 16 anos de idade. Iniciei meu aprendizado com a sensação de estar muito atrasada, pois, no ensino de instrumento, há um pensamento do senso comum segundo o qual o aprendizado só é produtivo quando se inicia na infância. Ouvi muitas vezes de professores(as) de instrumentos musicais e de acadêmicos(as) que, a partir de uma certa idade, o aprendizado musical torna-se contraproducente.

Minha primeira professora de violoncelo se chamava Svetla. Ela era búlgara e falava português com muita dificuldade. Vinha de uma cultura muito diferente da minha, já que cresceu na União Soviética, onde o aprendizado musical era extremamente rígido. Essa mesma rigidez era aplicada em minhas aulas. Era exigido de mim cerca de 6 horas de estudos diários voltados fortemente para o ensino técnico do instrumento, não havia espaço para a criação ou expressão pessoal. Qualquer movimento meu nesse sentido era repreendido imediatamente. Apesar dessa rigidez, Svetla era uma pessoa muito doce e acabamos nos tornando amigas, uma vez que eu era uma das poucas pessoas que compreendia seu português. Ela foi minha professora de violoncelo durante 4 anos.

Quando iniciei meus estudos formais no violoncelo, meus amigos e amigas de infância também começaram a aprender outros instrumentos. Esse fato é importante, pois desenvolvemos uma prática musical totalmente autônoma e extremamente rica. Nos reuníamos toda semana na garagem da minha casa para ensaiarmos um sexteto de cordas formado por 3 violinos, uma viola, um violoncelo e um contrabaixo. Esses eram momentos de muita descoberta e trocas.

Quando chegou o período de escolher em qual curso prestar vestibular, enfrentei uma grande dúvida. Pensei em vários cursos como Serviço Social, História e Jornalismo. Música não estava em minha lista de opções, pois, como só há 3 anos eu havia dado início aos estudos formais nessa área, não achava que seria possível ser aprovada no vestibular. Esse pensamento

de “estar atrasada” me conduziu a ver a música como uma paixão, e não como profissão, não por falta de vontade, mas por acreditar que iniciei tardiamente meus estudos.

Três anos após iniciar meus estudos, por conta da insistência do meu irmão, também músico, e de meus amigos e amigas do sexteto de cordas de garagem, resolvi prestar vestibular no então recente curso de Educação Artística com Habilitação em Música na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. Todos(as) nós prestamos vestibular juntos(as). Reunimo-nos diariamente para estudar para o vestibular, uma vez que todos(as) faziam aulas particulares de instrumento, mas não frequentavam uma escola de música. Esses esforços surtiram resultados. Passamos os seis no vestibular e iniciamos juntos(as) a graduação em Licenciatura em Música.

Nesta época, eu não sabia o que era uma licenciatura. Meu interesse era tocar em orquestra. Somente ao ingressar no curso, descobri as diferenças entre um bacharelado e uma licenciatura.

Ingressei na graduação em 2003. Nunca imaginei que poderia estar em uma faculdade pública, uma vez que sempre estudei em escola pública e sabia da grande dificuldade de aprovação no vestibular. Assim, uma vez aprovada, valorizei cada minuto da minha graduação.

No primeiro semestre, percebi que o foco do curso de música da USP não era nem a licenciatura e tampouco o bacharelado, e sim a musicologia. A carga de leitura sobre filosofia, estética musical e história da música era altíssima. Não sobrava tempo para o estudo do instrumento. Isso foi uma constante no primeiro e segundo semestres de 2003. Neste ano reduzi muito a minha carga de estudos no violoncelo e isso me gerava um grande desconforto, pois a minha mentalidade era a de correr contra o tempo para compensar a minha iniciação tardia. Por ser um curso recém-fundado, também não havia professor(a) desse instrumento.

Apesar das dificuldades, destaquei-me no estudo de história da música, já que essa era uma área de que sempre gostei. Passei, então, a dar aulas de reforço dessa disciplina para os(as) demais alunos(as) da faculdade e me sentia muito bem fazendo isso.

Em 2004, no terceiro semestre da faculdade, contrataram um docente convidado de violoncelo. Seu nome era Kiril, professor russo que vinha de São Paulo semanalmente para nos dar aulas. Com esse professor, passei a aprender a me preocupar mais com a minha musicalidade e menos com a técnica do instrumento. No mesmo período, passei também a tocar com outros grupos dentro da faculdade.

No quarto semestre contrataram um professor efetivo de violoncelo. O nome dele era Julian, vindo da Polônia para dar aulas na USP. Ele não falava nem uma palavra em português, de modo que a nossa comunicação se dava totalmente por meio da música. Ele buscava fazer

que eu me divertisse tocando, algo para mim muito difícil, já que havia tantas outras coisas para me preocupar, como a sonoridade, a afinação, os ritmos, a direção do arco etc. Nesse período, iniciaram as provas de instrumento na graduação. Duas vezes no semestre, eu precisava tocar para uma banca. Isso para mim era extremamente sofrido. Vomitava antes das apresentações e sentia um grande desconforto. As práticas instrumentais coletivas eram muito prazerosas, mas a prática solo do instrumento era emocionalmente muito pesada.

Em 2005, no quinto semestre de faculdade, fui selecionada para ser monitora da disciplina de história da música. Semanalmente, reunia-me com os(as) alunos(as) para tirar dúvidas. Sentia muito prazer nesta atividade, principalmente ao perceber que algo tão difícil para eles(as) se tornava compreensível na minha fala.

No sexto semestre, iniciei a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o professor recém-contratado: Ivan Vilela. Ele era professor de viola caipira e compositor, responsável pela disciplina de percepção musical, por meio da qual ele nos apresentou a música regional brasileira e a música de outros povos. A minha visão sobre o que era arte se expandiu no contato com este professor. Ouvi coisas que jamais havia imaginado existir e percebi que havia muitos saberes fora da academia que estavam ausentes. Descobri que a minha catarse musical ocorria muito mais com Elomar Figueira de Mello de Vitória da Conquista, do que com os(as) grandes compositores(as) eruditos(as). Perguntava-me por que não tive contato com aquele repertório antes. Desse modo, em meu TCC, pesquisei sobre recepção musical indo a campo entrevistar o público de Ivan Vilela em seus shows. Esse trabalho se manteve fortemente em 2006, já no sétimo semestre do curso. Paralelamente, realizava meus estágios em uma creche na educação infantil. O estágio era muito desvalorizado no meu curso de graduação, de modo que não tivemos qualquer acompanhamento neste período, o que o tornava pouco significativo.

Conclui minha graduação no segundo semestre de 2006. Nesse momento, as experiências positivas com o ensinar e as negativas com o tocar me levaram a decidir que orquestras não eram mais uma opção. A realização do meu TCC foi de muita importância, porque descobri que a pesquisa era algo muito prazeroso.

Logo que me formei, em 2007, fui convidada a trabalhar em um projeto social chamado Projeto Guri¹, que oferecia ensino coletivo de música². O meu conhecimento sobre o ensino coletivo era mínimo, e a minha experiência com o aprendizado e o ensino de violoncelo sempre foram com aulas particulares, com ensino tutorial. No entanto, aceitei o cargo de educadora no Projeto Guri, mesmo desacreditando que o ensino coletivo de instrumentos de cordas fosse possível. Graças à minha inconclusão, pude vivenciar na prática educacional como o ensino coletivo de instrumentos trazia em seu bojo diversos benefícios. Quanto mais envolvida estava com aquela prática, mais me interessava por ela. E assim nasceu um grande interesse por trabalhos sociais, por consequência, minha visão sobre a função da música na sociedade ganhou um novo sentido. Na prática me fiz educadora musical, preocupada com a formação humana dos(as) meus/minhas educandos(as), percebendo que o ensino musical não pode ignorar essa formação.

Em 2009, um novo desafio foi posto diante de mim: fui convidada a dar aulas de música na educação regular. Como educadora musical no Colégio Adventista de Ribeirão Preto, deparei-me com uma realidade diferente de tudo o que havia vivido no ensino de música até então. Encontrei novos desafios e novas experiências. A música, enquanto disciplina e área do conhecimento na educação básica, ainda é recente e precisa vencer barreiras e preconceitos para conquistar o seu lugar de direito dentro da escola. Vivenciei essa realidade na prática, e dentro desse contexto busquei uma mudança de visão através da seriedade do trabalho e de propostas envolvendo toda a comunidade escolar. Nos quatro anos em que atuei nesse Colégio, a música foi vista e realizada com seriedade, não fazendo parte somente das datas comemorativas da escola.

Nesse mesmo ano, houve uma mudança das diretrizes educacionais do projeto social em que eu trabalhava, e as novas diretrizes exigiam que adotássemos o modelo pedagógico proposto pelo educador musical Keith Swanwick³. Esse modelo considera, entre outros fazeres

¹ É um projeto de educação musical que oferece gratuitamente, nos períodos de contraturno escolar, diversas modalidades de cursos de música para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos. Foi idealizado e é mantido majoritariamente pelo Governo do Estado de São Paulo. No ano de 2020, o Guri completou 25 anos de existência, sendo considerado o maior projeto sociocultural brasileiro, tendo atendido, desde o início, mais de 500 mil jovens em todo o estado.

² Na educação musical, o ensino coletivo é aquele em que temos vários(as) educandos(as) em uma mesma sala de aula, aprendendo e tocando ao mesmo tempo. Ao contrário do que ocorre no ensino tutorial, em que há apenas um(a) educador(a) para um(a) educando(a).

³ Keith Swanwick é um pesquisador e educador musical britânico que propôs a teoria espiral do desenvolvimento musical sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, investigando diferentes maneiras de ensinar e aprender música, além de trabalhar ativamente com a composição em sua proposta de ensino musical.

musicais, a composição como fundamental no processo da aprendizagem musical. Foi nesse período que comecei a trabalhar com criação musical coletiva tanto no projeto social quanto no Colégio Adventista.

Nesse momento, pude observar a falta de motivação dos meus colegas e principalmente a resistência daqueles que trabalhavam com música erudita com as atividades de criação musical.

Ainda em 2009, o Projeto Guri realizou um grande Seminário tendo como principal convidado Keith Swanwick. Durante uma semana, 500 educadores(as) musicais assistiam às palestras de K. Swanwick pela manhã e, na parte da tarde, participavam de oficinas práticas com outros(as) convidados(as). Nessa ocasião, participei de uma oficina com a professora Ilza Zenker Joly, o que despertou meu interesse pelo trabalho dela como educadora e pesquisadora.

No primeiro semestre de 2010, fiz um curso para tutoria na Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e passei a me interessar por essa área. Foi minha primeira experiência com esta modalidade de ensino. Já no segundo semestre deste mesmo ano, iniciei meu trabalho como tutora das disciplinas de estágio e didática do curso de Educação Musical a distância da UFSCar. Mais uma vez, revi os meus conceitos. Assim como o ensino coletivo, também acreditava que não era possível estudar música a distância, mas, na prática, pude vivenciar o oposto.

Restabelecer contatos com a universidade por meio da tutoria fez com que eu considerasse a área acadêmica como profissão. Desse modo, em 2011, iniciei uma especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas na Universidade de Brasília (UnB). O reencontro com os estudos foi muito difícil. O tempo era escasso, ler e escrever de forma acadêmica já não era algo tão natural quanto era quando eu estava na graduação. Essa especialização me aproximou ainda mais das questões educacionais e o desejo de pesquisar nesta área foi crescendo.

Em 2012, um grande amigo, violinista do meu sexteto de garagem, iniciou o mestrado em Educação na UFSCar. Trabalhávamos juntos no Colégio Adventista e no Projeto Guri. Ele começou a compartilhar comigo seus aprendizados e começamos a colocá-los em prática em sala de aula. Ele passou a me enviar os textos que estava estudando no mestrado e eu me identifiquei muito com as propostas freirianas e com a linha de pesquisa de Práticas sociais e processos educativos.

Estimulada por este amigo, resolvi participar do processo seletivo para o mestrado na UFSCar. Ingressei no mestrado em 2013, sob a orientação da Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, que havia conhecido anos antes no seminário do Guri. Desenvolvi, então, um projeto de

pesquisa totalmente vinculado a minha prática como educadora musical. Nesse período trabalhava em outro projeto social chamado Tocando a Vida⁴. A minha pesquisa de mestrado ocorreu neste projeto, identificando os processos educativos presentes nos círculos de diálogos e interações que ocorreram durante as criações musicais em grupo de crianças, apontando as contribuições da convivência e do diálogo não só para o ensino de música, mas também para a formação humana dessas crianças.

O primeiro semestre do mestrado foi um tanto assustador. Deslocar-me de Ribeirão Preto para São Carlos, ter que me desligar de alguns trabalhos por conta dos horários das disciplinas – e as próprias disciplinas – representaram um grande desafio. Era a primeira vez que eu estava envolvida em um processo de ensino totalmente diverso ao da escola regular e da graduação.

Neste mesmo ano, comecei a trabalhar em um curso de Licenciatura em Artes e no curso de Pedagogia, ambos presenciais. Foi minha primeira experiência como docente do ensino superior. As primeiras aulas foram aterrorizantes, mas aos poucos as coisas foram se modificando e o medo foi substituído pelo prazer de contribuir com o processo de formação de professores. Percebia que todas as experiências docentes anteriores eram muito valiosas e enriqueciam muito as minhas aulas no ensino superior.

Em 2014, iniciei meus trabalhos no recém-formado curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário. Eu e meu amigo Pedro, que me acompanhou na graduação, no Projeto Guri, no Colégio Adventista, no mestrado na UFSCar, estávamos mais uma vez juntos nessa nova etapa. Depois de um semestre de trabalho nesta instituição, Pedro foi convidado para ser coordenador. Por conta da nossa proximidade e confiança, ele me convidou para repensar toda a matriz curricular do curso com ele. Iniciamos um extenso processo de pesquisa, que culminou, em 2015, na reformulação do curso de licenciatura, na elaboração de um curso de Especialização em Educação Musical, na criação de um grupo de pesquisa e na publicação de uma revista temática.

Finalizei meu mestrado em 2015. No decorrer da pós-graduação, descobri que o trabalho que eu desenvolvia como educadora na verdade era uma filosofia de vida. Algo que eu acreditava que realmente poderia modificar a realidade social. Levar os seres humanos a “serem

⁴ Projeto idealizado pela Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto (OSRP) no ano de 2008, financiado pelo repasse dos impostos de empresas da iniciativa privada (Lei Rouanet), que oferecia ensino coletivo de instrumentos musicais, canto coral e aulas de fundamentos da música a crianças e jovens carentes.

mais⁵”. Essa esperança estava presente no meu trabalho com as crianças nos projetos sociais e com os adultos na graduação.

A pesquisa realizada no mestrado transformou-se em uma disciplina de pós-graduação lato senso chamada Criação Musical.

Em 2015 fui aprovada em um processo seletivo da UFSCar para professora substituta da graduação em Música. Para assumir o cargo, precisei escolher entre os projetos sociais e a formação de professores(as). Eu decidi pela segunda opção e pedi demissão dos projetos nos quais atuava. As experiências com a formação de professores(as) se intensificaram ainda mais nos dois anos que permaneci na UFSCar como docente.

Dois anos depois, em 2017, ingressei no doutorado em Educação na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Mantive a temática central da pesquisa do mestrado – criação musical, mas agora sob a ótica dos(as) educadores(as) musicais.

Em 2018, Pedro passou em um concurso em uma universidade federal e eu fui convidada a assumir a coordenação dos cursos de graduação e da especialização do Claretiano – Rede de Educação. Nesse mesmo ano, voltei a dar aulas em um projeto social para crianças e adolescentes. Percebi como esse contato direto com esse público me fazia falta, tanto como educadora quanto como pesquisadora. Estarmos inseridos dentro da realidade escolar nos proporciona a oportunidade de mantermos os olhos sempre atentos para o dinamismo das mudanças educacionais.

Hoje, ao finalizar a minha pesquisa de doutorado, tenho consciência de que o movimento que me trouxe até aqui foi o de militância em prol de uma educação musical que humaniza. Todo o processo vivido e experienciado neste período ganharam sentido no desejo de contribuir com uma mudança de pensamento na educação musical. Desejo acompanhado pela esperança de ver um dia seres humanos assumindo seu potencial criador e refazendo-se enquanto humanos em um movimento autônomo de pronúncia da própria palavra e da construção da própria história, sem as amarras sociais que nos leva a *ser menos*.

⁵ Para Freire (2011a), a concepção de ser humano está intrinsicamente ligada ao conceito de *ser mais*. *Ser mais* é a própria vocação ontológica do ser humano, de existir na história em plenitude de consciência e *práxis*, fazendo-se e refazendo-se no mundo de forma crítica, tendo assim diante de si as possibilidades que essa constante busca por *ser mais* lhe proporciona. “A *vocação para a humanização*, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de *ser mais*, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para *ser mais*, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

1. INTRODUÇÃO

A curiosidade e o desejo de descoberta sempre estiveram presentes na minha vida. Defender uma tese cujo tema central é a criação musical é reconhecer o encantamento que a criatividade movida pela curiosidade me traz. Encantamento que, vindo da minha infância, ficou esquecido por um longo tempo, sufocado pelos ambientes educacionais e pela cotidianidade, mas que ganhou energia ao ver meus/minhas educandos(as) criarem.

Quando lançamos olhares para a criação em música, identificamos os benefícios musicais aos(as) educandos(as): possibilita que eles(as) criem algo que está de acordo com seu nível técnico no instrumento musical, manuseiem o material musical e compreendam a ação do(a) compositor(a), assumindo-se como tal, além dos benefícios para a sua formação humana: contribui para a construção da autonomia, proporcionando o diálogo verbal e musical, o pensamento crítico, a colaboração e a alteridade (BARRETT, 2003; BEINEKE, 2019; BRITO, 2007; BURNARD, 2012a; CESCO, 2015; MAHEIRIE, 2003; SILVA, 2015; STAVROU, 2013; WEBSTER, 2003; WIGGINS, 2003). No entanto, a beleza e a riqueza da criação musical não estão apenas no processo criativo a partir do qual surge uma nova obra, mas principalmente em como aquele(a) que está envolvido nesse processo pode se expressar de forma autônoma, viva, dentro de um fluxo que depois irá se estender para a sua vida cotidiana. O refazer-se enquanto humano – modificando a realidade, resolvendo problemas de maneira autônoma e crítica, formando a própria história em prol de uma maior qualidade de vida pessoal dentro de uma coletividade – é a maior contribuição das atividades de criação musical.

Ao olharmos para nosso passado, constatamos o quanto fomos negados(as) e silenciados(as) dentro do processo de colonização, assim como percebemos o porquê muitas vezes criar a própria vida é algo difícil, sofrido e envolve uma luta. A colonização violenta que experienciamos nos colocou como exterioridade em face de uma totalidade⁶ imposta pelos colonizadores, que nos categorizaram como coisas e não como seres humanos (DUSSEL, 1995a). “Coisas” não criam, não escolhem, não decidem. Dentro desse contexto, também experienciamos um forte desenraizamento. Segundo Weil (1979), o enraizamento “é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana” (WEIL, 1979, p. 353), e segue dizendo que os desenraizados,

[...] não teriam senão dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia da alma quase equivalente à morte, [...] ou se jogam numa atividade que tende

⁶ Para Dussel, a totalidade é o mundo em que vivemos e reconhecemos através de nossas experiências. Dentro desse mundo, o ser humano relaciona-se com coisas (ente), as reconhece, atribui a esses objetos valor, de modo que ganham sentido em sua existência. O que não faz parte dessa totalidade é exterioridade; portanto, não reconhecido como algo legítimo.

sempre a desenraizar, frequentemente pelos métodos mais violentos, aqueles que ainda não estão, ou não o estão, senão em parte (WEIL, 1979, p. 356).

O mais assustador é que, enquanto país latino-americano, continuamos vivenciando esse mesmo processo de colonização metamorfoseado, uma vez que ele é estruturante, está dado, deixando clara a presença não vencida da colonialidade (QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010). Os moldes são outros, mas a intenção de dominação e de coisificação são as mesmas. Há uma forte intenção de que a autonomia de pensamento de homens e mulheres seja sufocada, que o amor pela liberdade seja esquecido e que a escola não seja usada como ferramenta de libertação, e sim de dominação. Dentro desse contexto, a figura do(a) educador(a) militante, que Gallo⁷(2002) nos apresenta, é de suma importância.

Embora os fazeres musicais tendam a serem vistos como humanizadores, eles também podem ser ferramentas de dominação, quando são pautados somente na reprodução de modelos tradicionais, em que a falta de reflexão e a manutenção de uma hegemonia do saber não permitem a legitimidade de outras formas de fazer música. Percebemos uma colonialidade do saber (MALDONADO, 2007) muito presente no ensino musical, desde o oferecido para as crianças até a formação universitária (PEREIRA, 2014; SERRATI, 2017; SHIFRES, F & GONNET, 2015; SHIFRES, F & ROSABA-COTO, 2017; TOVAR, 2017). Tovar (2017) menciona que o processo de colonialidade do saber musical vem ocorrendo há séculos e dando manutenção ao modelo conservatorial⁸ europeu. Esse modelo baseia-se em processos de ensino e aprendizagens pautados na execução somente da música escrita, na reprodução do já feito, do desenvolvimento técnico voltado à profissionalização, da separação do(a) músico(a) instrumentista e compositor(a), e da grande hierarquização entre professor(a) e aluno(a). Neste modelo, o(a) professor(a) é responsável por planejar e conduzir o caminho do(a) aluno(a). Esse caminho é o mesmo oferecido por gerações aos(a) músicos(as), de modo que o(a) aluno(a) não tem voz para opinar, dizer o que pretende com a música, qual o repertório que gostaria de tocar, e quais caminhos fazem mais sentido para ele(a). Ao contrário, ele(a) segue o programa de

⁷ Para Gallo (2002), o professor-militante seria aquele que “procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for [...]. Aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (p. 171).

⁸ Sobre o ensino conservatorial, Vieira analisa que “a história da música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar este conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX” (VIEIRA, 2000, p. 4).

concertos e estudos dado e que foram determinados por uma tradição musical centenária. Assim como ele(a) somente reproduz a música escrita, ele(a) reproduz a trajetória musical que lhe é dada, pronta, fixa, inflexível, não tendo autonomia de escolha, não aprendendo por meio da música a criar a sua história, mas sim a obedecer sem questionar. É domesticado(a).

Dentro dessa lógica conservatorial, desde a iniciação musical, não há espaço para a criação musical de maneira flexível (BURNARD, 2012a). A criação musical está presente na formação de compositores(as) e é baseada na reprodução dos modelos de composição dos grandes mestres da história da música ocidental. Esse modelo de educação musical é bancário, e nele “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2011b, p. 81), sendo fortemente utilizado como instrumento de coisificação e desumanização.

A grande problemática que será tratada nesta pesquisa é que esse modelo, fruto de uma colonialidade, está enraizado na formação do(a) músico(a) de tal forma que vem sendo reproduzido, majoritariamente, sem uma reflexão mais profunda sobre os danos causados por ele. No dia a dia do fazer educacional, o(a) educador(a) elege elementos que deverão estar presentes nas suas aulas. Sendo assim, ao ensinar um instrumento, o canto, ou ministrar aulas de musicalização, o(a) educador(a) musical escolhe atividades que acredita ser de grande importância aos(as) educandos(as). Oferecer ou não atividades de criação musical aos educandos(as) é uma escolha vinculada à concepção que o(a) educador(a) musical tem sobre essas atividades. No entanto, grande parte dos(as) educadores(as) musicais apresentam concepções sobre criação musical vinculadas ao pensamento conservatorial, segundo o qual somente um grupo muito específico de pessoas é capaz de criar musicalmente e o processo de criação musical está vinculado a saberes musicais teóricos e técnicos, o que acaba impedindo o oferecimento de atividades de criação musical aos(as) educandos(as) iniciantes.

É muito importante ressaltar que, no modelo conservatorial, há saberes musicais de extrema importância. O problema é quando ele se torna uma totalidade e todos os outros modos de ensinar música que não seguem as regras da música notada se tornam exterioridade. A exclusão e a rejeição do modelo conservatorial frente à proposta de uma nova totalidade manteria a lógica da colonialidade do saber. Em contrapartida, a criação de novas possibilidades de ensino de música e de legitimação de conteúdos musicais variados possibilitaria a coexistência do que já foi construído dentro do campo musical (e que é importante) e da criação do que fazer enquanto faz, e o modo de fazer, com o(a) educando(a).

Nesse sentido, há um caminho percorrido de propostas de ensinamentos de música que vão além do que está sendo oferecido no modelo conservatorial. Ao olhar para o passado,

constatamos que a preocupação em oferecer atividades de criação musical aos(as) educandos(as) não é recente, data do início do século passado. Apesar disso, as atividades de criação musical muitas vezes são negligenciadas por parte dos(as) educadores(as) musicais. Pesquisas mostram que, embora haja um entendimento por parte dos(as) educadores(as) musicais sobre a importância da criação musical no ensino de música, os olhares sobre os objetivos e as funções dessas atividades variam e ainda há resistências com o seu desenvolvimento em sala de aula para o aprendizado dos(as) educandos(as). Quando se trata da iniciação musical, as amarras são ainda maiores (BARRETT, 2003; BEINEKE, 2010; BRITO, 2007; BURNARD, 2012a; MAFFIOLETTI, 2004; ODENA, 2012a, STAVROU, 2013).

Em meio a esse contexto, as questões desta pesquisa são: Quais são as concepções dos(as) educadores(as) musicais sobre a criação musical na iniciação musical? Como essas concepções interferem ou não no oferecimento de atividade de criação musical com os(as) educandos(as) iniciantes? Como a reflexão sobre a temática e a experiência prática com a criação musical pode transformar essa visão?

Essa compreensão dos conceitos dos(as) educadores(as) musicais e a intervenção, por meio do oferecimento da prática da criação musical e diálogos conjuntos sobre o tema, é um passo importante para que elas estejam presentes no fazer docente musical. Assim, propor que educadores(as) reflitam sobre a aplicação de atividades que proporcionam autonomia e criticidade aos(as) seus/suas educandos(as) é buscar uma mudança de mundo, na esperança de que é possível uma vida de qualidade pautada na construção conjunta, uma vez que, ao criar música, o(a) educando(a) também se recria, toma gosto pela liberdade e pela autonomia, e torna-se capaz de modificar a realidade ao seu redor.

Para que isso seja possível, o primeiro passo é identificar a visão dos(as) educadores(as) musicais sobre essas atividades e também os(as) levar a refletir sobre a importância delas. Para tanto, realizei uma pesquisa na disciplina de “Criação Musical” do curso de especialização (lato sensu) a distância do Claretiano – Centro Universitário com os seguintes objetivos gerais:

- Compreender e analisar as concepções dos(as) educadores(as) musicais colaboradores(as) da disciplina de Criação Musical do curso de especialização a distância em Educação Musical do Claretiano – Centro Universitário, sobre criação musical na fase inicial do ensino de música;

Para alcançar o objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Promover uma intervenção, por meio de práticas de criação musical e reflexão crítica, sobre essa temática.

- Identificar se e como as atividades de criação musical estão presentes na prática docente desenvolvida pelos(as) educadores(as);
- Identificar as dificuldades e facilidades que esses(as) educadores(as) musicais encontram em oferecer atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as) iniciantes;
- Analisar a influência da formação inicial dos(as) educadores(as) musicais no oferecimento das atividades de criação musical;
- Destacar quais são os processos educativos decorrentes da prática social presente na disciplina de Criação Musical;
- Analisar como a intervenção pode modificar a visão educativa desses(as) colaboradores(as).

Assim, os temas centrais desta pesquisa são: Formação de professores(as), Práticas Sociais e Processos Educativos, Humanização e Criação Musical.

A pesquisa realizada tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação. A escolha dessa metodologia foi por ela se tratar de um instrumento de pesquisa social crítico-emancipatória, em que os(as) colaboradores(as) são reconhecidos como cidadãos(as) de direitos, portadores(as) de conhecimentos e com potencialidades emancipatórias. Desse modo, a pesquisa-ação tem como objetivo o melhoramento da prática e promover a elevação da consciência dos(as) colaboradores(as) (COHEN et al. 2017; HILLCOAT, 1996; SCHIMANSKI, 2009).

O material didático trabalhado com os(as) educadores(as) musicais dentro dessa disciplina foi construído baseado em pesquisas sobre criação, criação musical e educação musical humanizadora, apontando para como a criação coletiva com crianças fomenta o diálogo, a criticidade, a autonomia, a aceitação do outro como legítimo, em um processo em que as crianças, ao criarem musicalmente, também se recriaram enquanto seres no mundo.

A partir do exposto, esta tese apresenta a seguinte estrutura.

O capítulo inicial, denominado Referencial Teórico, está dividido em duas partes. Na primeira, é feita uma abordagem de como a educação pode ser uma ferramenta de libertação ou de dominação e como isso está relacionado ao problema desta pesquisa, uma vez que ainda predomina na formação musical brasileira o modelo conservatorial, fruto de uma colonialidade do saber. A partir da literatura, demonstraremos que a formação musical e a formação inicial dos(as) educadores(as) musicais interferem na percepção do que é importante ou não, bem

como na legitimação de algumas práticas em detrimento a outras em sala de aula e como isso influencia diretamente no oferecimento das atividades de criação musical. Na segunda parte, abordaremos a definição de criação e criatividade, partindo do pressuposto de que a compreensão de que a criação é possível a todos(as) leva ao oferecimento de ambientes criativos por parte dos(as) educadores(as). No entanto, como não há um consenso sobre esse conceito, há uma confusão para aqueles que pretendem trabalhar dentro deste campo (WEBSTER, 2003). Desse modo, foram apresentados os diversos conceitos sobre criação e como esses conceitos interferem no fazer criativo em sala de aula – uma das questões desta pesquisa. Neste momento, será apresentado qual conceito de criação musical adotaremos nesta pesquisa e como ele possibilita que atividades de criação musical sejam oferecidas para todos(as). Ademais, será discutido como a criatividade pode ser inibida ou estimulada pela família e pela escola, e qual o papel do(a) educador(a) nesse processo. Na sequência, refletiremos sobre a criação musical como uma ferramenta educativa humanizadora capaz de fomentar processos educativos que conduzem à libertação, uma vez que contribui para uma melhor qualidade de vida, autonomia, criticidade, pronúncia da própria palavra e, conseqüentemente, mudança de realidade, justificando, assim, a importância de se oferecer atividades de criação musical para os(as) educandos(as). Por fim, abordaremos como a arte enquanto forma pode ser uma ferramenta de libertação e transformação.

No segundo capítulo, serão apresentados a metodologia utilizada como suporte desta pesquisa, bem como o referencial metodológico e as razões que nos levaram às escolhas metodológicas que foram feitas, entendendo que a pesquisa científica está associada ao compromisso social. Serão igualmente apresentados as etapas e os procedimentos metodológicos adotados. Para contextualizar o leitor sobre o campo de pesquisa, discorro sobre a disciplina de Criação Musical dentro do curso da Especialização em Educação Musical, as atividades propostas, o perfil dos(as) colaboradores(as) e finalizo apresentando o caminho metodológico da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento os dados da pesquisa divididos em cinco categorias, sendo que a análise de cada uma busca responder às questões desta pesquisa.

A primeira categoria, **Concepções de criação musical dos(as) colaboradores(as) da pesquisa**, apresenta qual a concepção dos(as) colaboradores(as) sobre criação musical e como essa concepção está ligada à colonialidade do saber. Aqui será analisado como essa concepção influencia diretamente no oferecimento de atividades de criação musical para os(as) educandos(as) iniciantes.

Na segunda categoria, intitulada **Formação musical e formação docente: influências na criatividade musical**, analisamos como o ensino conservatorial, em que não há espaço para a criação musical, influenciou a criatividade dos(as) colaboradores(as) de pesquisas e como ele se reproduz em suas práticas docentes. Em contrapartida, demonstraremos que os(as) colaboradores(as) que tiveram uma formação fora desses modelos conseguem criar musicalmente com maior facilidade e oferecem a oportunidade de criar aos(as) seus/suas educandos(as).

Na terceira categoria, **Dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical**, analisamos a diferença das dificuldades e facilidades apresentadas pelos(as) colaboradores(as) que desenvolvem atividades de criatividade de criação musical em sala de aula e dos(as) que não desenvolvem. Foi possível perceber como alguns fatores externos ligados a um sistema educacional mantenedor de uma educação domesticadora e a falta de entendimento do papel da música dentro da escola prejudicam o oferecimento de atividades de criação musical. No entanto, a falta de experiência com esse tipo de atividade e o conceito de criação musical tradicional⁹ (ODENA, 2012a) impedem o seu oferecimento. Diante disso, demonstrou-se o quanto a reflexão conjunta e a formação de uma rede de apoios entre educadores(as) musicais mais experientes com os menos experientes em relação às atividades de criação musical é fundamental para a conscientização sobre essa prática.

Na quarta categoria, **Processo criativo**, analisamos a experiência dos(as) colaboradores(as) ao realizarem uma atividade de criação musical. Parte dos(as) colaboradores(as) apresentou uma resistência inicial; no entanto, todos(as) os(as) que se propuseram a participar da atividade conseguiram criar musicalmente, apesar das dificuldades. Nesse instante, constatamos que o processo criativo formador foi o mesmo para todos(as), independentemente da experiência prévia e do resultado final apresentado. A diferença estava nos materiais musicais escolhidos e no recurso técnico utilizado. Essa experiência se mostrou positiva tanto para a percepção de que atividades de criação musical podem ser oferecidas

⁹ Neste trabalho o termo “tradicional” será mencionado principalmente na fala de colaboradores(as) e na menção a alguns(as) autores(as). De acordo com Williams (2003, p. 319), a palavra tradição adquiriu os sentidos de (i) entrega, (ii) transmissão de conhecimento, (iii) comunicação de uma doutrina, (iv) rendição ou traição. Aponta que tradição sobrevive no idioma inglês como descrição de um processo geral de transmissão. Sendo assim ensino de música tradicional poderia ser aquele advindo da oralidade dentro de grupos musicais forjados pelo povo dentro da chamada cultura popular, por exemplo. No entanto o autor aponta que há na palavra um sentido muito forte e muitas vezes predominante de respeito e obediência implícitos. Por essa razão o termo foi vinculado ao ensino musical feito dentro de uma tradição musical ligada aos cânones da música erudita. Neste trabalho a palavra tradicional é utilizada como sinônimo do que chamamos de ensino conservatorial.

aos(as) educandos(as) iniciantes quanto para a reflexão sobre o processo que os(as) educandos(as) experienciam ao realizarem essas atividades.

Na quinta categoria, **Mudanças de olhares sobre a criação musical**, serão apresentados os dados que indicam que a reflexão sobre a trajetória musical e docente, a percepção das dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical, a conscientização sobre a importância dessas atividades, a troca com os(as) demais colaboradores(as), bem como o experimentar a criação musical conduziram para mudanças de olhares sobre essas atividades, de tal modo que impactou positivamente a prática docente de 93% dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa. Desse modo, a intervenção proposta por meio dessa pesquisa-ação demonstrou ter alcançado os resultados esperados.

Finalizamos a tese com as considerações, buscando apresentar os resultados desta pesquisa e quais contribuições eles nos trazem diante da problemática apresentada, as implicações deste trabalho para a educação musical, além de lançar olhares para possíveis desdobramentos futuros a partir deste trabalho.

Assim, a tese que defendemos é a de que a colonialidade do saber presente no ensino de música conservatorial influencia a concepção dos(as) educadores(as) musicais sobre a criação musical e, conseqüentemente, impede o oferecimento dessas atividades aos(as) educandos(as) iniciantes. Desse modo, faz-se necessária uma intervenção que possibilite: a conscientização sobre a importância dessas atividades para a formação musical e humana, a reflexão sobre os impactos que a trajetória musical e a formação docente têm na prática docente criativa, a construção de uma rede de apoio e de construção de saberes entre os(as) docentes, e a experiência prática com a atividade de criação musical dentro de um modelo flexível (BURNARD, 2012a) – promova uma mudança de olhares sobre essas atividades e a aplicação delas em sala de aula. Uma vez que a sala de aula passa a ser um local seguro, acolhedor e fértil, onde o(a) educando(a) possa criar musicalmente, ela tornar-se-á uma ferramenta de humanização e de libertação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A educação como instrumento de dominação ou libertação

Educação é uma palavra muito presente em nosso dia a dia. O tempo todo a utilizamos em diferentes contextos, sem pensar efetivamente no seu significado. Hoje, frente a uma grande polarização que presenciamos no Brasil e no mundo, há uma grande confusão em relação aos termos, aos conceitos e aos objetivos da educação. Para alguns(as), ela representa somente o que é feito dentro das escolas, fechando-se nos conteúdos; para outros(as), a educação se dá o tempo todo na cotidianidade e na escola. Para alguns(as), educação é transmissão de informações; para outros(as), ela é o saber formado a partir da experiência. A dificuldade em se “falar a mesma língua” leva à falta do encontro de ideias e da construção conjunta, para que juntos possamos buscar o bem comum por meio da tão falada educação. A partir disso, ao iniciar a construção desse subtítulo, deparei-me com as seguintes questões: O que é educação? Quais concepções de educação existem? A qual educação estou me referindo? Qual o objetivo maior da educação?

Segundo Brandão (1989), não há um único modelo de educação; sendo assim, a escola não é o único lugar onde ela acontece, assim como o(a) professor(a) não é o seu/sua único(a) praticante.

Não conseguirei apresentar todas as concepções de educação aqui – e nem esse é o objetivo deste trabalho – mas inicio minhas reflexões consciente de que há mais de uma concepção de educação e, por isso, é preciso deixar claro de que educação estou falando. Indo ao encontro desse pensamento, Gadotti (2012) adverte que não é possível falar de uma educação em geral, sem qualificar de que educação estamos falando, sem considerar seu contexto histórico, ou seja, de que lugar estamos nos referindo. Para o autor, toda educação é necessariamente situada historicamente.

Neste trabalho, refiro-me à educação como uma troca de saberes, símbolos, intenções, que se dão a partir da convivência, resultado da ação dos indivíduos no contexto social e da sua interação com os outros no exercício do viver e conviver (BRANDÃO, 1989; FREIRE, 2011 a e b). Compreendo, então, o educar como um:

[...] processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 1998, p. 29).

Assim, “vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 10).

Desse modo, as considerações aqui apresentadas partem do entendimento de autores(as) latino(a)-americanos(as)¹⁰ da Educação Popular, que compreendem que a educação pode ser um instrumento de libertação ou de opressão.

Segundo Brandão (1989),

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1989, p. 4).

Quando olhamos para a educação musical, constatamos a existência de práticas educativas que conduzem a processos educativos desumanizadores, que ocorrem ao se limitar as ações do(a) educando(a), não possibilitando que ele(a) se expresse por meio da sua própria voz, sua própria música, sua própria criação musical, pois dentro do sistema vigente há somente um tipo de criação musical aceita, e ela é destinada somente a seres escolhidos, dotados de um talento especial. Por outro lado, o rompimento com esse modelo único de se fazer música, buscando a criação de espaços educativos musicais pautados no diálogo e na construção conjunta de saberes, pode conduzir a processos educativos humanizadores. Assim, a depender de como se dão essas interações, temos como resultados processos humanizadores ou desumanizadores.

Para Freire (1981, p. 40), “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. O educador pernambucano compreende a educação como uma concepção filosófica acerca do conhecimento colocado em prática. Desse modo, educar seria promover a prática de uma teoria sobre o conhecimento. No entanto, a concepção utilizada e o conceito de conhecimento são o que determinam se estamos falando de uma educação em prol da humanização ou não.

¹⁰ A Educação Popular nasce dos movimentos sociais populares de luta e resistência dos povos na América Latina. Surge como uma prática educativa alternativa às pedagogias liberais, excludentes e mantenedoras do domínio cultural existente. Por essa razão, constitui-se como uma educação que busca ouvir a voz dos que foram calados, visando à transformação social. O contexto latino-americano é onde surge a educação popular, decorrente das lutas populares por volta da década de 1960.

A humanização¹¹ é a incessante busca de homens e mulheres pela sua vocação ontológica de *ser mais*. De acordo com Freire (2011b), a concepção de ser humano está intrinsecamente ligada ao conceito de *ser mais*. Ser mais é a própria vocação ontológica do ser humano, de existir na história em plenitude de consciência e *práxis*, se fazendo e refazendo no mundo de forma crítica, tendo, assim, diante de si, as possibilidades que essa constante busca por *ser mais*, busca pela humanização lhe proporciona.

A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de *ser mais*, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para *ser mais*, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

Busca por *ser mais* só é possível em razão do inacabamento de homens, mulheres e do mundo que “não é, está sendo” (FREIRE, 2000, p. 36). O ser humano inacabado e consciente do seu inacabamento insere-se em um permanente processo de esperançosa busca em ser sujeito de sua história, em pronunciar a sua palavra, por sua libertação.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos (FREIRE, 2000, p. 20).

No entanto, nesse processo de busca pela sua humanização que se dá no constante da vida, homens e mulheres ora se humanizam, ora se desumanizam. A esse processo de busca Freire chama de educação libertadora. “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação” (FREIRE, 1981, p. 52).

No entanto, o inacabamento dos seres humanos e do mundo, bem como a dinâmica da *práxis* da vida não são absolutos, de modo que mesmo aquele(a) que exerce sua *práxis* libertadora e consciente, em algum momento da sua trajetória, pode oprimir e fazer parte de

¹¹ A palavra “humanização” aparece na literatura com diferentes significados. Neste trabalho, utilizaremos o conceito freiriano de humanização.

processos de desumanização. Por isso a esperançosa busca não cessa, ocorre durante toda a vida, confirmando a nossa historicidade. Nesse caminho da vida, trilhado junto com o(a) outro(a), diante de sua inconclusão, homens e mulheres podem se humanizar ou desumanizar,

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2011b, p. 16).

Somos fruto dessa negação e, por isso, a importância de se buscar a legitimidade da nossa palavra. Historicamente, os povos da América Latina foram marcados por fortes processos de desumanização e desenraizamento causados principalmente pela colonização, de modo que essa experiência já nos difere da realidade do colonizador, do centro do mundo (DUSSEL, 1995b).

Em sua obra, Enrique Dussel vem refletindo sobre a necessidade de se construir saberes e uma filosofia a partir da realidade da periferia do mundo. Pensar a partir dessa realidade, para o autor, só é possível por meio da construção de um olhar da exterioridade.

A partir dos estudos de Dussel, Araújo-Oliveira (2014) traça um panorama do que seria a totalidade e a exterioridade para o autor. A autora explica que o próprio ser humano se constitui um mundo, onde se realiza, constrói, experimenta, acontece, habita e cria sua cultura. Assim, a totalidade é a cotidianidade mundana, a universalidade. Tudo o que se encontra nela me é compreensível, racional, natural, verdadeiro, sinônimo de “vida boa”. “A totalidade tem sua lógica interna própria, seu jeito de se fazer e de crescer legitimando sua oposição ao diferente” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 74). A totalidade é a razão dominante, o sistema vigente: hegemônico, homogeneizante.

Diante da totalidade, a exterioridade é o que não faz parte desse sistema vigente. Se a totalidade é *ser*, a exterioridade é *não ser*. É o que não é reconhecido dentro da cotidianidade mundana, dentro da lógica interna da totalidade. É o irracional, que ao *não ser* é *coisa*. Como *coisa*, torna-se um meio, um instrumento à disposição do projeto de “vida boa” da totalidade. Os saberes da periferia do mundo são aqueles que não fazem parte da totalidade, que são negados.

Para Dussel (2006), mesmo o materialismo dialético de Marx e sua contribuição para a compreensão das violências do capitalismo não seriam suficientes para entender e oferecer caminhos para a condição de opressão que ocorre na periferia do mundo. Acrescenta o autor

que a divisão do mundo em classes sociais não abarca a problemática da totalidade e da exterioridade, do centro e da periferia.

A ‘classe’ está na nação (burguesia, proletariado ou classe camponesa), ou seja, é uma categoria que se usa no nível ou no horizonte nacional. Mas há outros níveis de realização ou revolução e, neste caso, a categoria ‘povo’ é infinitamente mais rica e estritamente técnica. Com respeito a isto, entendose por ‘povo’ a pólis grega ou a cidade ou nação hegeliana, então oculto o autêntico sentido de povo. Porque na categoria ‘povo’ deve-se incluir em seu significado um momento essencial: a exterioridade do povo, questão que nestes dias de discussão não se viu ainda (DUSSEL, 2006, p. 201).

Em sua análise sobre *Os Grundrisses* de Marx, Dussel reflete mais uma vez que é preciso transpor a questão das divisões de classes para olhar para a categoria povo e as suas exigências.

Povo, contudo, não se pode identificar simplesmente com *classe* – donde o mal-estar de alguns dogmatismos. A categoria ‘classe’ se determina no interior de um modo de apropriação e de produção. [...] A classe desaparece com a totalidade que a determina: o servo desaparece com o feudalismo, o escravo com o escravismo e o trabalho assalariado com o capitalismo. A classe não pode explicar a passagem de um modo de apropriação a outro e nas épocas de grandes comoções históricas – como a que vive a América Latina – é necessário definir aquilo que passa e aquilo que permanece (DUSSEL, 1991, p. 384).

Para o autor, povo é um bloco social, sujeito coletivo e histórico e cultural. Para compreender as necessidades desse povo, faz-se necessário pensar a partir de sua realidade e necessidade, do clamor da sua voz. Para tanto, Dussel propõe a formação de uma filosofia da libertação, que não nega os saberes do centro, mas se constrói a partir dele, indo além. “Filosofia bárbara”, “que surja a partir do ‘não-ser’ do dominador”. Para ele a filosofia da libertação latino-americana “é a quarta idade filosófica e a primeira idade na-tropo-logica: deixamos para trás a fisio-logia grega, a tero-logia medieval, a logo-loogia moderna, assumindo-as, porém, numa realidade que a todas explica” (DUSSEL, 1974, p. 213). A superação da dialética partindo de Hegel e do pós-hegelinos não significa negar os saberes construídos anteriormente. Esses saberes são considerados pelo autor como a pré-história da filosofia latino-americana.

Propõe Dussel, então, o que chama de momento analético:

Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que comfiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria (DUSSEL, 1974, p. 196).

Dussel (1974) afirma que a palavra do outro é segredo absoluto, interpretável somente por aquele que a pronuncia, já que ela diz sobre o mundo de quem a expõe. Desse modo, quem a ouve tenta compreendê-la buscando semelhanças entre os mundos, na crença de que ela é verdadeira, pelo amor-de-justiça. “Assinto, tenho convicção, ou compreendo inadequadamente ‘o dito’ tendo confiança, fé no outro: ‘Porque ele o diz’. É o amor-de-justiça, transontológico que permite aceitar como verdadeira a palavra inverificada” (DUSSEL, 1974, p. 206).

Dussel, também, considera que a libertação sempre é conjunta (seja opressor/oprimido, ou totalidade/exterioridade). Para ele, é a palavra do outro que coloca a totalidade em movimento.

Isto quer dizer que a revelação do outro abre o projeto ontológico passado, da velha pátria, da dominação e da alienação do outro como ‘outro’, ao pro-jeto libertador. Esse pro-jeto libertador, âmbito transontológico da totalidade dominadora, é o mais-alto, o mais-além para o qual a palavra reveladora nos convida e provoca. Somente com-fiaços no outro, apoiados firmemente sobre sua palavra, a totalidade pode ser posta em movimento; caminhando na libertação do outro alcança-se a própria libertação (DUSSEL, 1974, p. 207).

Libertação que é possível por meio da *práxis* libertadora, que leva a uma interpretação da palavra do outro. “O que lhe permite libertar-se da totalidade para ser a si mesmo é a palavra analética ou magistral do discípulo (seu filho, seu povo, seus alunos, o pobre)” (DUSSEL, 1974, p. 210).

Desse modo, embora tenhamos acumulado marcas visíveis do nosso processo histórico enquanto periferia, “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 11).

Logo, a partir do que propõe Dussel (1977b), é possível compreender e defender a liberdade do pensamento da periferia frente ao pensamento dominante. Liberdade possível por meio do reconhecimento do discurso do outro. Segundo o autor (1977b, p. 65), “[...] é necessário respeitar o outro como outro. [...] o respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como o outro”.

A defesa desta liberdade de pensamento é a defesa do direito ao bem viver de todos(as), que se dá pela luta. Luta que se faz necessária e se torna legítima pela conjuntura do sistema-mundo que gera morte, mas que só é possível quando há o consenso da comunidade de vítimas que “tomam consciência, se organizam, formulam diagnósticos de sua negatividade e elaboram programas alternativos para transformar tais sistemas vigentes que se tornaram dominantes,

opressores, causa de morte e exclusão” (DUSSEL, 2007a, p. 546). Luta que é *práxis* de libertação.

Em suas 20 teses de política, Dussel (2007b) aborda a *práxis* libertadora nos movimentos sociais e políticos. Define como *práxis* de libertação aquelas que “põem em questão as estruturas hegemônicas dos sistemas políticos” (DUSSEL, 2007b, p. 115), modificando de algum modo a estrutura desse sistema por meio de um ato intersubjetivo coletivo, atividade “crítico-prática” do povo (ator, motor, força, poder que faz história) (DUSSEL, 2007b).

Segundo o autor, o movimento de libertação se dá em dois momentos: um de luta, que considera negativo, e um positivo de saída (construção do novo).

O poder do povo (a hiperpotência, novo poder ‘dos de baixo’) torna-se primeiro presente no começo, por sua extrema vulnerabilidade e pobreza; mas, ao final, é a força invencível da vida ‘que quer-viver’: Vontade-de-Vida que é mais forte que a morte, a injustiça e a corrupção (DUSSEL, 2007b, p. 116).

No entanto, esse movimento possível encontra dificuldades nas impossibilidades práticas, mas sem a esperança de um novo mundo possível, não há trabalho sobre um projeto de transformação e não há *práxis* de libertação (DUSSEL, 2007b).

O autor também discorre sobre a *práxis* anti-hegemônica e sobre a necessidade de construção de uma nova hegemonia. Aponta que “a *práxis* de libertação é crítica enquanto anti-hegemônica, em seu início. Quebra a hegemonia da classe dirigente” (DUSSEL, 2007b, p. 125). Dussel (2007b) afirma que a *práxis* de libertação deve partir do povo.

O poder do povo, como hiperpotência crítica, constrói-se ‘em baixo’ (e não só ‘de’ baixo). [...] Nesse sentido, a *práxis* de libertação é essa própria ‘construção’. É a ação dos sujeitos que se tornaram atores, os quais constroem o novo edifício da política a partir de uma nova ‘cultura’ política. [...] Os movimentos sociais e os partidos políticos progressistas, críticos, devem se dar a tarefa da ‘tradução’ das reivindicações de todos os setores. [...] Um mundo onde caibam todos os mundos! – é o postulado (DUSSEL, 2007b, p. 128-129).

Outro ponto importante dentro desse processo de libertação é o da transformação das instituições. Dussel (2007b) esclarece que as instituições são necessárias para a vida, o que não significa que são não transformáveis. Para ele, o caminho natural das instituições é sofrer um declínio ao longo do tempo que leva a “instituição criada para a vida a ser motivo de dominação, exclusão e até morte” (DUSSEL, 2007b, p. 132). Quando isso ocorre, é tempo de modificá-la. Neste momento, não basta uma tomada de poder, mas sim uma transformação por meio de

novos postulados políticos. “Os postulados, que não são princípios normativos, ajudam a orientar a *práxis* para seus fins, para transformar as instituições. [...] Os postulados desempenham uma função estratégica de abertura para novas possibilidades” (DUSSEL, 2007b, p. 136).

Se olharmos para a escola como uma instituição forte, perceberemos a necessidade de ela ser constantemente consultada e analisada para que, quando se torne mecanismo de dominação e fonte de negação, seja modificada.

A escola como instrumento de dominação (FIORI, 1991) estabelece relações de negação, pois há nela uma pedagogia em que a cultura imperial projeta a própria consciência do dominado, negando a cultura do outro, levando-o a desvalorizar a sua própria cultura, a alienar-se, a desenraizar-se (DUSSEL, 2006). Essa estrutura tem origem na colonialidade.

Quijano (2010) considera a modernidade como resultado das relações intersubjetivas de dominação e poder estabelecidas a partir da Europa, que envolveram as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo. No entanto, diferencia colonialismo de colonialidade. Para o autor, o colonialismo refere-se a uma estrutura de dominação e de controle de uma determinada população sobre outra. Essa forma de dominação foi derrotada, de modo que o autor entende o colonialismo como algo do passado (QUIJANO, 1992). Em contrapartida, a colonialidade, fruto do colonialismo, faz-se presente, mostrando-se mais profunda e duradoura (QUIJANO, 2010).

Mas como a colonialidade se relaciona com o sistema educacional e escolar?

Segundo Quijano (2010), a colonialidade está presente nos planos materiais e subjetivos. Foi a partir dela que houve a imposição e o estabelecimento de um conhecimento denominado racional como a única racionalidade válida. Nesse caso, trata-se de “uma colonização do imaginário dos dominados, atua na interioridade desse imaginário” (QUIJANO, 1992, p. 12).

Isso foi produto, no início, de uma sistemática repressão não só de específicas crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão recaiu, em primeiro lugar, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual (QUIJANO, 1992, p. 12).

Assim, para Quijano (2005), a colonialidade também exerce um poder no padrão cognitivo, de modo que o conhecimento “não-europeu” é visto como inferior, primitivo, levando à aceitação de que há somente uma forma de conhecimento legitimado. Enquanto Quijano (2005) aborda a colonialidade do poder, Mignolo (2003) trata da colonialidade do

saber, a partir da qual é possível perceber que, para além das desigualdades e injustiças herdadas do colonialismo, a colonialidade revela-se na epistemologia do eurocentrismo, que impede qualquer compreensão de mundo que não seja do centro, impossibilitando a compreensão do mundo a partir do próprio mundo.

Assim, ao longo de toda a modernidade, foi estabelecida uma soberania, pautada em modelos epistemológicos hegemônicos acerca da forma de pensar e produzir conhecimento em relação à forma como se pensava e se produzia conhecimento. A colonialidade transferiu-se do âmbito do poder para o campo do saber, tornando-se mantenedora da hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento, ou seja, o jogo de poder e dominação se mantém no âmbito do conhecimento. A colonialidade do saber considera as epistemologias não hegemônicas insuficientes, ingênuas, sem valores universalizáveis, resultando na falta de legitimação de conhecimentos que não estão dentro do padrão instituído.

Os sistemas educacionais e a escola têm sido uma importante ferramenta da colonialidade do saber.

A relação de dominação, em que há um(a) opressor(a) e um(a) oprimido(a), também se faz presente nas relações existentes no sistema educacional, principalmente nas relações entre educador(a)/educando(a) (FREIRE, 2011b).

A ideia de um(a) professor(a) detentor(a) do saber que o transmite aos(as) educandos(as) por meio de uma educação bancária ainda é recorrente dentro das salas de aulas. Freire (2011b) define educação bancária como aquela em que o(a) professor(a) deposita o seu conhecimento nos(as) educandos(as), de modo que a educação se torna um ato de depositar, em que os(as) educandos(as) são os(as) depositários(as) e o(a) educador(a), o(a) depositante. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2011b, p. 81). Dentro desse modelo de educação, só há espaço para os saberes que estão presentes no currículo rígido do grande sistema educacional. Não há espaço para a autonomia, a criatividade, a reflexão e a construção conjunta,

[...] na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Nesses espaços, muitas vezes são negados os processos educativos oriundos da coletividade e da convivência entre as pessoas, “o saber de experiência feito” (FREIRE, 2011a) do educando(a) não é levado em conta na ação educativa. Em face de uma educação que nega a vocação de *ser mais*, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (FIORI, 1986, p. 7).

De acordo com Fiori (1991), a educação oferecida pelo sistema escolar pode ser um dos mais efetivos instrumentos de dominação. “Enganam-se, pois, os que pensam libertar os dominados integrando o maior número possível deles ao sistema escolar de dominação. Esta pseudodemocratização do ensino é a maneira mais eficaz de funcionalizar os dominados ao sistema de dominação” (FIORI, 1991, p. 87).

O autor reflete que a educação que conduz à libertação e à humanização é aquela que ocorre na permanente busca do ser humano em constituir-se e reconstituir-se, que se configura na comunhão social. Desse modo, a educação conduz o ser humano em direção à libertação. Considera, assim, que ou a educação é libertadora, ou ela não pode ser educação (FIORI, 1991).

Do mesmo modo, Freire (1981) menciona que a educação libertadora é aquela em que o conhecimento é fruto de um processo que implica na ação-reflexão do ser humano sobre o mundo. Assim, na concepção freiriana, quando falamos de educação, referimo-nos a uma busca da transformação da realidade por meio da intervenção humana no mundo que gera o conhecimento como processo social. Ou seja, a educação é um processo constante de criação do conhecimento que recria a realidade por meio da ação-reflexão humana.

Fiori (1986), ao refletir sobre o processo de conscientização e educação, pontua que ambos fazem parte do mesmo processo de humanização. Conscientização e educação estão intrinsecamente ligadas, pois, ao tomar consciência de si, o ser humano refaz seu mundo, e ao refazê-lo se constitui nele. Desse modo, para o autor, educar significa buscar a plenitude da condição humana, ou seja, é conscientizar (FIORI, 1986).

É no diálogo, segundo Fiori (1986), que homens e mulheres se conscientizam na intersubjetividade das consciências, ou seja, o ser consciente se completa no reconhecimento do outro. Desse modo, recriar-se no mundo só é possível perante a tomada de consciência que leva homens e mulheres a historicizar-se, tornar-se sujeitos e criadores de sua cultura autônoma.

Fiori entende a cultura como a renovação de homens e mulheres humanizados no mundo. “A forma humana se recria em diferentes formas de vida na concretização histórica: a cultura se refaz e se reassume na diversidade das culturas” (FIORI, 1986, p. 7); considera, ainda, que a cultura autônoma, cultura viva, é aquela que é fruto da *práxis* de homens e mulheres

autônomos(as), que se constituem e reconstituem no mundo, e tornam-se sujeito de seu próprio projeto histórico-social. A cultura está intrinsecamente ligada à criticidade e à consciência histórica dos seres humanos. “A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Só cultiva, quem participa desse processo ao refazê-lo e refazer-se nele realmente. A transmissão do já feito, é cultura morta” (FIORI, 1986, p. 8).

Por meio do diálogo, homens e mulheres ganham significação no mundo, se historicizam-se, fazem-se e refazem, autenticam-se, humanizam-se, tornando-se sujeitos de suas ações, educam-se na coletividade.

Ao pronunciarem sua própria palavra, homens e mulheres tornam-se agentes transformadores, criadores e produzem não somente os bens materiais, mas também suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 2011b). Pela sua ação no mundo, os seres humanos constroem sua própria história, como sujeitos autônomos e críticos, educando-se, humanizando-se e libertando-se. É, portanto, pelo diálogo e pela convivência que o homem se liberta e se humaniza, de modo que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Ibidem, p. 71).

Entretanto, para que haja o diálogo, são primordiais o respeito e a amorosidade (FREIRE, 2011b). Maturana (1998), assim como Freire, manifesta que o diálogo só é possível quando há amor. “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social, que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro” (MATURANA, 1998, p. 32).

O amor, definido pelos autores como aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é a emoção fundamental nas relações sociais, pois consideram que o mundo que temos é criado junto com o outro e somente por meio do amor conseguimos criar esse mundo em comum (MATURANA; VARELA, 2004).

Perante essa possibilidade, podemos compreender que, apesar dos processos desumanizadores, frutos do passado colonial que resulta hoje na colonialidade, há aprendizados que podem nos levar à humanização. Com a violência colonial ficou o ensinamento do poder de decisão contra a sobreposição, a inconformidade diante das injustiças e, principalmente, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. “O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes” (FREIRE, 2000, p. 34).

Conforme Araújo-Oliveira, “a exterioridade é o Outro que resiste à totalidade instrumental; não é coisa, é alguém” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 82). Diante do exposto,

é possível mais uma vez reiterar o dinamismo dos processos educativos, em que processos desumanizadores podem gerar aprendizados que conduzem à busca por *ser mais*, ou seja, pela humanização.

Compreendendo a educação como uma forma de transformação da realidade, por meio da qual podemos criar um mundo comum, percebemos a urgência em fomentarmos uma educação pautada no diálogo, na cooperação e na amorosidade, possibilitando a criação de identidades sociais, a autonomia, a criticidade, a valorização de si e dos(as) outros(as) mediante uma educação conscientizadora. Neste trabalho, consideramos que as atividades de criação musical podem gerar processos educativos humanizadores. Mas, para isso, é necessário romper com a colonialidade ligada ao conceito de criação musical. É preciso um conceito que permita a legitimidade das várias maneiras de criar musicalmente, para que as atividades de criação musical se tornem meio de livre expressão da pronúncia da palavra do(a) educando(a).

2.2. Criatividade e Criação

O senhor.... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior
(ROSA, 2001, p. 39).

No decorrer da história, houve várias perspectivas diferentes sobre o que é criação e criatividade. Durante muito tempo, defendeu-se a concepção de que a criação deveria estar ligada aos grandes feitos científicos e artísticos, ignorando, assim, o fazer criativo que ocorre na cotidianidade. Burnard (2012b) menciona que, nas diversas culturas, a criação é vista de maneira diferente, porém, na cultura ocidental europeia, a criação está intimamente ligada ao mito do talento e do gênio. Na Idade Média, a criação era vista como inspiração divina, era uma heresia considerar que o ser humano poderia criar algo. Por esse motivo, os cantos gregorianos não eram atribuídos a um(a) compositor(a), mas sim ao próprio Espírito Santo. Embora já na transição da Idade Média para o Renascimento haja uma concepção de autoria, a mística sobre a criatividade prevalece (GROUT; PALISCA, 2007). No período clássico, o mito do compositor ganha ainda mais força com as histórias sobre como W.A. Mozart compunha peças complexas ainda criança. Burnard (2012b) afirma que muitas dessas histórias foram forjadas e acabaram prejudicando o acesso à criação. Por meio delas, a ideia de que somente pessoas que nascem com um talento específico sobre-humano são capazes de criar se mantém principalmente no senso comum até os dias atuais.

Alencar e Fleith (2003a), por meio de uma ampla pesquisa, analisaram o que as pessoas em geral entendiam por criatividade. A constatação foi que ainda predominavam ideias como: a criatividade é um dom divino destinado a um grupo seleto de indivíduos(as), criatividade não pode ser ensinada, as pessoas ou são criativas ou não, criatividade não se aprende, a ideia criativa surge como um toque de mágica, indivíduos(as) muito criativos tendem a ter problemas psicológicos como a loucura.

Durante o século XIX, as questões relativas à criatividade passam a ser estudadas pela psicologia, ainda de forma embrionária, e começam a ganhar corpo no século XX (CRAFT, 2003). A investigação sobre a criatividade a partir desse período apresenta uma das teorias e modelos que explicam o pensamento criativo e os seus procedimentos mentais.

No final do século XIX e início do século XX, Sigmund Freud, em seus estudos sobre a psique humana, abordou a criatividade artística. Essa questão era vista como um enigma para o estudioso e, por isso, exercia nele certa fascinação. Desse modo, embora Freud não tenha publicado estudos específicos sobre a criatividade, de tempos em tempos em seus escritos encontramos reflexões sobre os mecanismos inconscientes e pulsionais inerentes ao processo de criação. Esses apontamentos apresentam uma análise centrada no(a) indivíduo(a), não levando em conta os fatores sociais (JORGE, 2006).

Freud realizou estudos com personalidades em que a criatividade era eminente, como Leonardo da Vinci, Goethe e Shakespeare. Por meio desses estudos, considerava que era no inconsciente humano que se originavam não só as neuroses, mas também a criatividade. Assim, defendia que os grandes trabalhos criativos na verdade eram uma sublimação de complexos reprimidos (ALENCAR; FLEITH, 2003a).

Outra teoria que trouxe contribuições ao estudo da criatividade foi a Gestalt. A Gestalt, ou psicologia da forma, surgiu no início do século XX e até os dias de hoje suas bases fundantes vêm sendo discutidas no cenário científico. Em relação ao estudo da criatividade, os(as) estudiosos(as) da Gestalt deram início às pesquisas sobre o *insight*, ou seja, o momento do processo criativo em que surge uma nova ideia ou solução para um problema (ALENCAR; FLEITH, 2003a).

A partir do início do século XX, é possível perceber que até os anos 1970 o objetivo desses estudos era delinear o perfil do(a) indivíduo(a) criativo(a) e desenvolver técnicas para favorecer a criatividade. Desse modo, embora considerem que a criatividade é uma característica do ser humano, os estudiosos indicam que alguns(as) indivíduos(as) são mais criativos(as) do que outros(as) por se destacarem nas descobertas de grandes feitos.

Vários(as) autores(as) apontam para a criatividade e a criação como o desenvolvimento de algo inovador, voltado ao campo científico, artístico e da atuação profissional (AMABILE, 1983; HENESSEY, AMABILE, 1988; LUBART, 2007a; KLIJN, TOMIC, 2010; STERNBERG, 1988; WOODMAN et al., 1993). A crítica a esse conceito é que, embora ele esteja falando de processos criativos, considera somente um caminho como possibilidade de criação, ou seja, quando há resultados que modificam significativamente um determinado campo, excluindo diversas formas de criação presentes na cotidianidade. Já neste trabalho, considero criatividade e criação os processos criativos que geram mudanças inovadoras dentro de um campo, mas também o movimento autônomo de transformação do já existente, presente em vários aspectos da vida humana, inclusive do ser humano como seu próprio criador, que a partir dessa potência é capaz de criar seu mundo, seu espaço, sua arte, produzindo cultura viva (FIORI, 1991). Ao pensar na criatividade e na criação, a reflexão que pretendo é a de que, ao modificar o que existe ao seu redor, o ser humano modifica a si mesmo, e essa é a grande beleza da criação, seu potencial de transformação. Muitas vezes, a arte é capaz de nos dizer mais do que as palavras, por isso gostaria de iniciar o desenvolvimento deste capítulo com uma obra de arte que representa o conceito de criação que aqui será apresentado:

Figura 1 “Self Made Man”, do artista Bobbie Carlyle.



Fonte:https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.mutualart.com%2FArtwork%2FelfMadeMan%2F76FA5F6CF168CA3B&psig=AOvVaw3b1HV_pXgo3wi4tXFIL76&ust=1614386611574000&surce=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCLimguohu8CFQAAAAAdAAAAABBK

Na imagem, vemos a escultura de um homem se autoesculpindo, a criação como essência humana é a capacidade de criar coisas, pensamentos, ideias, projetos, e ao fazê-lo se autocriar enquanto humano. É um processo contínuo e conjunto. Esse conceito será o fio condutor dos demais temas desta pesquisa, pois, a partir dessa compreensão, será possível entender a importância da criação musical, como ela está ligada a um processo de humanização – tendo como ferramenta a música – e como a ação docente interfere diretamente nesse processo.

Desse modo, iniciaremos refletindo sobre o conceito de criação e criatividade sob diversas óticas, não somente a criatividade artística, mas a criatividade de uma forma ampla.

Nesse sentido, Vygotsky (1987 e 2009) colabora com a construção desse conceito, ao considerar que qualquer construção de algo novo, independentemente do juízo de valor que a exterioridade lhe conceda, é criação, inclusive as ordenações psíquicas que fazemos.

Chamamos atividade criadora a qualquer tipo de atividade do homem que crie algo novo, seja qualquer coisa do mundo exterior, produto da atividade criadora, uma determinada organização do pensamento ou dos sentimentos que atue e esteja presente no próprio homem (VYGOTSKY, 2009, p. 5).

O século XIX constitui-se como berço dos primeiros estudos da psicologia voltados para a compreensão da criatividade humana. Embora esses estudos tenham apresentado contribuições significativas em diferentes áreas do campo científico ao longo dos séculos, ainda hoje não é possível traçar um consenso entre os estudiosos sobre a definição de criatividade e os caminhos para os quais ela conduz o ser humano. Apesar de muitas vezes haver divergências nos conceitos, é comum a todos(as) os(as) autores(as) a compreensão da criatividade como uma característica de homens e mulheres. A criação é a criatividade posta em ação. A criatividade não está presente em alguns(as) poucos(as) eleitos(as), mas é um potencial próprio da condição de ser humano (ALENCAR, 2004; OLIVEIRA, 2010; OSTROWER, 2001).

Não são todas as pessoas que possuem a capacidade de fazer algo grandioso, notável, como os grandes gênios e ganhadores do prêmio Nobel, mas todas possuem um potencial criativo dentro de si, podendo desenvolvê-lo e usar essa capacidade criadora em sua própria vida, no seu trabalho, no seu cotidiano (OLIVEIRA, 2010, p. 90).

As pesquisas sobre criatividade têm revelado que todos(as) os(as) indivíduos(as) são criativos(as), em menor ou maior grau, dependendo da quantidade de energia psíquica que eles(as) são capazes de investir em coisas aparentemente fúteis, e que a mente humana é ilimitada (ALENCAR 2004, CSIKSZENTMIHALYI, 1999b). Esta é a primeira consideração importante a ser feita sobre criatividade. É algo inerente ao ser humano e necessário para que ele se mantenha no mundo. O que difere é a maneira como a criatividade será trabalhada e desenvolvida no decorrer da vida nas mais diversas áreas, mas todos(as) nós temos esse potencial criativo. Desse modo, o ato de criar é próprio do ser humano, que, ao criar, não só modifica o ambiente ao seu redor, mas também cria a si mesmo, e isso só é possível perante a consciência do seu inacabamento. Diferentemente dos demais seres vivos, o ser humano tornou-se consciente disso, o que possibilitou a invenção de sua existência, a modificação do material

que o cerca e a capacidade de refazer seu espaço e tomar decisões sobre as opções que lhe são apresentadas. É nesse processo, perante os problemas que lhe são apresentados e as necessidades diárias, que a criatividade é desencadeada, que leva o ser humano, por meio de tomadas de decisões, a criar soluções (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a). Desse modo, não associamos a criatividade a uma ação restrita a algumas pessoas que possuem faculdades específicas. Ao contrário disso, consideramos que todos(as) são capazes de criar, pois o fazem nas pequenas ações do dia a dia. Criamos o tempo todo, pois a ação criadora faz parte da nossa vocação originária, o que nos coloca como produtores(as) de cultura e seres históricos.

Fiori (1986) entende a cultura como a renovação de homens e mulheres humanizados no mundo: “A forma humana se recria em diferentes formas de vida na concretização histórica: a cultura se refaz e se reassume na diversidade das culturas” (FIORI, 1986, p. 7). Considera, ainda, que a cultura autônoma, a cultura viva, é aquela que é fruto da *práxis* de homens e mulheres autônomos(as), que se constituem e reconstituem no mundo, e tornam-se sujeito de seu próprio projeto histórico-social. A cultura está intrinsecamente ligada à criticidade e à consciência histórica dos seres humanos. “A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Só cultiva, quem participa desse processo ao refazê-lo e refazer-se nele realmente. A transmissão do já feito, é cultura morta” (FIORI, 1986, p. 8). É criando em comunhão que homens e mulheres produzem a sua própria cultura. Esta se apresenta como “processo social de permanente recriação do mundo, da existência, do homem” (FIORI 1991, p. 89).

No processo da cultura, o saber não é um momento prévio ao fazer, nem tampouco seu resultado: os dois se implicam dialeticamente e excedendo-se mutuamente. Com isso pretendemos o que é originário na participação intersubjetiva dos homens, na produção da cultura. Essa resulta da colaboração essencial com os demais, na construção do mundo humano – o que se dá através de uma participação ativa e criadora num saber fazer, que é fazer o que se sabe (FIORI, 1991, p. 89).

Fayga Ostrower (2001), como artista plástica, vivenciou concretamente o fenômeno da criação e debruçou-se em pesquisar o processo criativo e os problemas da criatividade e dos processos de criação. Alicerça seus estudos na filosofia do francês Henri Bergson. Baseada nessa filosofia, a autora afirma que o impulso vital dos seres humanos consiste numa exigência de criação. Por impulso vital compreende a fonte de que nascem todas as coisas. Nos seres humanos, o impulso vital expressa-se na atividade criadora. Desse modo, considera a criatividade como um potencial inerente aos seres humanos e, mais do que isso, aponta que criar é uma necessidade nossa.

A criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. É do mesmo modo necessário (OSTROWER, 2001, p. 166).

A autora considera que o ser humano cria em todos os âmbitos do fazer e, ao fazê-lo, significa a sua vida, por isso o que a impulsiona é esse constante exercício de criar e recriar. Portanto, podemos concluir que a criação não se reduz somente à criação artística, mas também aos demais fazeres que são partes da vida dos seres humanos.

Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (OSTROWER, 2001, p. 12).

A autora define os seres humanos como seres conscientes, sensíveis, culturais e espirituais, que são dotados de potencialidades. Entre as diversas potencialidades dos homens e das mulheres está a criatividade, considerada um potencial criador inerente, e que necessita de realização, porque é, sobretudo, uma necessidade existencial (JORGE, 2006). Desse modo, considera que todos(as) nós, homens e mulheres, temos um potencial criador e que essa potencialidade é exercida nos diversos aspectos da vida, de uma maneira global, como um agir integrado em que “criar e viver se interligam” (JORGE, 2006). Portanto, “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2001, p. 10).

Ao definir a criatividade como necessidade existencial, a autora diverge de alguns estudiosos (BARRON, 1963; HELSON, 1966; MACKINNON, 1978; MEDNICK, 1962; SHAPIRO, 1968; TORRANCE, BALI, 1980; WECHSLER, 2012), pois sendo a criatividade um potencial inerente a todo ser humano, ela deixa de ser um atributo exclusivo de alguns(as) poucos(as) privilegiados(as). Desse modo, criar não está ligado somente à arte e às grandes descobertas científicas, e sim ao formar novas coerências, novas relações de fenômenos. “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 2001, p. 9). O nosso potencial criador vem à tona quando necessitamos e ele é desencadilhado pela nossa intuição.

Desse modo, homens e mulheres criam, pois, ao fazê-lo, ordenam coerentemente, dão formas, fazem novas relações, intuem e conscientizam, crescendo, assim, enquanto seres humanos. No movimento dinâmico de ação no mundo, ao transformar a natureza e o seu mundo,

o ser humano também se transforma; assim sendo, “o homem não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe” (OSTROWER, 2001, p. 11).

O potencial criador dos seres humanos manifesta-se nos vários níveis da sua essência, na escolha dos múltiplos caminhos e nas suas diversas vivências. Logo, o potencial criador tem a qualidade fundamental de sempre se refazer. Desse modo, embora a criatividade seja inerente ao ser humano, ela pode ser ampliada por suas atividades sociais e vivências. Nesses processos, a curiosidade é fundamental, pois ela traz inquietação, indagação, busca de respostas, fazendo parte de um fenômeno vital do ser humano. Segundo Freire (1996, p. 15), “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. A curiosidade leva-nos a fazer perguntas que, frequentemente, são respondidas pela criatividade (SANTOS, 2010).

Na História vemos que vários inventos partiram de uma problemática e de uma necessidade. Quando voava, Santos Dumont tinha dificuldades de cronometrar seus voos, porque era muito arriscado retirar o seu relógio do bolso, já que, para isso, precisava retirar as mãos dos controles do avião. Perante tal problemática, ele encomendou de seu amigo e joalheiro Louis Cartier um relógio que ficasse preso ao pulso, para que ele pudesse cronometrar melhor as suas experiências aéreas, sem correr o risco de tirar as mãos dos controles do avião. A solução era simples, mas a ideia só surgiu quando houve a necessidade.

Em suas pesquisas sobre fluxo (*flow*), Csikszentmihalyi (1999a) entrevistou o inventor Frank Offner, que foi responsável pelo aperfeiçoamento de motores de avião e máquinas eletroencefalograma. O inventor apontou o gosto por resolver problemas como algo que, de certa maneira, conduz a sua criatividade. “Ah, eu adoro resolver problemas. Seja a razão porque nosso lavador de pratos não está funcionando, ou como os nervos funcionam ou qualquer coisa [...]” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 122). As pessoas que demonstram esse interesse em resolver problemas e compreender o que as cercam, questionando o que está ao seu redor, estão permitindo que seu potencial criador se manifeste, o que segundo o autor, conduz a uma melhor qualidade de vida. Conforme Saramago (1999, p. 115), “Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”.

Csikszentmihalyi (1999a, p. 124) chama-nos a atenção para os fatores externos que podem influenciar a nossa criatividade e sobre a importância de desenvolvê-la. “Se o indivíduo deixou de desenvolver sua curiosidade e o interesse nos primeiros anos de vida, é uma boa ideia fazê-lo agora, antes que seja tarde demais para melhorar a qualidade de sua própria vida”.

Dentro desse contexto, acrescentamos que o ser humano é o único animal dotado da capacidade de criar. Para os demais seres vivos, faltam-lhes o raciocínio, a liberdade de opção,

de decisão e de julgamento, fundamentais para o processo criativo. Os animais, diferentes dos seres humanos, não constroem o seu mundo por meio da criatividade desencadeada por alguma necessidade (FREIRE, 1996).

Imersos no tempo, em seu mover-se no mundo, os animais não se assumem como presenças nele; não optam, no sentido rigoroso da expressão, nem valoram. Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar (FREIRE, 1981, p. 35).

Essa possibilidade e necessidade de mudança em prol de uma melhor qualidade de vida é o que torna o ser humano essencialmente criador, diferenciando-o dos demais seres vivos. Apesar dessa essência, nem todos os seres humanos a utilizam como uma força motriz de mudança. Para Runco (2007), toda pessoa tem potencial para ser criativa, mas nem todas realizam esse potencial, por não terem oportunidades de desenvolvê-lo. Isso ocorre, pois diversos fatores externos influenciam no seu desenvolvimento. A negação de tais oportunidades ocorre pela crença de que somente alguns(as) podem criar, tão enraizada em nossa sociedade. Também por estarmos em um sistema que privilegia somente um tipo de saber, negando, assim, a livre expressão e a construção de novos saberes por meio da criatividade. O sistema escolar é majoritariamente bancário, nele não há espaço para a criatividade. Ao não serem estimuladas a criar como algo natural, quando as pessoas se encontram em um ambiente que fomenta a criação, muitas vezes se negam a colocá-la em prática, pois, imersos na cultura do silêncio, não sabem qual criação se espera delas (FREIRE, 2011a). Nesse sentido, a colonialidade afeta diretamente o direito de criar.

No início do século XXI, os estudos que consideram a criatividade como fruto das interações e do contexto cultural se fortaleceram. Eles têm voltado o olhar para a investigação das variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interferem na produção criativa e que favorecem o comportamento criativo. Assim, a abordagem individual foi substituída por uma visão sistêmica do fenômeno da criatividade (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994). A partir dessas contribuições de natureza sociológica, concluem que a criação não pode ser atribuída somente às habilidades pessoais e aos traços de personalidade de quem cria, pois a forma de criar também sofre a influência de elementos do ambiente onde esse(a) indivíduo(a) se encontra inserido(a) (ALENCAR; FLEITH, 2003a).

Mihaly Csikszentmihalyi (1988a; 1988b; 1988c; 1996) compreende que a criatividade se desenvolve dentro de um sistema integrado entre pensamentos do(a) indivíduo(a) e o seu contexto sociocultural. Desse modo, a criatividade:

[...] não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sócio-cultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 23).

A Perspectiva de Sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi:

[...] se vale de três fatores: o indivíduo, portador de uma herança genética e de suas próprias experiências; o domínio, que é um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir e que, em síntese, é a cultura; o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio, cuja maior função é preservá-lo como tal (OLIVEIRA 2010, p. 84).

Csikszentmihalyi lança olhares para a compreensão do local onde a criatividade se encontra e se ela é reconhecida ou não pelo ambiente sócio-cultural-histórico. Desse modo, compreende que o que é considerado um feito criativo resulta do julgamento positivo realizado dentro dos sistemas sociais (CSIKSZENTMIHALYI, 1999b). Assim, “não podemos estudar a criatividade isolando as pessoas e os seus trabalhos do meio social e histórico no qual as suas ações são realizadas... o que qualificamos de criativo nunca resulta de uma ação individual isolada” (CSIKSZENTMIHALYI, 1988a, p. 325). Aponta que o(a) indivíduo(a) considerado(a) criativo(a) é aquele que tem características associadas à criatividade como curiosidade, entusiasmo, motivação, abertura à experiência, persistência, flexibilidade e *background* social e cultural. Dentre as características mais salientes de indivíduos(as) criativos(as) estão a curiosidade, o entusiasmo, a motivação intrínseca, a abertura à experiências, a persistência, a fluência de ideias e a flexibilidade de pensamento e a capacidade de ajustar essas suas características conforme a ocasião de forma a atender às demandas da situação. Considera importante a inserção em ambientes que estimulem a produção criativa e valorize o processo de aprendizagem.

Ao tratar sobre o domínio (cultura, conhecimento), o autor menciona que contribuições criativas promovem mudanças em domínios. As pessoas que são capazes de transformarem um domínio são as que conhecem a fundo os seus princípios, detectam suas necessidades e procuram estender suas fronteiras (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994).

O terceiro componente do modelo proposto por Csikszentmihalyi é o campo que é formado por todos(as) os(as) indivíduos(as) que atuam como julgadores(as) da criação. Esses(as) “juízes(as)” têm a função de legitimar ou não uma nova ideia ou se um produto é criativo para ser validado e incluído no domínio (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Os(as) indivíduos(as) que julgam conhecem o domínio e têm seu saber reconhecido dentro dele e, por

isso, são capazes de realizar essa seleção do que irá pertencer ou não ao campo. Portanto, para que uma nova ideia seja inserida no domínio, é preciso que ela seja socialmente aceita.

O quanto de criatividade existe em um dado momento não é determinado somente por quantos indivíduos originais estão tentando mudar os domínios, mas também por quão receptivo à inovação é o campo. Assim, no caso de alguém desejar aumentar a frequência de criatividade, pode ser mais vantajoso trabalhar ao nível dos campos do que ao nível dos indivíduos (CSIKSZENTMIHALYI, 1999b, p. 327).

Ao considerar que o processo criativo é co-criado por domínios e campos juntamente com ações individuais, o autor refere-se a fatores que podem estimular ou inibir esse processo (CSIKSZENTMIHALYI, 1988c), levando em consideração que a perspectiva dos sistemas fatores como família, escola, ambiente de trabalho, contexto sociocultural e saúde interferem no desenvolvimento do potencial criador (CSIKSZENTMIHALYI, 1999b; RUNCO, 2007).

2.2.1. Inibidores e facilitadores da criatividade na infância

Se há uma dificuldade de as pessoas conceberem que todos(as) podem criar, essa dificuldade se torna ainda maior quando propomos que a criança é capaz de criar e produzir cultura. A partir do conceito de criatividade explicitado como base nesta pesquisa, compreendemos a criança como um ser criativo, que modifica seu espaço e seus conceitos, que se faz e refaz no mundo, bem como consideramos a criança como sujeito de suas ações, que faz escolhas, conexões, desenvolvendo, assim, sua autonomia.

Rinaldi (2012, p. 213) compreende criatividade como aptidão para construir novas conexões entre pensamento e objeto, “trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos”. As crianças criam nexos o tempo todo, é assim que aprendem e significam o mundo ao seu redor, principalmente por meio da brincadeira. Ao brincarem, constroem novas conexões e nexos entre pensamento e objeto o tempo todo. Desse modo, o lençol esticado transforma-se em uma casa; o cabelo da mãe, na crina do cavalo que ela está galopando, e as ervas daninhas transformam-se em comidas saborosas. Desde a mais tenra idade, tentamos produzir teorias, questões e dar respostas, “o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade” (RINALDI, 2012, p. 206). A ação criativa apresenta-se já na primeira infância. A criança demonstra a capacidade de reunir os elementos que possui e começa, a partir daí, a elaborar conceitos próprios, de modo criativo (RINALDI, 2012).

O enfoque histórico-cultural, que teve Vygotsky como seu principal representante, considera que o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas (inteligência, personalidade, emoções, consciência) ocorre no processo da vida social, de modo que o desenvolvimento cultural se constitui na atividade humana mediada pelas relações sociais e historicamente produzidas (VYGOTSKY, 1987). A partir desse pressuposto, a criança é reconhecida como sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura por meio das suas relações com o meio e a possibilidade de interiorizar as qualidades humanas manifestas nessas relações. A atividade da criança e as mediações com o seu entorno são o que desencadeiam o desenvolvimento das suas capacidades. Diante dessa abordagem, é possível afirmar que a criança não é um receptáculo, mas constrói sua cultura, seu conhecimento, emoções e personalidade ao relacionar-se com o mundo à sua volta como sujeito – e não coadjuvante – de sua história (SOUZA, 2007). Ao tratar sobre a criatividade das crianças, Vygotsky contraria a crença de que a criatividade é um privilégio de poucos(as). Para ele, a criatividade está presente sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo novo. Compreende, então, a criatividade como resultado da interação entre a criança e o contexto social. O pensador russo discorre que a criança desenvolve e apresenta a sua criatividade ao brincar. “Assim, a brincadeira da criança não é uma mera reprodução, mas recria novas realidades em resposta às suas necessidades” (MOZZER; BORGES, 2008, p. 8).

Não é leviano afirmar, portanto, que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança desenvolve funções psicológicas importantes, como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação (MOZZER; BORGES, 2008, p. 10).

Mozzer e Borges (2008) também consideram que a imaginação criativa depende das vivências dos(as) indivíduos(as). Assim, quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição. Desse modo, a capacidade de criar de um(a) adulto(a) é maior do que de uma criança, uma vez que as vivências de um(a) adulto(a) somam maior número. No entanto, essa abordagem indica a importância de oferecer experiências significativas para as nossas crianças, para que a sua capacidade de criação seja ampliada. Por outro lado, esse potencial criativo possível de ser estimulado também pode ser inibido.

Segundo Martínez (1995, p. 156), “existe um critério bastante generalizado de que a infância é o repositório das maiores potencialidades criativas do indivíduo, as quais, na maioria

dos casos, longe de se desenvolver, são inibidas no decorrer da vida”. Elas podem ser inibidas pela família, escola, ambiente de trabalho. A criatividade pode ser reprimida e sufocada quando não é aceita e legitimada pelo(a) outro(a). Para Amabile (1999, p. 116), “sufocar a criatividade é fácil. Difícil é estimulá-la”.

Uma criança que teve seu potencial criativo inibido terá dificuldades de desenvolvê-lo na vida adulta, uma vez que a imaginação vai declinando à medida que se desenvolve a razão e o raciocínio. Embora a criatividade na infância não seja equivalente à criatividade da fase adulta, é muito difícil a possibilidade de um adulto ser criativo sem que tenha tido experiência criativa na infância (ALENCAR E FLEITH, 2003a; FELDMAN, CSIKSZENTMIHALYI & GARDNER, 1994).

Dessa forma, um(a) adulto que(a) experienciou na infância uma educação bancária fruto da colonialidade, em que prevalecia a cultura do silêncio, dificilmente sentir-se-á capaz de criar. Sem que haja uma intervenção nesta realidade, há uma grande chance de ele não desenvolver todas as suas potencialidades criativas e perpetuar a ideia de que poucos(as) são capazes de criar, no círculo social em que vive, ou seja, família, escola, ambiente de trabalho. Vemos, portanto, uma repetição de padrão que vai ceifando as chances de desenvolvimento da criatividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia, da pronúncia da própria palavra e da libertação. A colonialidade do saber mantém-se no ensino domesticador, na cultura familiar que não incentiva a criatividade das crianças, na reprodução do já feito, sem que haja possibilidade de fazer diferente.

Alencar e Fleith (2003a) salientam que, entre os dois e seis anos, o jogo imaginativo é frequente, por isso é muito importante estimular a imaginação da criança nesse período. As autoras advertem que a família tem uma forte influência neste estímulo, pais não possessivos, que estimulam a independência e a autoconfiança e promovem condições de exploração dos seus interesses e de seu mundo interior, possibilitam o crescimento da criatividade. Em contrapartida, o autoritarismo e a crítica constante inibem esse potencial criativo.

Ainda sobre a influência da família sobre a criatividade da criança, Amabile (1989) aponta que pais que são capazes de oferecer liberdade e independência com regras e limites justos; respeitar a individualidade de cada um; ensinar a expressar as emoções; estimular o desenvolvimento de valores; apreciar a criatividade e incentivá-la; possuir senso de humor; tecer críticas construtivas – são capazes de oferecer um ambiente em que a criatividade pode florescer. Indo ao encontro desse pensamento, Freire e Guimarães (1982) acrescentam:

Mas estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 53).

Em suma, pais que aceitam a criança como um(a) indivíduo(a), dando-lhe autonomia, estimulando os traços de sua personalidade, são estimuladores da criatividade, ao passo que ambientes familiares repressores, com regras rígidas de conduta e sem diálogo, são inibidores do potencial criativo (OLIVEIRA, 2010).

Os diferentes contextos culturais também interferem no potencial criativo da criança, a depender das situações, das pessoas e dos elementos que a constituem e também se manifestam de maneiras diferentes (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; OLIVEIRA, 2010).

A Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1996) apresenta a cultura como o que nomeou de domínio. Para ele, os domínios podem ser modificados mediante contribuições criativas, desde que elas sejam aceitas socialmente dentro dos padrões culturais. Ou seja, o campo atua como “juiz” e aquilo que é aceito pode vir a modificar o domínio. Esse processo pode atuar tanto como um inibidor ou como um incentivador da criatividade. Desse modo, a partir da perspectiva de sistemas, para compreendermos o desenvolvimento do potencial criativo, devemos olhar para além do indivíduo, considerando o conjunto das forças sociais, culturais e pessoais para explicar o fenômeno da criatividade, uma vez que ela é resultado da interação entre o pensamento das pessoas e o contexto sociocultural.

Para Lubart (2007a), a cultura influencia a definição e o processo de criatividade, possuindo um conjunto de características que podem facilitá-la ou inibi-la. Assim, uma cultura pode favorecer maior ou menor quantidade de atividades criativas, definir o que é expressão criativa em cada área, oferecer modelos de atividade criativa, permitir o afastamento das normas tradicionais em prol da expressão criativa, conduzindo a demonstração das suas características por meio da expressão criativa.

No entanto, para Fiori (1991), a cultura viva é o próprio processo de criação. A cultura como produto imposto, sem autonomia criativa, é cultura morta. Assim, inibir a criatividade é não possibilitar que a criança crie sua própria cultura, enquanto incentivar a autonomia criativa, é dar a possibilidade de a criança desenvolver todas as suas possibilidades enquanto ser, criando sua cultura por meio da autonomia, transformando-se e transformando o mundo ao seu redor, rompendo com o ciclo domesticador da colonialidade.

2.2.2. Escola e criatividade

Assim como as relações familiares, a escola também exerce grande influência no desenvolvimento da criatividade. A educação que recebemos interfere diretamente em nosso potencial criativo ao oferecer atitudes menos ou mais positivas em face à criatividade.

A escola possui o importante papel de promover o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos, estimulando a exploração de temas interessantes, o exercício do pensamento crítico e divergente e a criação de uma atmosfera de sala de aula que valorize a expressão e produção de idéias (MATOS; FLEITH, 2006, p. 2).

Como vimos até o momento, a criatividade é estimulada por diversos fatores, entre eles as características do(a) indivíduo(a) em interação com seu contexto social (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Embora a criatividade esteja presente nos seres humanos, o contexto social no qual ele está inserido desempenha papel determinante no desenvolvimento das suas habilidades criativas (MATOS; FLEITH, 2006). Desse modo,

O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas idéias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará (STERNBERG; LUBART, 1999, p. 11).

A escola, por ser um ambiente educacional, é um ambiente privilegiado que poderia atuar como motivador do desenvolvimento do potencial criativo. Sobre a escola, Amabile (1996, p. 203) afirma que “de todos os fatores e ambientes sociais que podem influenciar a criatividade, a maior parte pode ser identificada de alguma forma em sala de aula”.

No entanto, Wechsler (2001) adverte que, embora seja uma necessidade mercadológica do mundo atual, e que o estímulo da criatividade possa ser feito por meio de qualquer disciplina, as escolas têm implementado poucas ações que a estimulem. Segundo Alencar (2004, p. 9), o sistema educacional, que deveria ser “o espaço reservado para a exploração, para a descoberta, para o pensamento criador, é reduzido e às vezes inexistente”. Muitas instituições escolares fazem isso ao enquadrar o(a) educando(a) em currículos rígidos, em que muitas vezes a manifestação da criatividade é vista como erro (RINALDI, 2012).

A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se, aos poucos, da significação do conteúdo do texto (FREIRE, 2008, p. 30).

Na escola, não é incomum o foco ser a ignorância e a incompetência do(a) educando(a), ao invés de suas habilidades, não enfatizando suas potencialidades, criando, assim, barreiras ao desenvolvimento da criatividade. É comum, ainda, uma educação voltada excessivamente para a memorização de conteúdo, estimulando somente a reprodução de conhecimento (OLIVEIRA; ALENCAR, 2010).

Segundo Amabile (1999, p. 4), “o caminho para estimular a criatividade é dar autonomia às pessoas no que se refere aos meios – ou seja, ao processo –, mas não necessariamente aos fins”. Ou seja, proporcionar uma liberdade em que propósitos e objetivos estejam presentes.

Em grande parte, a escola tem dificuldades de trabalhar a autonomia e a liberdade do(a) educando(a), pois estas são confundidas com indisciplina e falta de regras.

Na concepção de Freire (2011a e b), a escola é um lugar especial, pois é um lugar de esperança e de luta, uma vez que “sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” (FREIRE, 2000, p. 124). O autor vê a escola como um lugar cheio de vida já que nela existe gente se relacionando, criando a partir do compartilhar. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. É nela que o(a) educando(a) pode assumir-se.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

Para Gadotti (2007, p. 12), “a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido”. Ou seja, é um lugar de estímulos à criatividade, a muitas perguntas e problematizações e descobertas, não é um lugar para se encontrar respostas prontas. Sendo assim, a escola essencialmente é um ambiente criativo. O autor afirma que somente na escola autoritária há uma harmonia de pensamento.

No entanto, de acordo com Freire (1996, 2020), a inibição da autonomia, da criatividade e, conseqüentemente, da participação dos(as) educandos(as) leva ao fracasso dos projetos educacionais. Desse modo, a escola – como uma ferramenta de humanização – passa a ser instrumento de opressão. Para o autor, quando a escola passa a reproduzir a ética sustentada pelo mercado neoliberal, baseando-se na lógica do controle, passa a domesticar seus/suas educandos(as), inibindo seu potencial de *ser mais*. Dentro desses paradigmas, a ênfase está na

eficiência e, para alcançá-la, o ser humano é ignorado. De acordo com Freire, o ato pedagógico é democrático por natureza, já o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. Dentro dessa lógica, não há espaço para a criação.

Freire (2011a) afirma que a educação bancária ainda é recorrente dentro de sala de aula, sendo que, na relação opressora deste modelo, o discurso domesticador é predominante, discurso este que reconhece a ignorância apenas no outro, negando a vocação de *ser mais*.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em quaisquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. [...] Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2011b, p. 67).

A escola tem se ocupado em transferir conhecimentos ligados a uma tradição hegemônica, apresentando esse conhecimento como único, absoluto e verdadeiro, servindo como um instrumento de dominação. Como aponta Quijano (1992), o conhecimento é também um instrumento de poder e de colonização.

Em concordância, Fiori (1991) assinala que a educação oferecida pelo sistema escolar pode ser um dos mais efetivos instrumentos de dominação. Para ele, a “pseudodemocratização do ensino é a maneira mais eficaz de funcionalizar os dominados ao sistema de dominação” (FIORI, 1991, p. 87).

A presença da arte como uma possibilidade de fazer criativo e autônomo dentro dessa realidade escolar seria uma rota de fuga dessa realidade. Segundo Galiana (2020), a arte é experimentação em estado puro, e o nosso contato com ela pode conduzir à exploração de novos territórios além dos limites formais academicistas, uma vez que os processos criativos são espontâneos, libertários e possibilitam a emancipação de quem cria.

Para Ribes (2020), a escola poderia ser um epicentro de transformação, se rompesse com a reprodução de um único padrão de conhecimento do centro. “A construção de uma escola que absorva o contexto e a vida fora dos muros deve ser um fator a ser levado em conta” (RIBES, 2020, p. 13). Ou seja, uma escola em que não haja somente uma forma de conhecimento, em que exista a possibilidade de criação conjunta de novos saberes, levando em conta todas as vozes: dos(as) educandos(as), educadores(as), gestores(as), funcionários(as) e comunidade. Para o autor, a escola do século XXI deve ser uma escola na qual a arte facilite a exploração do desconhecido e possibilite observar o mundo com toda sua diversidade e mistério.

Assim, tudo isso nos leva inevitavelmente à necessidade imperiosa de forçar uma mudança por meio de um pensamento radical sobre o que é a escola do século 21 e o papel das artes como catalisadoras para outra escola possível e necessária. Uma escola de processos mais lentos, artesanais, reflexivos, sustentáveis e ecológicos, onde o pensamento artístico faz parte do antídoto para engolir a pressa, onde a rotina se torna um desafio contínuo através da aplicação de processos de aprendizagem baseados na criatividade (RIBES, 2020, p. 14, tradução nossa).

No entanto, em uma escola onde a educação bancária predomina, até o ensino das artes pode ser domesticador, pois a herança colonial da imposição se faz presente inclusive nas artes, de modo que seu ensino pode se basear somente na reprodução, e não fomentar a criatividade, uma vez que ela pode ser vista como algo que favorece a indisciplina e a licenciosidade.

Todavia, estimular a criação da criança e, conseqüentemente, a sua libertação não significa uma educação em que a disciplina se faz ausente. A educação que possibilita a liberdade, mas não promove o entendimento do outro nessa relação, pode estimular uma “tirania da liberdade”. Desse modo, a criança pode perder a noção de limite, esquecendo-se da existência do outro, que é negado em suas atitudes (FREIRE, 2000).

A ‘tirania da liberdade’, em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam, ainda, campeões da liberdade [...]. Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce? (FREIRE, 2000, p. 18).

Assim, “[...] é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59). É importante um viver infantil em que não falte a curiosidade, a ousadia, mas que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura de criar não vire irresponsabilidade licenciosa (FREIRE, 2008). Nesse sentido, a relação entre autoridade e liberdade é tensa e dramática, mas imprescindível à formação da criança. “É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra” (FREIRE, 2008, p. 18). A criança – consciente dos limites entre a autoridade e a liberdade – exercita a sua autonomia, sua capacidade de avaliar, comparar, escolher, decidir e, finalmente, recriar e intervir no mundo por meio de sua *práxis*.

A escola, em contrapartida, é capaz de ser um campo fértil de criação quando há educadores(as) que dominam sua disciplina e gostam do que fazem, reconhecem as habilidades, estilos e interesses dos(as) seus/suas educandos(as) e um currículo que, além de oferecer

conteúdo e metodologia, estimula o imaginário (WECHSLER, 2001). O(a) educador(a) criativo(a) atua como um espelho para seus/suas educandos(as).

Em uma pesquisa com educadores(as) de 1ª à 4ª série do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, Alencar e Fleith (2008) buscaram identificar as percepções e as barreiras que eles(as) tinham em oferecer condições favoráveis para o estímulo da criatividade. Os apontamentos mais frequentes foram que o elevado número de educandos(as) em sala de aula e educandos(as) com dificuldades de aprendizagem dificultavam o trabalho criativo. Essa pesquisa também evidenciou a influência da escola e de professores(as) incentivadores(as), aqueles(as) que ensinavam com prazer e, assim, contribuía(m) no desenvolvimento da criatividade dos(as) educandos(as).

Desse modo, uma escola que propicia o desenvolvimento da criatividade é aquela que está aberta a um(a) educador(a) que oferece respostas criativas, é autônomo(a), crítico(a) e tem uma visão da importância desse desenvolvimento, compreendendo que “incentivar a criatividade não é para fazer do aluno um gênio, mas sim buscar desenvolver o potencial criativo de cada um, não para torná-lo o melhor, mas sim para torná-lo melhor” (OLIVEIRA, 2010, p. 86). Para isso, o(a) educador(a) necessita encantar seus/suas educandos(as) e isso só é possível quando ele(a) também está encantado pelo processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, ele(a) deve:

[...] ser aberto a novas experiências e mudanças, ser ousado e curioso, ter confiança em si próprio, trabalhar com idealismo e paixão, proporcionar clima criativo nas aulas, permitir ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista e fazer escolhas, valorizar o trabalho criativo, não rechaçar os erros, mas torná-los pontos do processo de aprendizagem, considerar os interesses e habilidades dos alunos[...]. O professor precisa ser um profissional com domínio de várias capacidades e habilidades especializadas, entre elas: a) ser dialógico, pois o diálogo é em si criativo e recriativo; b) ter pensamento crítico e desenvolver tal pensamento em seus alunos; c) trabalhar o currículo de forma flexível e contextualizada; d) ser um artista, um político, um ser criativo e dinâmico, um líder, sem autoritarismo ou dominação (OLIVEIRA, 2010, p. 86).

A visão que o(a) educador(a) tem de si e de seus/suas educandos(as) também é muito importante, uma vez que, se ele(a) não se considera criativo(a) e considera que seus/suas educandos(as) não são capazes de criar, não irá oportunizar um ambiente em que a criatividade esteja presente. Por isso a importância do(a) educador(a) compreender a criatividade como um evento muito maior e mais complexo do que a produção dos grandes feitos da humanidade, assim como conhecer as teorias que apontam para a formação da criatividade, reconhecendo-se como criativo(a) dentro desse processo. Desse modo, o(a) educador(a) poderá reconhecer

pontos importante da sua personalidade e da personalidade dos(as) educandos(as) para o desenvolvimento do potencial criativo, tais como: persistência, iniciativa, autoconfiança, curiosidade, pensamento criativo. Assim, passará a ser um(a) incentivador(a), valorizando as produções criativas dos educandos(as), além de auxiliá-los(as) na construção de estratégias de produção de ideias e de resolução criativa de problemas (FLEITH; ALENCAR, 2006)

Para isso, é importante que o(a) educador(a) e a escola valorizem a formação autônoma do(a) educando(as), oportunizando que ele(a) escolha de acordo com seus interesses e habilidades; não enfatizem o erro, mas, perante ele, ajudem o(a) educando(a) a lidar com ele, pois, assim, o(a) educando(a) terá mais disposição para testar ideias novas e diferentes; apresentem indivíduos(as) criativos(as) como modelos; ofereçam oportunidades de trabalho com uma diversidade de materiais e condições; encorajem o pensamento flexível; ressaltem os pontos fortes do(a) educando(a); encorajem a autonomia do(a) educando(a) no processo de aprendizagem por meio de autoavaliação; criem uma atmosfera em sala de aula livre de ansiedade e de pressão de tempo, sem deixar de cultivar o senso de responsabilidade do(a) educando(a).

A grande questão é que, para que isso seja possível, o(a) educador(a) precisa romper com a maneira que foi ensinado(a), uma vez que ele(a) possivelmente foi educado(a) na perspectiva da educação bancária, da imposição, da falta de espaço para criar e, por consequência, tende a reproduzir esses modelos.

Wechsler (2001) considera que há diversos fatores que impedem que uma escola seja o campo de desenvolvimento do potencial criativo, entre eles estão as deficiências na formação dos(as) professores(as), o desconhecimento de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da criatividade e pela extensão do currículo a cumprir.

Sobre a deficiência na formação dos(as) professores(as), Alencar e Fleith (2003b) ressaltam que o currículo dos cursos de formação de professores(as) não privilegia a criatividade como uma área do conhecimento relevante; sendo assim, não preparam os(as) educadores(as) para trabalhar com essa questão no contexto escolar. Desse modo, por mais que os(as) educadores(as) compreendam a importância de desenvolver o potencial criativo dos(as) seus/suas educandos(as), não conseguem fazê-lo por falta de preparo profissional. Assim, a incapacidade para implementar práticas criativas está diretamente ligada à desinformação e à falta de conhecimento das teorias acerca da criatividade. Diante desse cenário, faz-se necessário o distanciamento de uma educação reprodutivista “que não contribui com o pensamento divergente que se constitui em um elemento essencial quando se trata de desenvolver o potencial criativo humano” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2010, p. 258).

2.2.3. Criatividade e qualidade de vida

Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. É do mesmo modo necessário (OSTROWER, 2001, p. 166).

Quando pensamos sobre a importância do desenvolvimento do potencial criador humano, somos remetidos, muitas vezes, às necessidades do mundo moderno frente à expansão tecnológica, ao desenvolvimento científico, às necessidades do mercado de trabalho atual e até mesmo às artes. No entanto, esse desenvolvimento acima de tudo se apresenta como uma necessidade para a melhora da qualidade individual da vida, que reflete na qualidade da vida de toda a sociedade. “Quer gostemos disso ou não, nossas vidas deixarão uma marca no universo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 128).

Em nossa sociedade atual, o ideário de qualidade de vida remete-nos ao ter, ao possuir, ao conquistar bens materiais que nos trarão felicidade. Somos bombardeados diariamente com anúncios de tv, rádio e jornal, que nos levam a crer que ter o último modelo de um celular ou de um automóvel nos trarão o bem-estar que tanto buscamos. As redes sociais o tempo todo vendem essa ideia, que é reproduzida por pessoas, buscando demonstrar felicidade por meio das roupas que estão vestindo, pelas fotos em companhia dos(as) amigo(as)s em belas festas, desfrutando ao máximo o lazer, ou em viagens nas quais tudo é perfeito. Ansiamos por uma vida perfeita baseada no que o dinheiro pode comprar, enquanto, no Brasil, a taxa de suicídio vem crescendo.

Assim, a qualidade de nossa vida é muitas vezes medida pelas nossas posses materiais. Sobre essa problemática do mundo atual, Brandão (2005) salienta que,

A insistência com que verbos ‘fazer’, ‘ter’ e ‘conquistar’, em lugar de ‘ser’, ‘criar’ e ‘realizar’, precedem palavras que sugerem os mais desejados sonhos da vida de todos nós, bem indica a maneira como a ação instrumental, tornada real na posse de coisas e na conquista de posições sociais, é cada vez mais o espelho daquilo que se vê refletida a pessoa socialmente feliz (BRANDÃO 2005, p. 35).

Ademais, o autor afirma que, na busca por uma vida de qualidade, acabamos travando competições para termos mais, sermos mais bem-sucedidos, vencermos, para só então sermos felizes. No entanto, a competição e a prática da concorrência estabelecem a desigualdade pela busca da superação do outro. Isso se reflete em vários aspectos da nossa vida; inclusive, nos jogos, nos quais sempre deve haver um(a) vencedor(a). Brandão (2005) indica, ainda, para a problemática da competitividade proposta nos jogos eletrônicos e nos esportes, em que só há

uma razão de ser por haver um(a) ganhador(a) e vários(as) perdedores(as). Nessa sociedade competitiva, não construímos juntos(as) e, embora pareçamos ser felizes, estamos isolados existencialmente. Por outro lado, “não é possível que uma pessoa leve uma vida realmente excelente sem sentir que pertence a algo maior e mais permanente do que ela mesma” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 128).

Mas o que, então, é capaz de oferecer uma vida de qualidade para os seres humanos?

Brandão sugere-nos que:

A razão de ser da vida é a própria Vida. A qualidade de vida não precisa e nem merece ser medida. Mas se houver medida para ela, o seu indicador de ‘qualidade’ é a dimensão de sua própria densidade. É o sentido densamente humano de sua experiência na Vida e como Vida (BRANDÃO, 2005, p. 32).

A densidade da Vida e a experiência humana dependem do quanto nos fazemos e refazemos no mundo, de como atuamos de forma autônoma e criativa perante ele, significando o que vivemos e construindo junto o bem comum.

Csikszentmihalyi (1999a) assinala que viver de maneira plena e excelente está intimamente ligado à maneira como assumimos a direção das nossas vidas expressando nossa individualidade, mas participando intimamente da construção do todo. “Viver significa experimentar – por meio de atos, sentimentos, pensamentos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 17). O que determinará, portanto, se tivemos ou não uma vida excelente é o conteúdo das experiências que vivemos.

Para o autor, a grande busca do ser humano é alcançar a qualidade de vida por meio da felicidade; desse modo, “não queremos realmente a riqueza, ou saúde, ou a fama por si sós – queremos essas coisas porque esperamos que elas nos tornem felizes” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 26).

No entanto, em suas pesquisas, Csikszentmihalyi (1999a) observou que a qualidade de uma vida excelente não está ligada às riquezas, ao lazer, ao trabalho e às relações sociais, mas, sim, em como as pessoas estão completamente engajadas, focadas e concentradas em uma determinada ação, de modo que seu ego é reduzido, a noção de tempo é modificada e todo seu ser está ali, e elas encontram um sentido recompensador para aquilo que está sendo feito. Este estado ele chamou de fluxo (*flow*), que não é um estado de felicidade, uma vez que quando estamos em fluxo toda nossa energia está voltada à execução da tarefa. “Só depois de completar a tarefa é que temos tempo para olhar para trás e ver o que aconteceu, e então somos inundados

com a gratidão pela excelência da experiência – desse modo, retrospectivamente, somos felizes” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 39).

Quando todo o ser de uma pessoa é levado ao funcionamento total do corpo e da mente, o que quer que se faça torna-se digno de ser feito por seu próprio valor; viver se torna sua própria justificativa. No foco harmonioso das energias físicas e psíquicas, a vida enfim se torna realmente significativa (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 38).

Mas como o estado de fluxo se relaciona com a criatividade?

Os estudos de Csikszentmihalyi (1999a) indicam que a passividade (entretenimento passivo, por exemplo) – em que não há interação e criação – não conduz a momentos de fluxo, de modo que as chances de felicidade são baixas. Considera, ainda, que não somos naturalmente construídos para encontrar felicidade como estado padrão. Ou seja, a satisfação humana está no processo de ordenar e construir a própria vida. Assim, para o autor, as pessoas mais criativas, curiosas e que buscam a resolução de problemas apresentam mais momentos de fluxo e conseguem escolher a direção de sua vida. A essa personalidade ele chamou de autotélica.

Autotélico denota um indivíduo que geralmente faz as coisas por si mesmo, em vez de alcançar alguma meta externa posterior. [...] São (pessoas) mais autônomas e independentes, porque não podem ser tão facilmente manipuladas com ameaças ou recompensas externas. Ao mesmo tempo, se envolvem mais com tudo a seu redor, porque estão totalmente imersas na corrente da vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1999a, p. 115).

Disso decorre para o autor a importância de se desenvolver a curiosidade e a criatividade ainda na infância, pois são fatores fundamentais para um comportamento autotélico e, conseqüentemente, uma experiência de vida plena e excelente.

A relação entre a autonomia e a criatividade é estreita. O(a) indivíduo(a) que cria é aquele(a) que tem autonomia de escolher. Por outro lado, o estímulo da criatividade também leva ao desenvolvimento da autonomia, que impacta em vários aspectos da qualidade de vida humana. Por essa razão, torna-se importante a conscientização dos(as) educadores(as) sobre a importância do investimento no estímulo da criatividade, buscando meios para seu desenvolvimento.

2.3. Criação Musical

Se pararmos para observar o que acontece ao nosso redor com olhos e ouvidos atentos, não será difícil encontrarmos alguém cantarolando enquanto caminha, um(a) motorista(a) que enquanto dirige desenvolve seu “batuque” no volante do carro, ou mesmo alguém se movimentando sutilmente ao ouvir música dentro de um ônibus. E as crianças? Já perceberam como, desde muito cedo, muitas delas se enchem de energia que percorre todo o seu corpo quando ouvem uma música, energia que faz seus olhos brilharem e seus corpos dançarem. Com muita facilidade, elas se apropriam de objetos do seu cotidiano e os transformam em fontes sonoras para a sua expressão musical. Nós, adultos(as), muitas vezes consideramos essa expressão como “barulho”, mas para elas trata-se de música. Todos esses processos cotidianos estão ligados à criatividade musical dos(as) indivíduos(as), que, quando transformada em ação consciente e planejada, torna-se criação musical. O que nos falta são ouvidos, olhos atentos e mente receptiva para perceber e compreender esses fenômenos.

O ato de criar musicalmente percorreu toda a história da humanidade, exemplo disso são os(as) grandes compositores(as) que fazem parte da História da Música Ocidental. No entanto, em certo momento, ele ficou restrito a somente uma parcela de pessoas.

O pensamento da maioria das pessoas em relação ao conceito de criatividade e criação ainda influencia muito no julgamento do que é criação e, principalmente, sobre quem é capaz de criar. Quando mencionamos processos relativos aos fazeres musicais, a palavra talento é posta por muitos como algo determinante. Quando esse pensamento parte de educadores(as) musicais, olhos e ouvidos e mentes se fecham para ver a riqueza de processos musicais cotidianos que existem à sua volta.

Burnard (2012b) faz uma análise de como a criatividade musical é vista em diferentes culturas. A autora aponta que, em cada sociedade, há mitos ligados à criação musical, mas nem todos são excludentes. Afirma que, na música ocidental, o mito recorrente é o dos(as) prodígios(as) que criavam magicamente desde a infância. Essas histórias foram difundidas fortemente nos séculos XVIII e XIX, a tal ponto que se criou uma “aura” em torno dos(as) compositores(as), levando as pessoas a acreditarem que somente alguns(as) escolhidos(as) podiam criar musicalmente.

O mito do talento também afasta as pessoas da criação musical. O talento para aprender música vem sendo discutido por alguns(as) especialistas em música. Há os que defendem o talento como inato, condição para o aprendizado musical, e os que demonstram por meio de pesquisas que a musicalidade é fruto da intersecção de vários fatores sociais e culturais

(SCHROEDER, 2004). Ainda de acordo com Schroeder (2004), os críticos de artes, as revistas especializadas e a mídia foram muito importantes para difundir o pensamento da existência de “gênios(as) musicais”, em um processo muito semelhante ao que Burnard (2018b) descreve, criando e propagando histórias heroicas, mágicas, dignas de filmes de ficção. O grande problema dessa perspectiva é que ela se torna centro, totalizante, excluindo e deixando à margem outras perspectivas e formas de criar musicalmente, levando a crer que a criação musical não é inerente a todos(as).

Assim, a herança do pensamento musical europeu do século XIX, fruto do pensamento moderno do século XV, excludente e totalizante, em que o(a) compositor(a) é supervalorizado e a palavra “gênio(a)” se destaca, pode impedir que o(a) educador(a) veja a capacidade de criar dos(as) educandos(as) e as potencialidades e contribuições que essa criação traz para a educação musical e para a formação humana dele(a). O ideário romântico ainda é detectado na fala de muitos(as) artistas e educadores(as) de artes, de modo que expressões como “gênio”, “prodígio”, “especial” são atribuídas aos raros seres “dotados desta sorte”. Essa visão está diretamente atrelada à visão inatista da arte, aquela que considera que o(a) artista já nasce com certas características que não decorrem de aprendizagem (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005). Se há uma dificuldade em conceber um(a) adulto(a) criando musicalmente, o obstáculo torna-se ainda maior quando propomos que crianças ou estudantes em fase inicial são capazes de fazê-lo.

Neste trabalho, partimos do conceito de musicalidade construído socialmente, sendo que a criação musical é possível para todo ser humano que tem a criatividade como uma essência ontológica.

[...] o aluno deve ser incentivado a demonstrar o seu potencial criativo [...]. A criatividade não é estigma dos gênios, muito pelo contrário: ela é inerente a qualquer ser humano, só dependendo dele e da educação que usufrui, a possibilidade de desenvolver essa capacidade (RAPAZOTE, 2001, p. 219).

Neste estudo, convido-lhe a abrir seus olhos, ouvidos e mente, despindo-se de todo e qualquer pensamento que lhe impeça perceber como a criatividade musical ocorre de modo natural desde a primeira infância, em vários momentos, desprendida de conceitos técnicos musicais, estudos formais de música, conceitos de arte e preocupação com seu produto final. Proponho um olhar mais cuidadoso para essas questões, pois são elas que normalmente se perdem na nossa prática educativa. Isso não significa que não há criatividade nos processos criativos que utilizam ferramentas e materiais musicais complexos, mas somente que nossos

olhos já estão treinados em reconhecer como fruto da criatividade e engenhosidade humana somente a “grande arte”, mas nos falta a delicadeza para compreender os pequenos gestos.

Sendo assim, neste estudo, criação musical diz respeito a todos os processos em que há a apropriação e a organização de sons pelos sujeitos de maneira autônoma, consciente e intencional. Nesse processo, os sons são compreendidos, relacionados, apropriados, ordenados, ressignificados e utilizados como forma de expressão e comunicação. Desse modo, consideramos que, na criação musical, a música é utilizada como linguagem na busca da livre expressão de quem a cria. Nesse sentido, referimo-nos a uma gama de atividades nas quais há um amplo processo criativo em que um(a) indivíduo(a) por meio de uma atitude autônoma toma decisões musicais com o intuito de comunicar suas ideias e pensamentos musicais. Isso inclui as atividades musicais mais complexas como composições baseadas em regras e técnicas musicais às mais simples e espontâneas como a improvisação. Na literatura estudada, vários termos como composição, improvisação, criatividade musical e pensamento criativo são utilizados. A escolha pelo uso de “criação musical” foi por acreditar que é um termo que engloba de maneira mais ampla as ações musicais em que há criação musical, das mais simples às mais complexas. A partir disso, a improvisação livre com sons ou movimentos, a composição de músicas inéditas, os arranjos, a criação de paisagens sonoras estão no âmbito da criação musical.

Sobre essa visão ampla do conceito de criatividade e criação musical, Barrett (2003), ao discutir sobre os termos “composição” e “criatividade”, sugere que, embora eles muitas vezes sofram uma fusão, eles não designam o mesmo processo, uma vez que a composição e a improvisação não são as únicas atividades que estão relacionadas a esses processos. “Na educação musical ocidental, processos como arranjos, regência e execução podem ser vistos como atividades igualmente criativas (BARRETT, 2003, p. 4, tradução nossa). Desse modo, quando nos manifestamos de maneira autônoma ao interpretar uma música, buscando o timbre no instrumento que mais nos agrada, o fraseado e as dinâmicas que nos soam melhores, estamos envolvidos em um processo criativo musical. Quando as crianças dançam a frase musical de uma peça se movimentando livremente, estão criando musicalmente. Quando escutamos uma música e criamos ligações com imagens, situações, cores e aromas, estamos colocando nossa criatividade musical em ação, de modo que a apreciação musical também torna-se inerentemente criativa (RACY, 1998).

Ampliando essa discussão, Barrett (2003) acrescenta que nem toda composição é um processo em que a criatividade se faz presente, uma vez que ela pode ser guiada por um trabalho meramente técnico, não estando presentes nela as marcas do(a) autor(a) definidas pela sua

autonomia de escolher os passos e os elementos da construção da obra musical. Assim, é possível compreender que definir o que é criativo ou não quando falamos de música envolve inúmeros processos e conceitos diferentes, não havendo um consenso sobre eles.

Segundo Webster (2003), a própria dificuldade em definir uma única linha de pensamento sobre o que é criação musical torna-se um empecilho para o trabalho criativo em sala de aula, uma vez que os(as) educadores(as) não se sentem seguros(as) em desenvolver um trabalho nesse sentido. O que as linhas de pensamentos mais divergentes apontam como ponto comum é a necessidade de propiciar atividades musicais que envolvam a criatividade, mesmo que sejam para fins diversos.

Durante o século XX, cresceu o interesse pela função da criatividade na aprendizagem, o que levou à promoção e à criação de currículos musicais que incorporam a composição e a experiência criativa, por acreditar que elas fazem parte de uma educação musical completa (BARRETT, 2003). Elas ganham espaço principalmente nos chamados métodos ativos da educação musical, principalmente da segunda geração.

No início do século XX, a inclusão da criação musical nos currículos musicais estava ligada ao trabalho de materiais e a técnicas da música contemporânea, como um modo de desenvolver a próxima geração de compositores(as). Já na segunda metade do mesmo século, os(as) educadores(as) musicais progressistas incluíram atividades de criação musical com o objetivo de promover autoexpressão e conhecimento individual por meio de atividades que enfatizavam a liberdade, sem restrições técnicas e referências ao contexto sociocultural artístico. Ou seja, o domínio da técnica não era acentuado e, muitas vezes, somente a livre expressão era válida. Como resultado, tínhamos a falta de técnica e iniciação no meio simbólico, que levava à obras criativas artisticamente medianas (BARRETT, 2003). Por outro lado, os(as) que viam somente a composição como algo para formação de futuros(as) compositores(as) se voltavam somente para a técnica, não dando ênfase à expressão individual, o que tornava essa abordagem limitada por sufocar essa expressão. Entre esses extremos está a visão da criação como um meio de promover o pensamento musical, ou seja, a criança deve se engajar em todos os processos da música, incluindo criação, percepção e execução da música.

Indo ao encontro desse pensamento, podemos ressaltar a proposta de Keith Swanwick¹² (1979), que reflete sobre a importância do ensino musical englobar atividades técnicas, de

¹² Keith Swanwick nasceu na Inglaterra em 1937 e desenvolveu a teoria espiral do desenvolvimento musical baseado na teoria do desenvolvimento humano de Piaget. Propõe também um ensino significativo de música baseado no modelo (T)EC(L)A. A adaptação da sigla inglesa C(L)A(S)P (Composition, Literature, Audition, Skill, Performance and acquisition).

execução musical, ligadas à literatura musical, e de criação musical, que o autor considera a atividade capaz de aglutinar todos os demais fazeres. Aponta que, assim, é possível oferecer um ensino que promova experiências musicais aprofundadas aos(as) educandos(as). Para o autor, as atividades de criação musical refletem a compreensão musical do(a) educando(a). Para Brito (2007), Barrett (2003), Burnard (2012b), Maheirie (2003) e Wiggins (2003), mais do que refletir a compreensão musical do(a) educando(a), a criação musical reflete o próprio educando(a). As pesquisadoras consideram a criatividade como um fenômeno de dimensões cognitiva, emocional, social que envolvem aprendizagens. Desse modo, a criação musical implica que o(a) educando(a) articule seu conhecimento técnico com a sua imaginação, emoções e reflexão.

Para Maheirie, na “[...] criação musical os sujeitos unificam dialeticamente a aprendizagem dos conhecimentos técnicos, numa postura afetiva, a qual implica em relações entre percepção, imaginação, sentimentos e emoções” (MAHEIRIE, 2003, p. 147).

A autora traça um paralelo entre a criação musical e a criação do próprio ser, da criação humana, mediada pela música. Considera, nesse sentido, que a criação musical se assemelha a outros fazeres criativos, seja nas demais linguagens artísticas, seja no fazer cotidiano. Desse modo, o estudo de processos de criação musical também demonstra que o sujeito agente deste processo não apenas produz música, mas produz a si mesmo.

Sendo assim, a música resultado da criação é:

[...] fruto de um processo criador em que o sujeito articula percepção, imaginação, reflexão, sentimentos e emoções. Enquanto produz esta objetividade, produz a si mesmo, em um movimento de (re)criar a si como sujeito, a partir do já existente, transformando-os (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2010, p. 433).

Wiggins (2003) define criação musical como uma espécie de pensamento musical, em que há ideias de um indivíduo em movimento. “O processo de composição da música pode ser descrito como gerar ideias musicais e colocá-las em um contexto ou como gerar um contexto musical que dá origem a ideias musicais” (WIGGINS, 2003, p. 141, tradução nossa). Essas ideias são o produto do pensamento musical do(a) educando(a), de modo que, em um ambiente educacional, uma criação musical pode mostrar muito sobre esse pensamento, tornando-se uma importante ferramenta de avaliação da aprendizagem musical.

Brito (2007), ao apresentar suas experiências junto às crianças, salienta que elas tendem a ser inventoras. Elas interagem com o ambiente sonoro, ouvindo os sons que estão ao seu redor, produzindo música com sua voz e seu corpo, experimentando novos sons, sendo, assim,

capturadas pela música, nos mais diversos sentidos. Nesse fazer musical, emergem o seu contexto e a sua história de vida. A criança sonoriza suas percepções, sentimentos e reproduz os modelos que estão a sua volta (BRITO, 2007).

A criança é capaz de criar e faz isso o tempo todo. Brito (2007) assinala que as crianças, ao elaborarem ideias musicais por meio da improvisação e da invenção, revelam a singularidade do seu pensamento. Nesse processo de criação,

[...] emergem continuamente descobertas e reflexões, que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências (BRITO, 2007, p. 94).

A autora ainda aponta para as construções de espaços de convivência que ocorrem no ambiente educacional, onde a criança aprende junto com os outros, desenvolve um fazer musical que leva à conscientização¹³ por meio da música, desenvolvendo o humano na criança.

Barrett (2003) propõe a criação musical como algo que gira em torno do desenvolvimento da capacidade da criança, tanto na construção de significados, ao se deparar com seu mundo, quanto para construir seu mundo de maneira significativa. Sugere que a criação musical é uma forma de construção de significado dialógica, na qual a criança se desapropria das características superficiais e das estruturas profundas da música para submetê-las às suas próprias intenções e sotaques. Assim, pela composição, constroem o conhecimento de si mesmas e da cultura.

Desse modo, podemos estudar a criação infantil não só como tendo benefícios musicais, mas direcionando o olhar para a função da criação musical na vida das crianças. Da criação da criança emergem muitos significados, desde a cultura que a produziu, sua ligação com o cenário imediato e culturas diferentes. No entanto, quando nos atemos somente aos resultados dessas criações, somos levados a considerá-los menores, pois partimos de modelos criativos de adultos(as) (BARRETT, 2003). Essa busca por um resultado que julgamos como de qualidade, muitas vezes, afasta o(a) educador(a) deste tipo de atividade e nos leva a pensar que elas não são qualitativamente compatíveis com outras atividades musicais que oferecem resultados dentro de um padrão musical que nos agrada mais. Esta questão não se faz presente somente na

¹³ Conscientização neste momento não é exposta com a definição Freiriana tratada em momentos anteriores neste trabalho. A autora utiliza o conceito de conscientização desenvolvido pelo educador e compositor Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). O educador considera que fazer música é uma das formas de manifestação da consciência. Desse modo, “a produção musical de cada indivíduo, ou grupo, revela planos de conscientização – em cada etapa da vida, em cada espaço ou tempo enquanto agencia transformações contínuas nos modos de ser e de conscientizar. Sempre em movimento” (BRITO, 2007, p. 18).

criação musical, mas em todos os campos que envolvem a criatividade. Nesse sentido, autores (CSIKSZENTMIHALYI, 1997; EYSENCK, 1999; GARDNER, 1993; LUBART, 2007b) têm considerado que há mais de um tipo de processo criativo.

Gardner (1993) diferencia a “pequena” criação da “grande” criação. A primeira diz respeito ao processo criativo cotidiano, enquanto a segunda de grandes feitos inventivos que impactaram a sociedade, como os de Pablo Picasso, Albert Einstein, ou seja, grandes artistas, cientistas, inventores. Já a primeira (“pequena”) remete aos feitos cotidianos em que modificamos nosso ambiente, ou até mesmo objetos, mas eles não exercem uma mudança significativa no entorno.

Eysenck (1999), em suas pesquisas sobre criatividades, divide o ato de criar em duas categorias: criatividade pessoal e criatividade realizativa, utilizando o conceito de novidade privada e novidade pública. Aponta o autor que a criatividade pessoal, privada, é a que leva a pessoa a produzir atos e objetos na cotidianidade. Já na criatividade como realização, novidade pública, os resultados constituem-se como obras inéditas para o público em geral. Nesse mesmo sentido, Lubart (2007b) utiliza as terminologias criatividade cotidiana e criatividade eminente para designar o ato cotidiano de criar (resolução de problemas, estratégias criativas) das criações novas perante a humanidade (descobertas científicas, obras de arte).

Csikszentmihalyi (1997) diferencia a criatividade com “C” maiúsculo, que se refere aos grandes feitos criativos da criatividade, daquela com “c” minúsculo, a criatividade cotidiana. Como já visto neste estudo, o autor compreende o processo criativo a partir de um modelo sistêmico que envolve a inter-relação de três fatores: indivíduo, domínio e campo. A partir desse modelo, seu foco está em observar onde a criatividade está mais do que tentar definir o que ela é, uma vez que ela sempre estará diretamente relacionada às questões sociais e culturais, que determinarão se um produto é criativo ou não.

Quando pensamos na criação na iniciação musical, temos como indivíduo(a) o(a) educando(a), como domínio a área específica na qual a ação criativa se situa, e como campo outros(as) educandos(as) e o(a) próprio(a) educador(a), que podem assumir a posição de agentes certificadores(as) da produção criativa.

Segundo Csikszentmihalyi (1997), o conhecimento em algum domínio é indispensável para que a criatividade seja posta em ação. Quando olhamos para a iniciação musical, precisamos ter clareza de qual é esse conhecimento do domínio. O domínio é a música, mas de quais materiais musicais estamos falando? Muitas vezes, o(a) educando(a) que sabe apenas segurar adequadamente seu instrumento e conhece algumas poucas notas musicais tem o conhecimento do domínio, se esse conhecimento for o que seu/sua educador(a) definiu como

necessário naquele momento. A partir desse conhecimento, é possível ser criativo. O(a) indivíduo(a) tem o papel de conhecer esse domínio e apresentar características cognitivas e afetivas que podem contribuir para o processo criativo. Em relação ao campo, ele atua como avaliador e juiz do processo; neste caso, não só determina o que será incorporado ao domínio, mas também influencia diretamente o indivíduo que pode se sentir motivado ou não por meio desse julgamento, dando continuidade ao desenvolvimento da criatividade ou não (BEINEKE, 2019). Desse modo, segundo Csikszentmihalyi, “é a comunidade, não o indivíduo, que faz com que a criatividade se manifeste” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999b, p. 333).

Dentro dessa perspectiva, a criatividade apresenta-se como uma prática que gera uma novidade que será julgada pelo campo que determinará se ela é válida e útil para a inclusão no domínio. Se olharmos para a prática de uma criança ou de um(a) educando(a) iniciante, dificilmente ela terá algo novo a tal ponto de ser assimilada pelo domínio. Assim, a criação musical das crianças e iniciantes estaria dentro de uma categoria menor. Para Barrett (2003), isso é um problema, uma vez que o fazer criativo da criança seria analisado a partir de um modelo semelhante ao dos(as) adultos(as), como se estivéssemos observando miniadultos(as) que produzissem versões falsificadas de criações adultas.

Aplicando a perspectiva dos sistemas de Csikszentmihalyi (1999b) ao campo da educação musical, Burnard (2012a) propõe que os(as) educadores(as) que fazem parte do campo que atuam como juízes(as) das obras das crianças devem ter clareza de que o processo criativo musical pode ocorrer no nível individual ou psicológico, no qual o produto ou a ideia é uma novidade para o(a) indivíduo(a) que o criou.

Assim, as crianças são capazes de produzir composições criativas, uma vez que “[...] o que representa um esforço ou uma realização criativa no mundo musical das crianças não precisa, necessariamente, ser visto, julgado ou definido como ‘criativo’ no mundo musical adulto no qual a criança está inserida” (BURNARD, 2006, p. 114, tradução nossa).

Ainda em concordância com Csikszentmihalyi (1999b), Burnard (2006) menciona que a criatividade é construída socialmente, daí a importância de observar como se configura o domínio no qual o(a) educando(a) se insere, uma vez que sua criatividade ocorre dentro de várias unidades sociais e culturais.

Se compreendermos a cultura como um processo vivo de permanente criação que se perpetua refazendo-se em novas formas de vida, em que só a cultura quem participa desse processo ao refazê-lo e refazer-se nele realmente (FIORI, 1986, p. 8), podemos considerar que a criança e o(a) educando(a) iniciante, ao criar, tornam-se produtores(as) de cultura viva. Nesse processo, eles(as) se reconhecem e reconhecem a cultura em que estão inseridos(a).

Desse modo, podemos considerar que uma criação original é inevitavelmente um reflexo e uma resposta aos contextos sociais e culturais nos quais o(a) educando(a) está inserido(a). “Esses contextos refletem tradições sócio-históricas particulares e, nessa medida, a composição pode se tornar um ato de desenvolvimento tanto do autoconhecimento quanto do conhecimento cultural” (BARRETT, 2003, p. 10).

A criação musical colabora com o reconhecimento do mundo da criança, na significação dele e com o desenvolvimento da autonomia neste processo. Na criação musical, o(a) educando(a) tem autonomia para tomar suas próprias decisões, o que é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo (SWANWICK, 1979).

Odena (2020) utiliza o termo “criatividade musical” referindo-se ao desenvolvimento de um produto musical que é original para o(a) indivíduo(a) e útil para seu contexto musical particular.

O autor indica que hoje há pelo menos dois conceitos de criação musical, o “tradicional” e o “novo”. Define como tradicional aquele atribuído às pessoas que contribuem significativamente para um campo e que possuem suas contribuições reconhecidas pela comunidade, como os(a) compositores(as) consagrados. “Dentro da escola esse modelo foca mais no produto final do que no processo criativo. Implica em ter um modelo baseado nos ‘mestres’ que é muito difícil de reproduzir” (ODENA, 2012, p. 30, tradução nossa). É o que Craft (2001) chamou de *grande* criatividade, Gardner (1993) de *grande* criação, Eysenck (1999) de criatividade realizativa, Lubart (2007) de criatividade eminente e Csikszentmihalyi (1997) de criatividade com “*C*” *maiúsculo*, todos eles se referindo aos grandes feitos criativos que impactaram a história da humanidade. Odena (2012a) ainda define o que seria o “novo” modelo. “O conceito ‘novo’ (no sentido de contrastar com o ‘tradicional’) está relacionado a uma noção psicológica do pensamento imaginativo e tem ampla aplicação no contexto escolar” (ODENA, 2012a, p. 30, tradução nossa). Neste último conceito, a criatividade é definida como a imaginação que manifestamos em qualquer investigação ou resolução de problemas. Para Odena (2012a), a confusão surge quando tentamos avaliar os produtos musicais produzidos em sala de aula a partir de critérios históricos de criatividade. Por isso, propõe que o modelo mais adequado para ser desenvolvido dentro das escolas é o modelo “novo” (ODENA, 2018).

Dentro dessa perspectiva, Webster (2003) utiliza o termo “pensamento criativo”, que define como:

[...] o engajamento da mente no processo de estruturação ativa do pensamento sonoro com o propósito de produzir algum produto que é novo para o criador.
[...] Não é um processo misterioso que se baseia na inspiração divina ou

reservado apenas para aqueles que são rotulados como ‘talentosos’. Ele pode ser identificado em nós todos (WEBSTER, 2003, p. 27, tradução nossa).

Pesquisadores da área da pedagogia musical também consideram que a criação musical favorece o aprendizado musical significativo (DUARTE, 2006). Quando o(a) compositor(a), instrumentista ou cantor(a) modifica os materiais sonoros de acordo com o significado que quer empregar a ele, buscando se comunicar com o seu público, está concretizando um processo de comunicação. Nesse processo, há tomadas de decisões, escolhas musicais para que se crie sua própria música. Essa comunicação por meio da música e as escolhas que estão implicadas nela favorecem o aprendizado significativo e, por isso, é uma maneira aceitável de se ensinar em todas as idades, dando voz e a possibilidade de diálogo musical a quem cria. “Argumentar na/com música diz respeito ao *modo como* o orador/compositor/instrumentista, ou todo aquele que age (incluindo a ação de fazer silêncio), escolhe interferir nos sistemas de significação dos outros” (DUARTE, 2006, p. 3).

Ainda sobre a importância da criação musical para a aprendizagem significativa do(a) educando(a), Beineke (2012, p. 54) assinala que, “na aprendizagem criativa, a realização de tarefas de criação colaborativa permite desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos”.

Maffioletti (2004), ao pesquisar sobre como se forma o conhecimento na composição infantil, acompanhou e analisou essa prática com 70 crianças. O desdobramento da pesquisa indicou que a composição musical de crianças cria um espaço de aprendizagem onde as crianças podem aprender os significados culturais musicais e também significar a sua própria música. Dessa maneira, ao compor, a criança cria significados para nutrir suas trocas simbólicas na cultura.

Quando consideramos que, muitas vezes em sala de aula, a criação musical é feita coletivamente, em grupos, notamos outros benefícios para a formação humana, como o diálogo, a partilha, a aceitação do outro como legítimo, uma vez que, para chegar a uma criação musical comum, a criança necessita dialogar com o(a) outro(a), apresentar suas bases musicais oriundas de suas vivências que ultrapassam o ambiente escolar, descobrir as bases musicais de seus companheiros e fazer a intersecção desse material em um processo em que há mais do que fatores musicais envolvidos.

Ainda sobre as contribuições que a criação musical oferece para a formação humana, Koellreuter afirma que, por meio do trabalho de improvisação, aspectos como diálogo, autodisciplina, tolerância, respeito, reflexão, partilha são desenvolvidas (BRITO, 2004), razão pela qual considerou as atividades que envolviam a criatividade musical como fundamentais à

formação musical e humana dos(as) educandos(as), sempre salientando que “o objetivo [maior] da educação musical é o humano” (Ibidem).

Sob essas perspectivas, os(as) educandos(as), ao criarem músicas na coletividade, produzem a si mesmos, em um processo de interação com o(a) outro(a). No entanto, essa criação coletiva só é possível por meio do diálogo com o(a) outro(a). Quanto à importância do diálogo nas ações educativas, Fiori aponta para a intersubjetividade humana, que é a conscientização presente na educação, possível por meio do diálogo que “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI apud FREIRE, 2011, p. 22).

A comunicação é o que proporciona pensarmos juntos(a), criarmos juntos(as), em práticas sociais, sem que haja superposição de uns/umas sobre os(as) outros(as), nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

“O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tú” (FREIRE, 2011a, p. 109), nesse encontro em que homens e mulheres refletem e agem sobre o mundo, o diálogo torna-se uma exigência existencial, pois é por meio dele que homens e mulheres ganham significação enquanto humanos (FREIRE, 2011a).

A educação dialógica é fundamental nesse processo em que o objetivo é chegar a uma criação em comum ao grupo. Por meio do diálogo é possível promover processos educativos musicais, problematizar a experiência vivida, atuar nela, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e crítico por meio da criação musical coletiva.

Mas, para que haja o diálogo, são primordiais o respeito e a amorosidade (FREIRE, 2011b). Maturana e Varela (2004), assim como Freire, manifestam que o diálogo só é possível quando há amor. “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social, que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro” (MATURANA, 1998, p. 32).

O amor, definido pelos autores como aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é a emoção fundamental nas relações sociais, pois consideram que o mundo que temos é criado junto com o outro, e somente por meio do amor conseguimos criar esse mundo em comum (MATURANA; VARELA, 2004).

Embora seja possível a produção de cultura, autonomia, diálogo e amorosidade por meio da criação musical, o contexto sociocultural restringe e oferece certas formas de comportamento. Dentro da educação musical, também há o privilégio de algumas perspectivas sobre outras. Em sala de aula, a maneira como o(a) educador(a) conduz o ensino, as ferramentas musicais que oferece aos(as) seus/suas educandos(as) e aquilo que valoriza enquanto

educador(a) musical encorajam ou não a maneira como os(as) educandos(as) se envolvem com a música, como eles(as) constroem os significados e os articulam. Essas escolhas por parte do(a) educador(a) estão ligadas a como ele(a) vê seu/sua educando(a). “Qualquer escolha de pedagogia implica uma concepção do aprendiz. A pedagogia nunca é inocente. Ela é um meio que carrega sua própria mensagem (BRUNER. 1996, p. 63).

Em suas pesquisas sobre a utilização da criação musical no ensino de música, realizadas junto a professores(as) de música, Beineke (2008) destaca que, embora haja um entendimento por parte dos(as) educadores(as) musicais sobre a importância da criação musical no ensino de música, os olhares sobre os objetivos e as funções dessas atividades variam, além de ser constatada a dificuldade dos(as) educadores(as) em trabalhar com essas atividades.

Ao identificar essas dificuldades por parte dos(as) educadores(as) musicais, Odena (2012a) realizou uma pesquisa buscando compreender a percepção sobre criatividade musical de seis educadores(as) musicais do ensino médio na Inglaterra. Como resultado, embora nenhum dos(as) educadores(as) tenham considerado que os(as) educandos(as) não eram capazes de criar, os(as) educadores(as) que manifestaram maiores dificuldades em trabalhar com criação musical foram os(as) que experienciaram em sua formação a criação musical ligada ao conceito tradicional. O autor aponta que as escolhas dos(as) educadores(as) em relação à prática docente estão relacionadas as suas vivências e suas percepções sobre elas. Desse modo, o(a) educador(a) musical que não experienciou a criação musical no seu aprendizado de música, ou que teve experiências negativas com esse tipo de atividade, terá dificuldades em oferecê-la aos(as) seus/suas educandos(as).

Assim, torna-se fundamental olharmos para a formação dos(as) nossos(as) educadores(as) musicais, a fim de compreender as dificuldades que eles(as) encontram em relação à criação musical.

De acordo com Brito (2007), muito dessa dificuldade de considerar a criatividade no ensino musical vem de uma tradição ligada ao modelo de ensino conservatorial, que influenciou todos os tipos de ensino musical no Brasil. Esse modelo também influenciou o ensino de música para crianças, em que a prática do aprendizado musical por meio da repetição se faz presente. Hoje podemos observar esse modelo sendo utilizado com muita ênfase no estudo de instrumentos musicais, principalmente em aulas individuais.

Pereira (2018) adverte que, no Brasil, há a manutenção da tradição conservatorial em todas as esferas do ensino de música. Defende, assim, a tese da existência de *habitus* conservatorial, que abrange da iniciação musical à formação universitária e que se tornou o *modus operandi* no Brasil. Trata-se de uma modelo de ensino de caráter profissionalizante que

surgiu em 1794 com o Conservatório de Paris. O modelo de ensino desse conservatório espalhou-se pela Europa e América, chegando ao Brasil em 1845. A proposta dos conservatórios era o ensino individualizado, focado no desenvolvimento do virtuosismo instrumental, rigor metodológico e, principalmente, com fim profissionalizante (BRITO, 2007).

As atividades de criação também ficam à margem do estudo do instrumento, uma vez que, segundo a herança, a formação de compositores se dá em outros espaços e planos. Isso tudo sem contar o ranço da concepção inatista, que acolhe e/ou exclui alunos segundo o reconhecimento (ou não) de seu talento natural, decidindo por eles se ‘vale a pena’ estudar música (em função de um possível ‘futuro promissor’) (BRITO, 2007, p. 58).

Herdamos esse modelo de ensino de música junto com tantos outros que são frutos da colonialidade (SERRATI, 2017; SHIFRES; GONNET, 2015). Assim, vemos fortemente a legitimação da música erudita manifesta principalmente na perpetuação da música notada como a maneira “correta” de se ensinar e fazer música como o conhecimento específico a ser transmitido (PEREIRA, 2018; SHIFRES; GONNET, 2015). É importante ressaltar que há saberes importantes e necessários dentro da tradição conservatorial e não pretendo propor uma extinção desse modelo, a crítica está no fato de ela ser totalizante, excludente, relegando outras formas de ensino e de fazer música. Ao ser totalizante, impossibilita as mudanças e dificulta a construção de novas formas de ensinar música a partir da já existente.

Dentro dessa forma de ensino, os processos de criação musical são os baseados no modelo dos(as) compositores(as) da música erudita ocidental que são inalcançáveis e dependem de formas cognitivas ligadas à notação musical. Assim, a criação musical das crianças ou dos(as) educandos(as) iniciantes ficam à margem do que é considerado música (BURNARD, 2012b; ODENA, 2018; SHIFRES E GONNET, 2015).

O olhar crítico aos métodos de ensino priorizados dentro do modelo conservatorial aponta para os danos advindos de sua manutenção. Por tomar somente a música notada como referência, exclui todo um universo musical pautado na oralidade e nas manifestações populares; por priorizar o treinamento técnico de instrumentos musicais em detrimento a outros saberes, prejudica a formação global musical do(a) educando(a), mas, acima de tudo, torna-se bancário, por se basear na reprodução sistemática de conteúdos predeterminados, impossibilitando a criação livre por parte do(a) educando(a).

Ribes e Galan (2020) indicam alguns princípios para o “jogo” da criação musical tornar-se uma experiência fecunda do ponto de vista musical e humano. São eles:

Princípio 1: Não há nenhuma norma; Princípio 2: O mais importante é o trabalho em equipe e a criação colaborativa; Princípio 3: Na criação não há más ideias, só ideias que não fluem; Princípio 4: Não deixe de compartilhar. As descobertas compartilhadas nos fazem melhores; Princípio 5: Criar não é uma competição [...] (RIBES; GALAN, 2020, p. 18, tradução nossa).

Como uma atividade com essa natureza encontra lugar dentro do modelo conservatorial? Modelo este baseado em normas rígidas, na individualidade e na competitividade que ela traz, na exclusão de ideias que não fazem parte dos cânones da música erudita.

Wiggins (1999) adverte que “a visão tradicional da criação musical na escola consiste no professor de pé em frente a sala, dirigindo os estudantes que estão realizando as instruções do professor (WIGGENS, 1999, p. 81, tradução nossa). Ou seja, a livre expressão do(a) educando(a) é inexistente.

A colonialidade do saber expressa no modelo conservatorial é ainda muito presente em todas as instâncias do ensino de música no Brasil. Assim, ela segue sendo transferida de geração em geração de músicos(as) e educadores(as) musicais, em um ciclo contínuo. Por isso, o trabalho de conscientização junto a educadores(as), em busca da compreensão de como suas práticas tornam-se referências culturais, torna-se tão necessário. Dentro desse contexto, é importante pontuar três aspectos: a conscientização de que há formas de ensinar além do modelo conservatorial, o papel das questões socioemocionais e a transição consciente e inconsciente de valores e atitudes.

Segundo Araújo et al. (2019), sentir-se bem emocionalmente durante a realização de uma atividade favorece a sensação de competência, levando à motivação. Para o(a) educando(a) sentir-se motivado(a) e capaz de criar, o ambiente precisa ser favorável a isso. A autora salienta que:

As condições ambientais que favorecem as realizações criativas parecem conservar elementos potencialmente motivadores. Assim, lançando um olhar sobre o papel exercido pelo ambiente na aprendizagem musical, podemos afirmar que a motivação (intrínseca/extrínseca) é uma variável interveniente à criatividade (ARAÚJO et al., 2019, p. 33).

Nesse processo, o(a) educador(a) tem um importante papel, uma vez que “persuasões sociais (verbais) e experiências vicárias são elementos que potencializam a motivação dos alunos e favorecem a aprendizagem musical” (ARAÚJO et al., 2019, p. 27).

Assim, se considerarmos que a educação, e por extensão a educação musical, é o desenvolvimento da capacidade de as crianças construir significados a partir de encontros com seus mundos para construí-los de maneira significativa, e que, por essa razão, a criação musical

como uma forma de construção de significado é um fazer importante e válido, notamos a importância de conscientizar os(as) educadores(as) musicais sobre como sua visão sobre isso interfere no aprendizado do(a) educando(a).

2.4. A arte como processo de libertação

Quando pensamos no processo de libertação de homens e mulheres, lançamos nossos olhares para uma educação que possibilita o pensamento crítico, a conscientização, a autonomia, a construção conjunta, a alteridade, a comunhão, o diálogo e a busca por pronunciar a própria palavra no mundo e, por meio dela, modificá-lo (FREIRE, 2011b). Para Fiori (1991), somente a educação que proporciona esses processos pode ser vista como educação, o restante é mero simulacro que serve como instrumento de dominação.

Uma educação que conduz a esses processos apresenta algumas características, tais como ser problematizadora e participativa. Ela distancia-se de um ensino que pretende encher os(as) educandos(as) de informação; ao contrário disso, estimula o(a) educando(a) a encontrar as próprias respostas. Segundo Geraldi (2010, p. 96), “aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas”.

Para Aparicio (2020), o sistema educativo que opta pela arte como uma ferramenta de transformação deve permitir a reflexão e a expressão, além de “construir e estabelecer uma série de estratégias e hábitos que conduzam ao pensamento constante, aberto e multifocal em colaboração com os outros” (APARICIO, 2020, p. 94, tradução nossa).

Ao propor a educação pela arte como um processo de humanização, é preciso refletir sobre o papel da arte, como ela se forma e como ela atua no ser humano e, mais do que isso, como ela se entrelaça com a vida. Dentro desse contexto, apresentam-se alguns questionamentos de Perissé (2009) “A interpretação de obras de arte contribui para o nosso aperfeiçoamento ético? Ajuda-nos a repensar nossa maneira de viver e conviver? Pode nos fazer dimensionar o quanto é perigoso ser livre e saber que o somos? Pode ser, em resumo, uma interpretação educadora?” (PERISSÉ, 2009, p. 36).

Considerando que todo o processo artístico está ligado à criação – seja no elaborar seja no apreciar uma obra de arte – e que neste fazer há a tomada de decisões, a problematização, a autonomia de escolher e pensar, a arte apresenta-se como uma importante ferramenta de uma educação que humaniza e, portanto, conduz à libertação. A esse processo que estamos

chamando de criação, o esteta Luigi Pareyson (1993) nomeará de formatividade. Cesca (2020) esclarece que a Teoria da Formatividade de Pareyson consiste em um amplo tratado filosófico sobre o processo de invenção e produção humana no âmbito da artisticidade. A autora apropria-se de suas considerações como pressuposto teórico voltado a olhar o processo artístico inventivo e realizativo em sala de aula, ou seja, em como a formatividade pode ser uma ferramenta educativa (CESCA, 2015).

Segundo Pareyson (1997), a arte é forma e, antes de ser forma, nasce de um extenso processo de formatividade. Define o conceito de formatividade como um “tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 1997, p. 26).

Esse processo relaciona-se com a humanização, pois ele ocorre a partir da problematização, do livre pensar, da autonomia para fazer escolhas e, mais do que isso, porque a formatividade está no processo de criação da obra de arte, o qual é análogo ao processo de construção da própria vida. Para Pareyson (1993), toda atividade que realizamos implica em colocar problemas, “[...] constituindo-os originalmente dos dados informes da experiência, e de encontrar, descobrir, ou melhor, inventar as soluções desses problemas” (PAREYSON, 1993, p. 21). Desse modo, afirma que “todos os aspectos da operosidade humana, desde os mais simples aos mais articulados, têm um caráter, não eliminável e essencial, de formatividade” (PAREYSON, 1997, p. 20).

A partir das reflexões de Cesca (2015, p. 19) sobre como essas questões estão presentes no fazer do(a) educando(a) em sala de aula, é possível afirmar que “[...] tanto na dimensão artística como nas demais operosidades do cotidiano, o processo de formatividade consiste numa *conditio* perene do sujeito que vive”. A autora considera que uma educação estética é aquela que considera a conscientização dos problemas de ordem estética que permeiam o itinerário pelo qual percorre os(as) nossos(as) educandos(as) e contribui para torná-los(as) mais humanos(as) e sintonizados com a vida. Para ela, “o viver é incerto e o processo artístico enquanto dinâmica inventiva traz-nos considerações significativas e palpáveis desse evento operantemente inconcluso” (CESCA, 2015, p. 38).

Ao se refletir sobre a proposta de Cesca (2015; 2020) em diálogo com Perissé (2009), podemos considerar que a educação por meio da arte conduz a processos humanizadores pelo próprio alcance transcendente da arte. Sobre essa questão, Perissé considera que:

A arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à rima, à composição pictórica, às cenas do filme, esses estímulos que nos chegam pela arte criam um espaço de

liberdade, de beleza, no qual nos sentimos convidados a agir criativamente (PERISSÉ, 2009, p. 36).

Neste estudo, estamos tratando de uma linguagem artística específica: a música. Podemos, então, observar o que foi exposto a partir desta linguagem. Assim sendo, a educação pela música pode conduzir a uma formação integral do ser. É importante a compreensão de que, embora a arte tenha esse potencial humanizador, esse processo não ocorrerá pela arte em si mesma. Logo, é necessário deixar claro que um processo humanizador está presente no como educamos por meio da música e não somente no conteúdo musical.

A arte educa, influenciando nossa maneira de sentir e pensar, de imaginar e avaliar. Influência forte e sutil. E renovadora. Para o bem ou para o mal, não saímos incólumes de uma experiência estética verdadeira. Os artistas são educadores, perturbadores, levam-nos aos extremos de nós mesmos. Educadores provocadores, desestabilizadores (PERISSÉ, 2009, p. 38).

Nas palavras de Perissé (2009, p. 38), merece destaque a observação de que “para o bem e para o mal” somos afetados por uma experiência educativa/artística. Desse modo, se olharmos cuidadosamente as práticas sociais musicais, percebemos que nelas pode haver processos agregadores ou não. A vaidade e a competição, por exemplo, podem afastar os(as) indivíduos(as), mesmo que eles(as) estejam fazendo música juntos(as), levando a processos desumanizadores. Do mesmo modo, um ensino musical em que o(a) educando(a) só é conduzido(a) à reprodução do já feito, colocando-o(a) frente a um rigor musical sem sentido e que não considera seus desejos e suas percepções, não proporciona um espaço onde ele(a) possa *ser mais*. Assim, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, libertam e conscientizam os sujeitos. Em contrapartida, o fazer musical, quando feito no compartilhar, na troca de experiências, na relação amorosa de quem participa, agrega e leva a processos humanizadores, favorecendo a convivência e o diálogo, que, por sua vez, leva os(as) seus/suas participantes a se educarem juntos(as), em uma educação para além do aprendizado musical. A esse fazer musical chamamos de educação musical humanizadora.

Educação musical humanizadora é aquela que não dicotomiza a formação musical do indivíduo da sua formação humana. Ambas caminham juntas em prol de um ensino de excelência. Entende-se que um ensino musical de excelência não negligencia os conteúdos musicais, mas o faz levando em conta a humanidade do(a) educando(a). Ao levar em conta a busca do *ser mais*, pretende promover o diálogo, a autonomia, a criticidade, a pronúncia no mundo, conduzindo, assim, à libertação. Ela não se fecha em si mesma, visto que propõe uma

construção conjunta por meio da problematização (AMENT, 2015; OLIVEIRA, 2014; SEVERINO, 2014; SILVA, 2015).

Uma educação musical humanizadora, partindo da perspectiva do(a) educando(a), está sempre em processo, fazendo-se e refazendo-se no inacabamento dos sujeitos envolvidos nela e na inconclusão do mundo. Se pensarmos em uma educação musical que se encerra em regras de como ser e fazer, esta caminha na contramão da humanização, já que o processo educacional humanizador está intrinsecamente relacionado com o *vir a ser* do(a) educando(a), sua realidade, seus anseios e necessidades, que só podem ser levados em conta no seu processo de ensino, quando o(a) educador(a) se abre para ouvir a sua voz. Como pondera Dussel (2005a), o(a) outro(a) é mistério absoluto até ouvirmos a sua voz, pois só o(a) outro(a) pode falar de si mesmo(a), de quem é, quais são suas necessidades e desejos. Somente o(a) educando(a) pode nos dizer o que pretende com o aprendizado da música, se é se profissionalizar ou ter a música como mais uma área do conhecimento em sua vida, somente ele(a) conhece seus desejos e necessidades. Cabe ao(a) educador(a) abrir-se ao diálogo a partir dessa realidade, a fim de que tenha melhores condições de construir com o(a) educando(a) o ensino musical que melhor assista ao(a) educando(a) e que seja capaz de conduzi-lo(a) ao pensamento crítico dessa realidade.

Dentro dessa proposta, o(a) educador(a) musical tem um papel fundamental, pois o como ensinar passa diretamente por ele(a), suas percepções, crenças, estímulos, objetivos e anseios. Sem que ele(a) compreenda seu papel dentro de sala de aula e o potencial educativo humanizador da música, não ocorre. Assim, ao(a) educador(a) compete o exercício da reflexão estética justamente por ser a arte musical uma atividade humana intimamente ligada à vida como um todo (CESCA, 2015).

Para compreendermos o que Cesca (2020) chama de reflexão estética, tão cara ao(a) educador(a), precisamos compreender o pensamento de Pareyson (1997) sobre a natureza da estética e da poética. O autor aponta que,

A distinção entre estética e poética é particularmente importante e representa, entre outras coisas, uma precaução metodológica cuja negligência conduz a resultados lamentáveis. Se nos lembrarmos que a estética tem um caráter filosófico e especulativo enquanto a poética, pelo contrário, tem um caráter programático e operativo, não deveremos tomar como estética uma doutrina que é, essencialmente, uma poética, isto é, tomar como conceito de arte aquilo que não quer ou não pode ser senão um determinado programa de arte (PAREYSON, 1997, p. 15).

A partir do pensamento de Pareyson (1997), compreendemos que a poética da obra tem uma natureza normativa relativa à sua construção como também à técnica, à sua narrativa e concepção estilística. Construindo pontes com a educação musical, uma educação poética seria aquela baseada em métodos prontos de ensino, nos quais há regras fechadas e caminhos programáticos previamente estabelecidos a serem seguidos; por conta de seu caráter, muitas vezes não há espaço para as particularidades do(a) educando(a). É importante salientar que a utilização de métodos e regras no ensino musical tem sua importância. Mais uma vez, vale lembrar que uma educação musical humanizadora se faz no como ensinar e não no que ensinamos.

Em contrapartida, a natureza da estética é especulativa, reflexiva, filosófica (PAREYSON, 1997). Desse modo, uma educação musical estética é aquela que problematiza os conteúdos, transforma a sala de aula em um campo de pensar e construir conjuntamente por meio da reflexão, da curiosidade da descoberta (CESCA, 2015). Falamos, então, de uma educação musical na qual os conteúdos são abordados a partir da problematização e do espaço para a reflexão. Para que isso seja possível, o(a) educador(a) musical tem que estar aberto(a) para esse espaço de criação conjunta, compreendendo a sala de aula como parte do mesmo movimento de vida. A vida é um processo contínuo de conhecimentos e criação em que “vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 10). De igual maneira, a sala de aula pode ser um espaço de criação conjunta. Compreendo que essa criação se dá também por parte do(a) educador(a) que se modifica e se transforma na partilha com os(as) educandos(as), que ressignifica os conteúdos a partir do vivido. Esse encontro, para Perissé (2009, p. 86), “torna as diferenças produtivas. A aula como um texto construído por todos”.

A palavra criativa é o melhor recurso de que o professor dispõe. Essa palavra abre espaço para a verdade do encontro, indo em direção ao outro ao mesmo tempo que se encoraja o outro a assumir seu papel no jogo do aprender-ensinar. A aula poética inventa a verdade. Não se pode mentir em poesia, porque tudo o que se inventa, esteticamente falando, é verdade. A arte inventa a vida, e essa vida não é mentirosa, tal como entendemos a mentira em seu significado cotidiano (PERISSÉ, 2009, p. 87).

Dentro desse contexto, ao ser indagado sobre quem é o(a) professor(a), Maturana (1990) o define da seguinte maneira:

Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: ‘perguntem’, e aceito que vocês me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir (MATURANA, 1990)¹⁴.

Em uma educação musical humanizadora, educador(a) e educandos(as) assumem o lugar de fazer perguntas.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 124-125).

Desse modo, o ensino de música humanizador deve ser pautado no diálogo amoroso entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a), para que, juntos(as), possam perceber e compreender o ambiente social em que estão inseridos(as), questionarem e desafiar essa realidade e a modificarem por meio de sua *práxis libertadora* (FREIRE, 2011b).

As palavras vêm carregadas de significações múltiplas e, muitas vezes, a palavra humanização no meio musical é compreendida como aquele ensino *assistencialista*, que não tem um compromisso com a formação musical do(a) educando(a), somente com as questões sociais. Acreditamos que um ensino que priorize somente o social e não ofereça conteúdos consistentes aos(as) educandos(as) possa ser enquadrado naquilo que Freire (2011b) nomeou de “falsa generosidade¹⁵”, que é um instrumento de dominação e opressão. Desse modo, a educação musical focada na humanização, mas que não considera a importância do conteúdo compartilhado com o(a) educando(a), leva ao processo inverso, à desumanização (GALON et al., 2013). Freire esclarece que:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem

¹⁴ Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz.

¹⁵ Ao não oferecer conteúdo, o(a) educador(a) mantém o sujeito inerte, não oferecendo a ele possibilidade de mudança, mantendo-o, dessa maneira, em uma situação de opressão. Esse tipo de “humanitarismo” torna-se instrumento de desumanização.

ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. Ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia à outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 2011a, p. 110).

Penna (2012) reflete sobre essa questão em seu artigo “Educação Musical como função social: qualquer prática vale?” e chega à conclusão de que é necessário um equilíbrio entre o essencialismo e o contextualismo.¹⁶

Se, com base nessa visão redentora, considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo. E a partir daí podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. E se tais questões forem esquecidas, perderemos a oportunidade de superar a oposição entre a postura essencialista e contextualista, integrando-as (PENNA, 2012, p. 38).

Assim, uma educação musical de excelência e, conseqüentemente, humanizadora vai além de estabelecer um equilíbrio entre o que é social e musical, uma vez que ambos aspectos estão entrelaçados no movimento da vida. Não há separação entre as partes, uma depende da outra para que ambas aconteçam (GALON et al., 2013).

No entanto, para que o(a) educando(a) encontre esse espaço de diálogo e criação onde ele(a) possa *ser mais*, é preciso que o(a) educador(a) ofereça essa oportunidade a ele(a), compreendendo que ele(a) é sujeito do processo de aprendizagem musical. Esse processo pode causar insegurança ao(a) educador(a) e parecer um caminho incerto, já que, na problematização dos conteúdos, as respostas poderão conduzi-lo(a) a caminhos inusitados. Há, portanto, uma mudança de perspectiva do seu papel em sala de aula, uma vez que historicamente o(a) educador(a) vem assumindo a função de detentor(a) de saber (FREIRE, 2011). Nas palavras de Perissé (2009),

Abrir caminhos, dedicar-se à arte de ensinar, é atividade repleta de incertezas quanto ao desenrolar dos acontecimentos, à reação dos alunos, aos resultados. Incertezas não assustam o artista. A vida é incerta, a despeito dos nossos esforços e conjecturas. O relacionamento humano é incerto. A arte nos ensina

¹⁶ [...] funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo enfocando aspectos psicológicos ou sociais (PENNA et al., 2012, p. 66).

que a vida é uma obra de arte em andamento, repleta de surpresas (PERISSÉ, 2009, p. 88).

Apesar das incertezas, é a partir desse exercício da problematização, do formular perguntas, que o diálogo é possível, e a partir do diálogo as experiências e saberes individuais são transformados em novas formas de conhecimento, uma vez que, de acordo com Geraldi (2010, p. 96), “É com as mãos cheias de perguntas que melhor nos orientamos no manuseio da herança cultural”.

A mudança de atitude do(a) educador(a) musical, portanto, é o ponto de partida para que a prática musical se torne verdadeiramente humanizadora. Ao encontrar esse espaço dialógico, o(a) educando(a) poderá desenvolver suas potencialidades, assumir-se como sujeito autônomo, crítico e criador, aprender música mediante uma relação dialógica pautada na troca de saberes e aprendizados e no respeito mútuo e, assim, poder *ser mais* nesse espaço de comunhão. Desse modo, a reflexão e o exercício de sensibilização do olhar do(a) educador(a) para a realidade em que está inserido, exercendo o respeito ao diferente, repensando as ações automatizadas em busca de promover ações educacionais significativas e, principalmente, o comprometimento com a docência, precisa ser uma constante na prática educativa, uma vez que, conforme Geraldi (2010, p. 100), “o que importa é aprender a aprender, para construir conhecimentos. Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas”. Nesse sentido, o(a) educador(a) precisa estar aberto(a) a uma nova forma de ensinar, a fim de que seja capaz de encantar seus/suas educandos(as).

Esteticamente, cabe ao docente despertar em si e nos demais a reflexão sobre a arte, relacionando-a com tantos outros temas – a história, a mitologia, a política, a censura, a psicanálise, a cultura, a tecnologia, etc. (Est) eticamente, cabe ao docente inventar formas belas-boas de pensar e agir, formas atraentes e inesquecíveis de atuar em sala de aula (PERISSÉ, 2009, p. 83).

Uma educação que parte do vir a ser do(a) educando(a) é possível em todos os campos dos saberes, mas, como vimos a partir das reflexões de Cesca (2015), Pareyson (1997) e Perissé (2009), a arte tem um campo grande de abertura para que isso ocorra.

Segundo Aparicio (2020), a arte possibilita a criação do pensamento próprio. Para isso, “é necessário manter viva a pequena espiral que está no interior do ser humano que entende a maravilha, a curiosidade e o questionamento” (APARICIO, 2020, p. 97, tradução nossa). A fim de que ela não seja sufocada, é necessário um trabalho de conscientização junto aos(as) educadores(as) musicais sobre essa abertura para a humanização que há nas artes. De acordo com Perissé (2009), “se a música for apenas uma matéria escolar entre outras, uma obrigação a

mais em nossa tão desejada ‘formação integral’, deixará de humanizar. Será obstáculo” (PERISSÉ, 2009, p. 74).

2.5. Formação do(a) educador(a) musical: um nó a ser desatado

Nesta pesquisa, apresentei reflexões sobre a importância do desenvolvimento da criatividade para a formação humana e musical do(a) educando(a) e sobre o que seria uma educação musical humanizadora. No entanto, há vários elementos que impedem que um trabalho educativo de acordo com o que foi proposto se realize. Muitas vezes, as instituições escolares apresentam sua própria linha de trabalho, que, como vimos, é fruto de uma herança bancária colonialista que diverge de uma educação em prol da liberdade, via desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Quando olhamos especificamente o campo da educação musical, é possível perceber que a desvalorização da música no currículo escolar tem seus malefícios, mas também tem seus benefícios, tendo em vista a possibilidade de o(a) educador(a) ter maior liberdade de escolher os caminhos que pretende seguir em sala de aula sem que as instituições interfiram. Assim, por vezes, existe a possibilidade de se desenvolver uma educação *menor*¹⁷, mesmo estando em um contexto educacional *maior*, encontrando rotas de fuga (BRITO, 2007). Como música não é um conteúdo previsto nos vestibulares do país, as escolas não exigem do(a) educador(a) um cumprimento de conteúdos de maneira rígida como é feito com as demais disciplinas. Mesmo quando esse(a) educador(a) tem uma apostila de música para seguir, não há uma cobrança sistemática das escolas em relação a isso (FIGUEIREDO, 2014; LOUREIRO, 2011; SANTOS, 2014).

Essa não é uma realidade presente em todos os ambientes educacionais. Em alguns projetos sociais, por exemplo, temos um cenário distinto. Alguns têm seu projeto político-pedagógico e os(as) educadores(as) precisam segui-lo rigorosamente, enquanto outros dão total liberdade de escolha ao(a) educador(a). Pesquisas demonstram (BEINEKE, 2010; ODENA, 2012a) que mesmo quando os projetos político-pedagógicos apresentam a criação musical

¹⁷ Brito (2007) utiliza os termos *maior* e *menor* ligados à educação musical. No entanto, eles não se referem a questões qualitativas em que uma educação maior pode ser considerada melhor que uma educação menor. Ao contrário disso, aponta para diferentes visões sobre como educar e, mais do que isso, aos objetivos finais dos processos educativos. “Um modo menor musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical” (BRITO, 2007, p. 7), em que o objetivo sejam os jogos infantis de construção dos planos de organização musicais, a construção dos espaços de trocas musicais e afetivas e em que a constante conexão entre música e mundo esteja presente. Diferentemente, a educação musical *maior* é aquela que diz respeito aos projetos de grande porte e larga escala, que seguem os padrões e sistematizações ordenados previamente; aos parâmetros e diretrizes oficiais (BRITO, 2007).

como algo a ser implementado em sala de aula, muitos(as) educadores(as) musicais ignoram essas atividades colocando-as em segundo plano ou não as desenvolvendo.

Diante desse cenário, o(a) educador(a) musical é um(a) dos(as) maiores responsáveis pela escolha do que irá ser desenvolvido em sala de aula e, sobretudo, do como será desenvolvido. Desse modo, a proposta de mudança para uma educação musical que possibilite a criatividade passa pela investigação de como o(a) educador(a) percebe essa proposta, pois, sem a compreensão de sua importância, ele(a) não oferecerá conteúdos que desenvolvam a criatividade dos(a) educandos(as) em sala de aula. A ação de conscientização nasce nos(as) educadores(as) para poder atingir os(as) educandos(as) e interromper um ciclo de aulas de música domesticadoras que se perpetua.

O campo de estudos de Formação de Professores¹⁸ apresenta visões diversas sobre onde se inicia a formação docente. Para alguns(as) pesquisadores(as), o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência que ocorrem na sua formação inicial no ensino superior (MIZUKAMI et al., 2002). Já Imbernón (2000) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Para Flores (2014), o(a) professor(a)/educador(a) forma-se e constitui-se no decorrer de sua vida. Trata-se, portanto, de um processo multifacetado que, segundo Flores (2014), se inicia antes mesmo do curso de formação inicial.

Para o Ministério da Educação (MEC), a formalização e a legalização do ofício do magistério, em educação básica, acontecem exclusivamente por meio da formação acadêmica em licenciatura, como prevê o Art. 62 da Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

De acordo com Fogaça (2015), quando falamos da formação do(a) educador(a) musical, é preciso compreender que também há outros espaços formativos não acadêmicos. Esses espaços vão desde escolas livres de música, conservatórios, igrejas, ambientes virtuais até a locais onde há prática musical espontânea ligada à cultura popular.

No fluxo contínuo da vida, nos encontramos, distanciamos, nos fazemos e refazemos em uma constante transformação no mundo. A vida é um processo contínuo de conhecimentos e criação. Nessa transformação que se dá no viver nos relacionamos com o(a) outro(a). Desse modo, “vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também

¹⁸ O campo de estudos é nomeado de Formação de Professores. No entanto, nesta pesquisa, sempre utilizarei o termo “educadores(as)” por ele dialogar com a proposta de educação que trago.

nos constrói ao longo dessa viagem comum” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 10). Nesta viagem comum, o(a) educador(a) aprende a aprender e a ensinar.

Flores (2014) menciona que parte desse aprendizado se dá pela observação dos(as) nossos(as) próprios(as) professores(as). Desse modo, desde a infância, quando estamos observando a atuação dos(as) nossos(as) educadores(as), estamos construindo um modelo de prática docente.

Huberman (2000) considera que a formação de professores(as) é um processo contínuo que possui diversas etapas. Essas etapas não são lineares, tampouco são obrigatoriamente vividas, mas estabelecem uma relação de complementariedade e continuidade. O autor reflete sobre o ciclo de vida da carreira, que é relacionado tanto aos anos de profissão quanto à faixa etária dos(as) professores(as). Para ele, o início da carreira é caracterizado pela transição do status de estudante para professor(a), é um momento em que há um choque de realidade, mas também muitas descobertas. É nesse momento que o(a) educador(a) acaba muitas vezes reproduzindo modelos por acreditar que eles(as) são eficazes, uma vez que foram eficazes a ele(a).

As pesquisas indicam que os(as) educadores(as) tendem a ensinar da maneira como foram ensinados(as). Tendo em vista que o ensino de música no Brasil tem fortes características do ensino conservatorial desde a iniciação musical à formação superior (BRITO 2007; JARDIM, 2008; PEREIRA, 2018; VIEIRA, 2000), a tendência é que os(as) educadores(as) reproduzam este modo de ensinar com seus/suas educandos(as), por isso muitas vezes existe a dificuldade de perceber a importância da criatividade dentro do ensino de música.

Joly (2017), em sua pesquisa intitulada “A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica”, indica os desafios existentes na profissão docente. Segundo ela,

Para ser professor é necessário agregar uma variedade enorme de identidades para conseguirmos realizar as tarefas da profissão. Precisamos escolher o que e como ensinar; transformar, para cada turma a maneira de falar, de agir, de convencer que aquilo que ensinamos tem importância; precisamos ter compromisso com o conhecimento, sem sobrepor o compromisso que temos com os alunos; temos que escutar, acolher, aconselhar nas mais diversas experiências da vida de nossos alunos (JOLY, 2017, p. 88).

Dentro dessas inúmeras funções, a(a) educador(a) tem necessidade de ter domínio do conhecimento específico que ele pretende ensinar, uma vez que qualquer processo de ensino/aprendizagem pautado na humanização exige um compromisso com o ensino consistente de conteúdo. Nas palavras de Freire (2011a),

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia à outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 2011a, p. 110).

Ainda sobre essa questão, Perissé (2009) esclarece que o(a) educador(a) é um(a) mediador(a) do encontro entre os(as) educandos(as) e a arte, “mas obviamente precisa ter intimidade necessária (ou seja, bastante intimidade!) com a arte que pretende apresentar, quase corrigia o verbo com que pretende *presentear* seus alunos” (PERISSÉ, 2009, p. 48).

Ao falar sobre os elementos fundamentais da profissão docente, Shulman (2015) define que há uma base de conhecimento para o ensino que o(a) professor(a)/educador(a) precisa dominar. Esta contempla as seguintes categorias:

Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral [...]; conhecimento do currículo [...]; conhecimento pedagógico do conteúdo [...]; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais [...]; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2015, p. 206).

Segundo Gatti (2010), as licenciaturas são os cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores(as)/educadores(as) para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.

No entanto, quando olhamos a formação do(a) educador(a) musical por meio dos cursos de formação (Licenciaturas em Música), percebemos que ainda não conseguimos oferecer todos esses saberes. Espera-se que um curso de licenciatura tenha uma real preocupação em preparar os(a) futuros(as) educadores(as) principalmente em relação ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico geral (MATEIRO, 2009).

Há cursos de formação inicial nos quais poucas são as disciplinas que preparam pedagogicamente o(a) educador(a). Há outros em que, dentro do currículo, as disciplinas existem, mas na prática os conteúdos são modificados e a ênfase é dada para outros campos musicais. Para Shulman (2015), adquirir o conhecimento pedagógico do conteúdo é tão necessário quanto adquirir os conhecimentos específicos do campo. Assim o autor define o conhecimento pedagógico do conteúdo,

[...] os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2015, p. 207).

Em contrapartida, dentro desse modelo de Licenciatura em Música, em que o conhecimento pedagógico do conteúdo é insuficiente, o conhecimento do conteúdo é transmitido com maestria (PEREIRA, 2014). Segundo Pereira (2014), isso ocorre pelas licenciaturas em música estarem imersas dentro de um *habitus* conservatorial. No diálogo com Pierre Bourdieu, o autor busca compreender o mecanismo de perpetuação de uma tradição de ensino musical baseada em crenças e critérios de valor institucionalizados pelos Conservatórios de Música, o que ele chamou de *habitus* conservatorial. Acrescenta o autor que a tradição de tal *habitus* não é necessariamente sinônimo de algo negativo, mas uma espécie de mecanismo social de (re)produção própria do campo artístico que, ao ser transposto ao campo educativo, pode tornar-se problemática. Para Pereira (2018), o grande problema da tradição conservatorial é a sua seletividade, segundo a qual somente um modo de fazer música é legitimado.

A invenção desta tradição seletiva musical estaria ligada à sua institucionalização pelo conservatório, que uniu as práticas tradicionais de ensino de música das corporações de ofício medievais à forma escolar: configuração escolar que se organiza, sobretudo, pela construção de um espaço escolar e de um tempo escolar, estruturados pela linguagem e pela cultura do escrito – que se impõe em detrimento à oralidade (PEREIRA, 2018, p. 13).

Assim, há a institucionalização da formação do(a) músico(a), e ela se dá pelo conhecimento da música europeia erudita notada, eleita como conhecimento legítimo e como critério de valoração de práticas musicais. Ao tornar-se totalizante, torna-se excludente.

De acordo com Jardim (2008), essa formação conservatorial está presente na formação do(a) “músico(a) professor(a)”, na ênfase do ensino musical com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo à performance), uma vez que na forma conservatorial esses conhecimentos são considerados como procedimentos. Ademais, a autora considera que esse modelo está tão arraigado na formação do(a) músico(a) que, de um modo geral, as pesquisas nem discutem ou lançam olhares para essa questão. E, para ela, a estrutura dos cursos de formação docente e o perfil dos(as) alunos(as) ingressantes colaboram para que esse modelo se perpetue.

Mateiro chama a atenção para a dificuldade de se encontrar um modelo equilibrado entre conteúdos pedagógicos e musicais.

Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional. Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor (MATEIRO, 2009, p. 64).

Do mesmo modo, vemos cursos de Licenciatura em Música que dão uma grande ênfase à formação pedagógica, mas que falham no desenvolvimento consistente dos conhecimentos específicos musicais (MATEIRO, 2009).

Casellas (2020), ao refletir sobre a formação dos(as) educadores(as) musicais, aponta que o modelo de educação musical que encontramos na escola e na universidade é aquele que, ao ser bancário, anestesia a criatividade do(a) educando(a), sendo que a origem deste problema está na formação que esses(as) educadores(as) receberam na universidade. A autora não nega a importância do aprendizado dos conhecimentos específicos musicais, afinal, estamos falando de educadores(as) que irão ensinar música, mas afirma que a experiência universitária não deve se reduzir a isso. O desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e filosófico é igualmente importante, uma vez que por meio deles é possível a ação educativa transformadora. É a partir desses saberes que se dá a crítica à hegemonia do saber e que se abre o espaço para a construção de novos saberes musicais na escola. A autora menciona que a mudança de olhar sobre a importância da música dentro da escola terá início com a mudança do modelo atual de formação docente. Assim, Casellas (2020, p. 150, tradução nossa) pondera que “mais do que uma formação docente baseada na prática, confio numa formação docente baseada na reflexão e na qual a prática esteja presente”. A partir disso, ela propõe um modelo que atribua ao(a) educador(a) um papel ativo e decisivo na seleção dos conteúdos curriculares, que tenha espaço para a negociação da aprendizagem e para a experimentação, levando em conta às suas necessidades e interesses, e que promova uma aprendizagem transformadora, em que o(a) educador(a) desempenhe um papel de guia no processo. Isso pressupõe um currículo em que,

1) estão incluídos diversos gêneros musicais; 2) leve em consideração os conhecimentos e habilidades musicais anteriores dos alunos; e por último, mas não menos importante, 3) considere a música um elemento ativo através do qual podemos refletir sobre a realidade que nos rodeia (CASELLA, 2020, p. 151, tradução nossa).

Assim, para Casella (2020), a formação docente não deve se reduzir a atingir os conhecimentos e conteúdos curriculares que estão incluídos nas licenciaturas, mas deve abordar o que fazer com eles, levando o(a) educador(a) a questionar por que esses conteúdos estão incluídos e não outros, de que outras formas os objetivos poderiam ser alcançados e como é possível trilhar por caminhos desconhecidos.

A formação docente do(a) músico(a) é complexa, uma vez que ainda há a dicotomia músico(a) profissional/educador(a) musical, desde a formação inicial.

As primeiras interações musicais dos(as) educandos(as), de acordo com Isbell (2008), influenciam a maneira como irão visualizar sua atividade docente e a forma como verão a profissão. O autor destaca que os(as) educadores(as) de música da escola, assim como os(as) educadores(as) particulares de instrumento, incentivam seus/suas educandos(as) a se tornarem performers musicais e não educadores(as), mas o vínculo estabelecido entre eles(as) traz o desejo nos(as) educandos(as) de também se tornarem professores(as).

Isbell (2008) adverte que há uma dificuldade, inclusive, em definir uma identidade docente, quando a questão é a profissão musical. Há uma facilidade de se definir o papel profissional enquanto músico (performance e artistas musicais), mas não há essa mesma facilidade em definir os papéis de professores(as) (educadores(as), professores(as), educadores(as) musicais, professores(as) de Música e regentes). O autor atribui a isso o fato de muitos(as) músicos(as) que já tocam e se apresentam há tempos ainda estarem em processo de formação para se tornarem professores(as). Assim, músicos profissionais sentem-se “menos professores(as)” do que músicos(as).

Mateiro (2007) analisou os fatores que motivam e influenciam os(as) jovens a estudar música e a escolher um curso de Licenciatura em Música. Os resultados desta pesquisa apontam que a vontade de aprender música e de tocar um instrumento é o foco central tanto da motivação para estudar música quanto para escolher uma profissão. Nesta pesquisa, 96% dos(as) estudantes afirmaram que escolheram estudar música antes de entrar na universidade porque gostavam muito de música e a maioria declarou que o mais importante para eles(as) é tocar. De acordo com a pesquisa, embora 48% dos(as) colaboradores(as) em um questionário inicial tenham afirmado ter escolhido a licenciatura em música para se tornarem educadores(as) musicais, durante as entrevistas realizadas pela pesquisadora, nenhum deles(as) demonstrou interesse com a educação de crianças e jovens no ambiente escolar, apenas em aulas particulares. Outro dado importante é que muitos(as) consideraram dar aulas de instrumento uma fonte de renda e não uma profissão, e que saber tocar pressupõe o saber ensinar.

Desse modo, é possível perceber que há uma diferença de status entre ser músico(a) e ser professor(a) de música, em que ser músico(a) significa ser capaz de tocar um instrumento musical e ser educador(a) musical significa que o(a) músico(a) não foi bem-sucedido na sua prática instrumental e, por isso, tornou-se educador(a).

Para Lauriala e Kukkonen (2005), o formato do currículo dos cursos de graduação prejudica a formação de uma identidade docente, uma vez que as práticas pedagógicas e as disciplinas de Educação Musical são oferecidas no final do curso. Desse modo, ao entrarem na universidade, os(as) estudantes focam mais no desenvolvimento das habilidades musicais, deixando para o fim da graduação a aplicabilidade desses conhecimentos no ensino e o desenvolvimento das habilidades pedagógicas. As pesquisas realizadas pelos autores chegaram às seguintes conclusões, a partir da fala dos(as) estudantes: quanto mais confiante musicalmente o(a) aluno(a) for, mais ele(a) se identificará como músico(a), e quanto menos confiante musicalmente, mais ele(a) se identificará como educador(a).

Para Russel (2012), a escolha da profissão é feita majoritariamente pela vontade de fazer música, ou seja, de tocar, de ser músico(a). Poucos adentram ao universo musical desejando tornar-se educador(a). Para o autor, isso ocorre porque quem deseja trabalhar com música foi, primeiramente, músico(a) prático, ou seja, passou no mínimo por aulas particulares de instrumento, momento em que se envolveu com o fazer musical. Aponta, ainda, que o status da profissão educador(a) musical interfere posteriormente na escolha da profissão. Desse modo, a importância e o reconhecimento social do papel desse profissional em sua sociedade têm modificado as perspectivas da profissão. Assim, em países em que a música na escola é valorizada, o(a) educador(a) musical tem maior valor social e reconhecimento.

Russel (2012) destaca que, quando os(a) educadores(as) musicais são vistos(as) como uma referência de apoio e de confiança pelos seus/suas educandos(as), se tornam um modelo a ser seguido, inclusive no momento de escolha da profissão.

Para Stévance e Lacasse (2017), o ensino conservatorial influencia diretamente as escolhas e também o status do profissional da música. Os autores, assim, propõem-se a discutir o papel da universidade na formação de professores(as) e o papel do conservatório na formação musical. Para eles, a função do conservatório é assegurar que os(as) alunos(as) estejam devidamente preparados para futuras qualificações musicais, incluindo as de natureza profissional. Já a universidade busca formar músicos(as) para exercerem sua profissão em um ambiente integrado e diverso. Assim, não é função da universidade o treinamento técnico de músicos(as).

O conservatório dedica-se exclusivamente à prática musical, enquanto a universidade é, antes de mais nada, um lugar de reflexão, colaboração e partilha de diferentes saberes. A universidade introduz os alunos a ideias complexas, ao conhecimento multidimensional, a fim de ajudá-los a desenvolver habilidades de pensamento crítico e independência (STÉVANCE; LACASSE, 2017, p. 81, tradução nossa).

Stévance e Lacasse (2017) mencionam, também, que o grande problema é quando esses papéis se confundem e a universidade reproduz e dá continuidade ao ensino conservatorial por meio de um ensino unidimensional e de uma visão unilateral da prática musical. Em um primeiro momento, os autores afirmam que isso ocorre pelo fato de a universidade receber estudantes formados pelo conservatório. Esses(as) estudantes frequentemente apresentam resistência em estudar conteúdos musicais que não sejam os técnicos musicais, de modo que os conteúdos relacionados à sociologia, à história, à filosofia, à estética e à educação são negligenciados. A problemática também reside na formação dos(as) professores(as) universitários(as) que, em sua maioria, tiveram sua formação musical dentro dos conservatórios, reproduzindo na universidade um modelo pedagógico totalmente desatualizado e excludente. Assim, muitas vezes, os(as) estudantes vindos dos conservatórios esperam que a educação universitária seja idêntica à do conservatório e os(as) professores universitários(as) – que também são produto do ensino conservatorial – não os encorajam a ver de forma diferente ou compreender as particularidades da universidade.

De acordo com Joly (2017), quando falamos da formação docente do(a) músico(a) comparada à formação docente das demais áreas de conhecimentos, encontramos uma anomalia, uma vez que a própria sociedade exige que esse profissional seja um performer, e isso não ocorre nas demais áreas. “Não é esperado que o professor de português seja um escritor, ou que o professor de ciências seja um cientista, mas é esperado e muitas vezes exigido que o professor de música seja um músico performático” (JOLY, 2017, p. 98).

Sobre essa questão, Roberts (1991) reflete que,

Está claro que a primeira anormalidade é que professores de música tipicamente estão mais preocupados em serem músicos do que professores de ciências ou história estão preocupados em serem cientistas ou historiadores. Aparentemente, professores de ciências e história são apropriadamente vistos como estudiosos de suas áreas de conhecimento e os professores de música são vistos como músicos (ROBERTS, 1991, p. 377).

Para Joly (2017), as experiências práticas pedagógicas durante a graduação são fundamentais para a formação da identidade profissional do(a) professor(a) de música. Desse modo, os currículos devem promover atividades que formem e fortaleçam a identidade do(a)

futuro(a) professor(a). Assim, modificar o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014) torna-se urgente.

Isso parte de um processo de possibilitar novos olhares musicais dentro dos currículos do ensino superior para além do arbitrariamente monocultural, em especial a parte que trata especificamente do conhecimento específico musical (PEREIRA, 2018). Vale ressaltar novamente que o problema não é a música erudita, ou o conservatório, mas a maneira como estes se tornam totalizantes ao serem naturalizados como a única possibilidade de se trabalhar com qualidade e seriedade no campo da música e como isso influencia todo o fazer docente musical da educação infantil à formação universitária.

A educação musical na América Latina, para Pereira (2018), tem se constituído na perspectiva da colonialidade, em que o *habitus* conservatorial se configura como *modus operandi* deste campo, perpetuando o pensamento colonial mesmo nas tentativas de mudança. Desse modo, contribuir para a formação de músicos(as) e de cidadãos(as) fora dessa lógica arbitrária passa por um giro decolonial ou deconservatorial em nossas práticas, crenças e percepções individuais.

Não se trata de negar ou excluir aquilo que vem sendo abordado nos processos educativos. Trata-se de questionar essa tradição seletiva, que exclui os modos de vida e a produção de sentidos daqueles que são considerados como ‘outros’, passando a considerá-los tanto no processo educativo quanto no de construção de uma cultura realmente comum (PEREIRA, 2018, p. 20).

Assim, trata-se da construção de novos *habitus*, que permitirão a fecundidade criadora novas frentes de conhecimentos, experiências e práticas musicais. Esse novo *habitus* não exclui a música erudita; pelo contrário, cria novas configurações com ela, com hegemonias culturais arbitrárias.

Esse giro, de acordo com Casellas (2020), será possibilitado por uma mudança na formação dos(as) professores(as) de música e na criação de novos currículos que possibilitem o pensar e o refletir para além das epistemologias musicais hegemônicas.

Para Gatti,

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas

gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Ao refletir sobre essas questões, percebo que há muitos “nós” a serem desatados. Há uma falta de equilíbrio muito grande no campo musical quando falamos da formação específica e da formação pedagógica. Esse equilíbrio, a meu ver, só será possível com a abertura de ambos os campos para que um adentre ao outro. Para tanto, é preciso uma mudança de pensamento e remover muitos preconceitos, entre eles o de que o(a) educador(a) musical não é músico(a). Por outro lado, o(a) educador(a) musical precisa se abrir ao fato de que o modo como ensinamos é muito importante, mas não é possível um ensino musical de excelência sem o domínio dos conteúdos. A compreensão de que o ensino dos conteúdos e a escolha deles devem passar por uma análise crítica também se faz necessária.

Como a identidade docente é construída de modo permanente diante da inconclusão dos seres humanos, as experiências diversas que temos enquanto educadores(as) podem possibilitar o alcance desse equilíbrio por meio do autoconhecimento e do pensamento crítico e reflexivo do(a) docente.

Segundo Flores,

Aprender a ensinar requer a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha (FLORES, 2014, p. 228).

Isso se dá nos cursos de formação, mas também no desenvolvimento da sabedoria prática. De acordo com Shulman (2015), a sabedoria da prática é a última fonte da base de conhecimento e é a menos estudada de todas. Trata-se da própria sabedoria adquirida com a prática, ou seja, “as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes” (SHULMAN, 2015, p. 211). O autor aponta que esse conhecimento não pode ser aprendido teoricamente nos bancos das faculdades, por isso, para que ele ganhe força, é preciso olhá-lo com mais atenção e articulá-lo com os saberes acadêmicos e a reflexão.

Por fim, é preciso não perder de vista que,

Um educador esteticamente mais bem formado cultivará (eis um pressuposto somado à esperança) um comportamento especial no cotidiano escolar, porque olhará de modo especial os seus alunos, verá neles artistas em potencial, respeitando essa possibilidade, acreditando nela como realidade alcançável (PERISSÉ, 2009, p. 54).

Mas o que seria um(a) educador(a) esteticamente bem formado(a)?

A meu ver, aquele(a) que tem uma formação sólida nos conteúdos musicais e pedagógicos, ao mesmo tempo em que se abre para vivenciar a experiência musical juntamente com seus/suas educandos(as), em um cotidiano fecundo e criador. Aquele(a) que está disposto(a) a refletir diariamente sobre sua prática educativa, olhar para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e a partir daí reconstruir, reencenar e recapturar os eventos, as emoções e as realizações, e por meio dessa ação aprender com a experiência (SHULMAN, 2015). Aquele(a) que está disposto(a) a “educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto” (GALLO, 2002, p. 85).

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico adotado na pesquisa aqui apresentada. Começo descrevendo brevemente o Claretiano – Rede de Ensino e o curso de Especialização em Educação Musical, a partir do qual foi realizada a presente pesquisa. Descrevo, também, o perfil dos(as) colaboradores(as) da pesquisa e as atividades que foram realizadas, assim como a natureza da pesquisa realizada e a sua fundamentação teórico-metodológica. Por fim, retrato as etapas do percurso metodológico utilizado, a fim de esclarecer o processo de pesquisa.

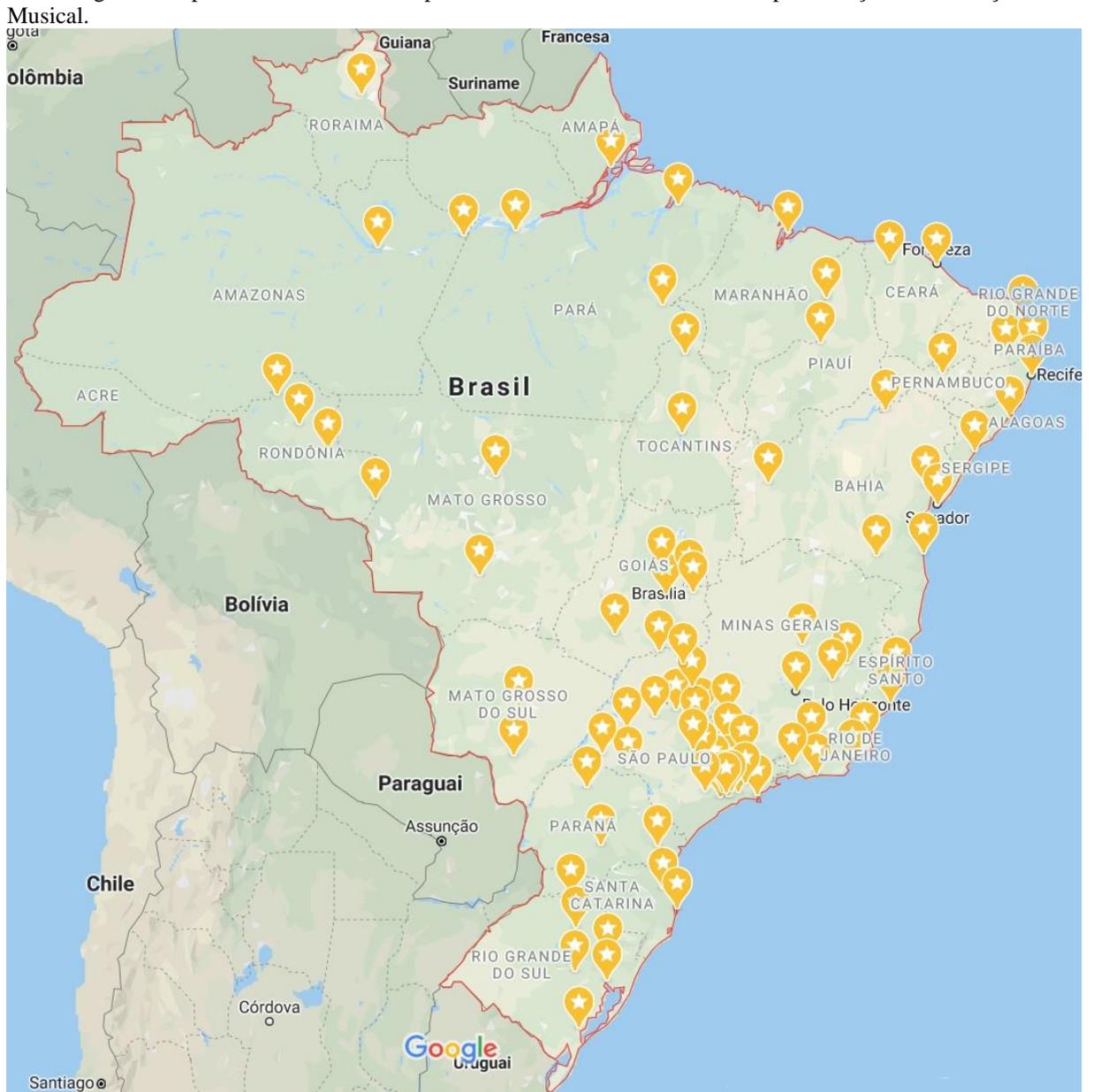
3.1 Contexto: Especialização em Educação Musical, Claretiano – Rede de Educação

O Claretiano – Rede de Educação é uma instituição educacional fundada pelos missionários claretianos em 1925 em Batatais, interior de São Paulo. Após sua formação, somente no ano de 1970, com a criação da Faculdade de Educação Física de Batatais, passou a atuar no contexto do ensino superior. No decorrer dessa história, houve várias expansões e a proposição de novos cursos. Em 2014, tem início a oferta do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância, em atendimento a uma carência da sociedade atual.

O Curso de Graduação em Música – Licenciatura (EaD) foi concebido objetivando formar educadores(as) musicais para atuarem na escola regular. O maior desafio inicial foi pensar em uma matriz curricular que abrangesse minimamente a grande diversidade brasileira, uma vez que o curso é ofertado em todo o país e tem como missão “valorizar o ser humano, a sociedade e sua cultura, transmitindo valores a partir da educação” (CLARETIANO, 2018a, p. 5). Ademais, tem como premissa o desenvolvimento de habilidades nas dimensões pedagógicas, artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, tendo em vista a formação do licenciando para sua atuação como educador(a) musical nos mais variados campos do ensino da Música, mas principalmente na escola de educação básica (CLARETIANO, 2018a).

Dada a grande procura pelo curso de Graduação em Música, veio a proposta de lançar uma especialização na mesma área. Assim, em 2015, tem início a oferta do curso de Especialização em Educação Musical, o qual hoje se faz presente em 93 polos distribuídos pelo Brasil.

Figura 2 Mapa com a localidade dos polos onde é oferecido o curso de Especialização em Educação



Fonte: Google Maps.

Tabela 1 Polos onde o curso de Especialização em Educação Musical é oferecido.

Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul
Aniquimes (Roraima)	Araçaju (Sergipe)	Anápolis (Goiás)	Araçatuba (São Paulo)	Blumenau (Santa Catarina)
Belém (Pará)	Barreiras (Bahia)	Araguaína (Tocantins)	Assis (São Paulo)	Caxias do Sul (Rio Grande do Sul)
Boa Vista (Roraima)	Campina Grande (Paraíba)	Campo Grande (Mato Grosso do Sul)	Barretos (São Paulo)	Chapecó (Santa Catarina)
Ji-Paraná (Rondônia)	Feira de Santana (Bahia)	Cuiabá (Mato Grosso do Sul)	Batatas (São Paulo)	Curitiba (Paraná)
Macapá (Amapá)	Florianópolis (Maranhão)	Dourados (Mato Grosso do Sul)	Belo Horizonte (Minas Gerais)	Florianópolis (Santa Catarina)
Manaus (Amazonas)	Fortaleza (Ceará)	Goianésia (Mato Grosso do Sul)	Bragança Paulista (São Paulo)	Guarapuava (Paraná)
Marabá (Pará)	Ilhéus (Bahia)	Goânia (Goiás)	Campinas (São Paulo)	Maringá (Paraná)
Panamirim (Amazonas)	João Pessoa (Paraíba)	Itumbiera (Goiás)	Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro)	Pesso Fundo (Rio Grande do Sul)
Porto Velho (Rondônia)	Maceió (Alagoas)	Luzilândia (Goiás)	Caraguatatuba (São Paulo)	Pelotas (Rio Grande do Sul)
Santarém (Pará)	Natal (Rio Grande do Norte)	Palmas (Tocantins)	Diamantina (Minas Gerais)	Porto Alegre (Porto Alegre)
São Francisco do Guaporé (Rondônia)	Petrolina (Pernambuco)	Rio Verde (Goiás)	Governador Valadares (Minas Gerais)	Santa Cruz do Sul (Rio Grande do Sul)
Vilhena (Rondônia)	Recife (Pernambuco)	Sinop (Mato Grosso do Sul)	Guarulhos (São Paulo)	
	Salvador (Bahia)	Taguatinga (Tocantins)	Ipatinga (Minas Gerais)	
	São Luís (Maranhão)		Raposa da Serra (São Paulo)	
	Serra Talhada (Pernambuco)		Itumbiera (Minas Gerais)	
	Sobral (Ceará)		Juz de Fora (Minas Gerais)	
	Teresina (Piauí)		Linhares (Espírito Santo)	
	Vitória da Conquista (Bahia)		Macaé (Rio de Janeiro)	
			Mauá (São Paulo)	
			Mogi das Cruzes (São Paulo)	
			Osasco (São Paulo)	
			Passos (Minas Gerais)	
			Poços de Caldas (Minas Gerais)	
			Pouso Alegre (Minas Gerais)	
			Presidente Prudente (São Paulo)	
			Ribeirão Preto (São Paulo)	
			Rio Claro (São Paulo)	
			Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)	
			Santo André (São Paulo)	
			São Carlos (São Paulo)	
			São José do Rio Preto (São Paulo)	
			São José dos Campos (São Paulo)	
			São Miguel Paulista (São Paulo)	
			São Paulo (São Paulo)	
			Sorocaba (São Paulo)	
			Uberaba (Minas Gerais)	
			Uberlândia (Minas Gerais)	
			Vitória (Espírito Santo)	
			Volta Redonda (Rio de Janeiro)	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O objetivo deste curso de Especialização é promover a formação contínua de profissionais da área de Educação Musical e de áreas correlatas, possibilitando o aperfeiçoamento, reflexões e práticas educativas que envolvam o ensino de música, seus fundamentos, práticas criativas, educação musical humanizadora, música e educação especial, com maior atenção à música na Educação Básica. Desse modo, as disciplinas foram pensadas no sentido de fomentar a reflexão sobre os fundamentos teóricos da educação musical, promover práticas que envolvessem a musicalização infantil e possibilitar o pensamento crítico sobre práticas de criação musical em sala de aula, ou seja, possibilitar reflexões que envolvessem a educação musical e formação da pessoa humana (CLARETIANO, 2018b).

A matriz curricular do curso de Especialização foi estruturada da seguinte forma:

Quadro 1 Matriz curricular do curso de Especialização em Educação Musical.

MATRIZ CURRICULAR (2018-2021)	
Disciplinas	C.H.
Didática do Ensino Superior	32
Metodologia da Pesquisa Científica	40
Musicalização Infantil	60
Educação Musical e Humanização	60
Música e Educação Especial	60
Criação Musical	60
Fundamentos Teóricos da Educação Musical	48
Trabalho de Conclusão de Curso	Obrigatório
CARGA HORÁRIA TOTAL	360h

Fonte: Claretiano, 2018b.

A intervenção e a coleta de dados desta pesquisa ocorreram na disciplina de Criação Musical, a qual é composta por um material didático elaborado com base em pesquisas de educação musical que apontam para um conceito de criação musical flexível próprio para ser aplicado em sala de aula (BURNARD, 2012a; ODENA, 2018). A disciplina, igualmente, apresenta os processos educativos presentes em práticas sociais estabelecidas dentro de círculos de diálogo e interações que ocorrem durante as criações musicais em grupo de crianças musicalmente iniciantes, apontando que a criação musical coletiva fomenta o diálogo, a criticidade, a autonomia, a aceitação do outro como legítimo, em um processo no qual as crianças, ao criarem musicalmente, também se recriaram enquanto seres no mundo, indo ao encontro do que acreditamos ser uma educação musical humanizadora.

O referencial teórico presente na disciplina objeto deste estudo dialoga com a disciplina de Educação Musical e Humanização, uma vez que ambas trazem propostas de como propor um fazer musical que humaniza, que possibilite ao(a) educando(a) *ser mais*, modificando, assim, a realidade em que está inserido. Enquanto a disciplina de Educação Musical e Humanização aborda a relação da humanização e o ensino de música de modo mais abrangente, a disciplina de Criação Musical trata de como as atividades de criação musical podem gerar processos educativos humanizadores.

A disciplina de Criação Musical foi ofertada pela primeira vez em 2015 e continua sendo ofertada até o momento. Já nas primeiras ofertas, no decorrer da participação dos(as) educadores(as) nas atividades, foi possível observar, por meio das atividades desenvolvidas e dos fóruns de discussão, que poucos ofereciam atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as). Outra situação notável é que eles(as) demonstravam compreender a importância da criação musical para a formação musical e humana dos(as) seus/suas educandos(as), mas quando eram submetidos(as) às atividades práticas de criação musical apresentavam muitas

dificuldades em sua elaboração e muitos(as) até se negavam a realizá-las. Da observação dessa prática educativa surgiram algumas questões: Qual o conceito de criação musical destes(as) educadores(as) musicais? Esses(as) educadores(as) musicais criaram musicalmente em sua infância musical? Como esse fator influenciou na sua relação com a criação musical? Apesar de estudarem e refletirem sobre o criar como parte da essência do ser humano, por que há tanta resistência em criar musicalmente? Como o pensamento do século XIX – que considera que poucos nascem com o “dom” para compor músicas – ainda exerce poder sobre esses(as) educadores(as) musicais? Se o(a) educador(a) musical apresenta resistência com a criação musical, de que maneira ele(a) vai transpor as suas barreiras e propor esse tipo de atividade aos(as) seus/suas educandos(as)? Como colaborar para transposição dessas resistências?

As atividades que compõem a disciplina de Criação Musical foram elaboradas com propósito de fomentar a reflexão sobre a importância da criação musical e promover a identificação conjunta sobre o porquê não a oferecemos.

3.2. Perfil dos(as) colaboradores(as) da pesquisa

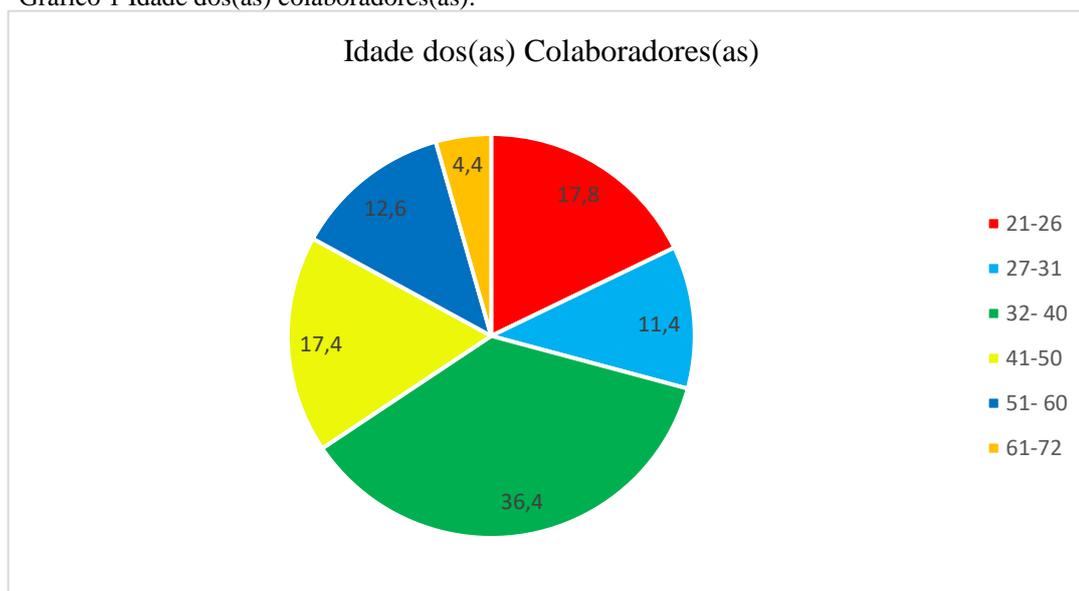
O curso de Especialização em Educação Musical tem como público-alvo músicos(as) e profissionais das áreas de educação e artes. No entanto, na oferta de 2018, quando houve a intervenção e a coleta de dados para esta pesquisa, todos(as) os(as) estudantes matriculados(as) eram músicos(as).

Para realizar um mapeamento dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa – estudantes da disciplina de Criação Musical – disponibilizei um questionário estruturado com as seguintes questões: nome; idade; instrumento que toca; com que idade iniciou seu aprendizado musical?; você atua como educador(a) musical?; se sim, em quais espaços educativos?; há quanto tempo atua como educador(a) musical?; você já realizou algum processo criativo musical (composição, improvisação, brincadeiras com improvisação rítmica com jogos corporais, sonorização, construção de paisagens sonoras etc.)?; se sim, como essa prática está presente na sua atuação como educador(a) musical?

Os resultados do questionário indicaram que havia 31 homens e 15 mulheres participando da pesquisa, totalizando 46 colaboradores(as) de pesquisa. A maioria tinha idade entre 32 e 40 anos, como demonstra o gráfico¹⁹:

¹⁹ Neste trabalho, os gráficos têm a função de ilustrar e tornar visual o perfil geral dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

Gráfico 1 Idade dos(as) colaboradores(as).



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No questionário, também perguntei a idade em que começaram a aprender música. Todos(as) responderam à questão, o que demonstra que eles(as) já possuíam conhecimento musical. A maioria iniciou o aprendizado musical ainda na infância, 35% aprenderam música dos 5 aos 8 anos de idade e 38% dos 9 aos 12 anos.

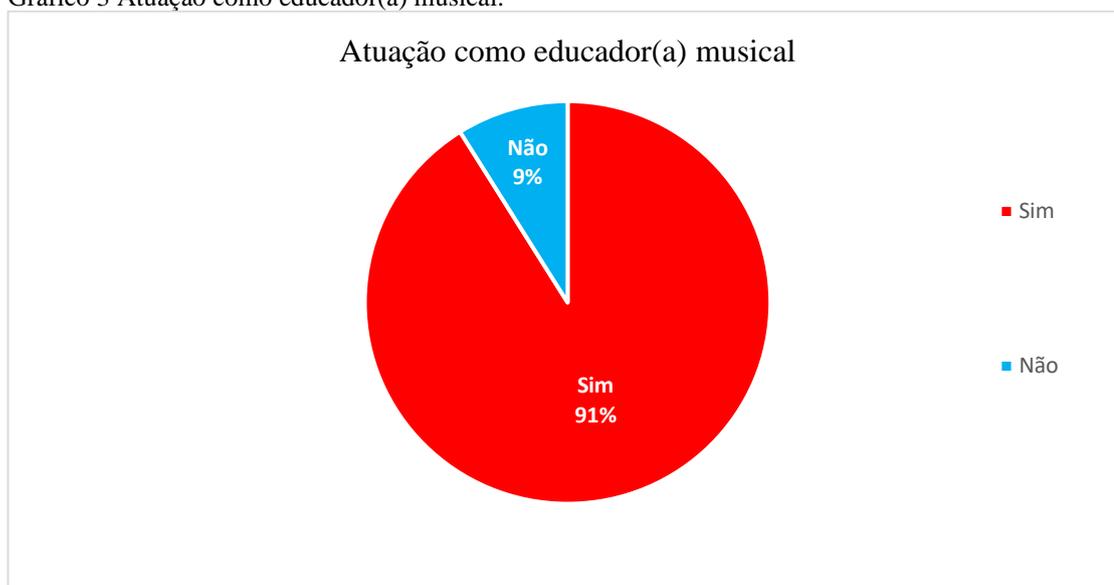
Gráfico 2 Idade que iniciou o aprendizado musical.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação à atuação profissional, os(as) colaboradores(as) da pesquisa foram questionados(as) sobre o tempo de atuação como educadores(as) musicais e os locais em que atuavam.

Gráfico 3 Atuação como educador(a) musical.

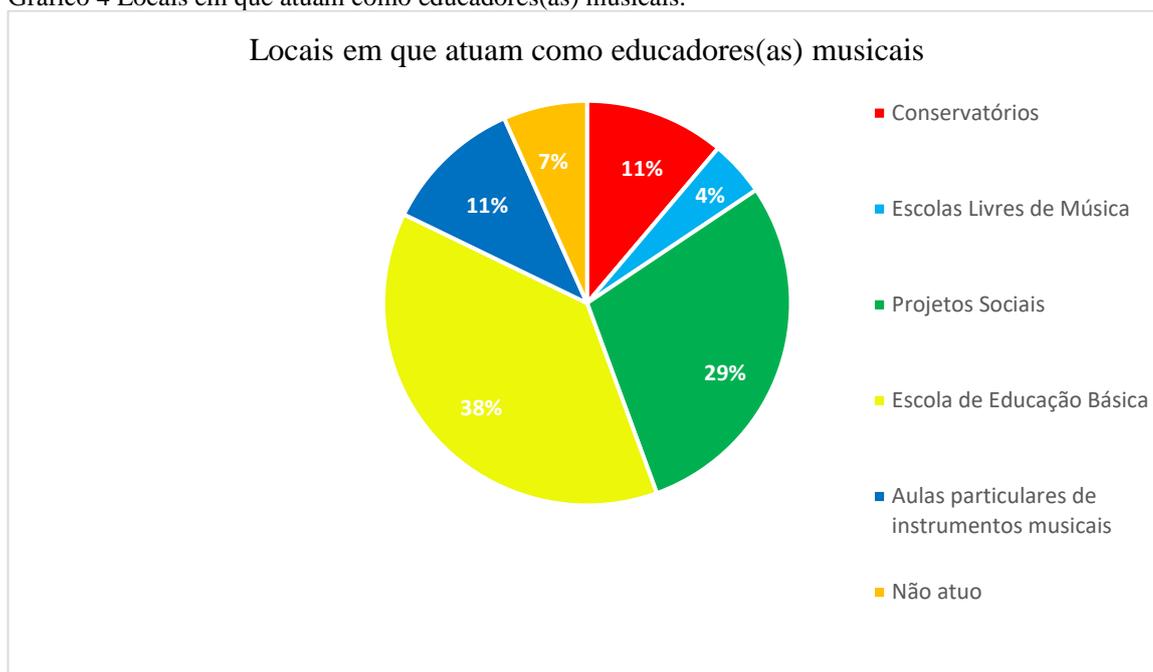


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir das respostas, constatou-se também que somente 9% dos(as) entrevistados(as) não atuavam como educadores(as) musicais. Dois colaboradores da pesquisa relataram dar aulas em orquestras e aulas particulares, mas, mesmo assim, responderam que não atuavam como educadores musicais e responderam que não são educadores musicais. Compreendo, portanto, que há uma confusão na construção da identidade docente desses colaboradores.

Sobre o local de atuação, a maioria (38%) atuava em escolas de educação básica e em projetos sociais (29%). No decorrer das minhas interações com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, percebi que muitos(as) atuavam em mais de um local, embora no questionário inicial não tenham apontado isso. Há dois colaboradores(as) que atuavam em projetos sociais e no ensino superior, por exemplo. A maioria dos que atuavam na educação básica também ofereciam aulas particulares. No entanto, indicaram somente o local onde havia maior tempo de trabalho, ou onde esse trabalho era oficializado por meios legais.

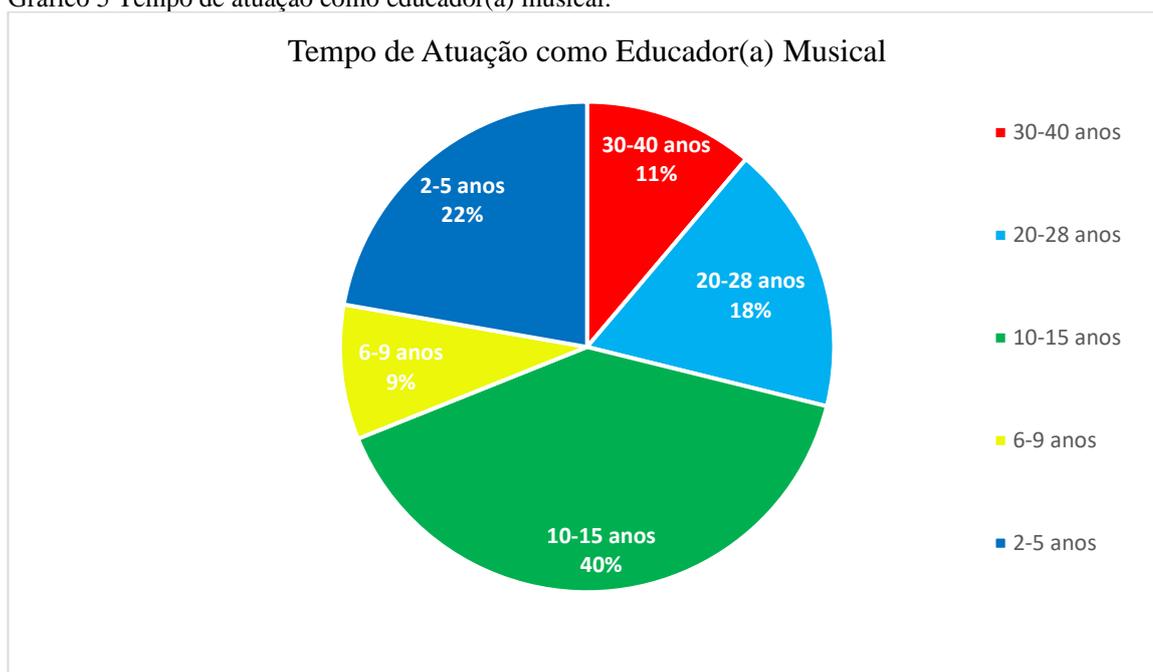
Gráfico 4 Locais em que atuam como educadores(as) musicais.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre o tempo de atuação como educadores(as) musicais, a maior parte das respostas (40%) apontou de 10 a 15 anos de trabalho na área, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 5 Tempo de atuação como educador(a) musical.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As duas últimas questões do questionário eram destinadas à compreensão se os(as) colaboradores(as) da pesquisa já haviam realizado algum tipo de atividade relacionada à criação musical e se eles(as) trabalhavam com essas atividades em suas práticas como educadores(as) musicais.

Sobre a primeira questão, 9% responderam nunca ter realizado algum tipo de atividade relacionada à criatividade musical.

Gráfico 6 Realização de atividades envolvendo criação musical.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando que todos(as) os(as) colaboradores(as) passaram pelo ensino formal de música e que a maioria iniciou seu aprendizado musical ainda na infância, considero esse número bastante expressivo.

Ao serem questionados sobre como essa prática estava presente em sua atuação como educador(a), 41.4% apontaram que ela estava presente, mas a descrição de como ela estava presente revelou que essas atividades não eram ofertadas aos(as) educandos(as), mas sim feitas pelos(as) educadores(as) por meio de arranjos pedagógicos que elaboravam para seus/suas educandos(as), enquanto 13% indicaram não realizar esse tipo de atividade em sala de aula. Ou seja, a maioria – 54.4% dos(as) colaboradores(as) – não oferece atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as).

Por fim, 45.6% dos(as) colaboradores(as) ofereciam atividades de criação aos(as) educandos(as), mas muitos indicam que isso ocorria em momentos muito específicos, como um projeto de curta duração, ou seja, não era uma prática regular, sendo que 32,6% realizavam

essas atividades com educandos(as) avançados (improvisos jazzísticos) e somente 13% desses(as) colaboradores(as) desenvolviam essas atividades com educandos(as) iniciantes.

A partir desse primeiro mapeamento, foram oferecidas atividades a esses(as) colaboradores(as), compondo, assim, as etapas desta pesquisa que serão descritas no “Caminho Metodológico”.

Por meio dos dados apresentados nas narrativas dos(as) colaboradores(as) de pesquisa, foi possível relacionar o tipo de formação musical que tiveram e a realização de atividades de criação musical na iniciação com o oferecimento ou não dessas atividades aos(as) educandos(as).

Tabela 2 Relação do oferecimento de atividades de criação musical com a formação musical e com a experiência com criação musical na iniciação.

	Formação conservatorial	Formação não conservatorial	Tiveram atividade de criação musical na formação	Não tiveram atividade de criação musical na formação
Colaboradores(as) que oferecem atividade de criação musical	6	15	18	3
Colaboradores(as) que não oferecem atividade de criação musical	22	3	5	21

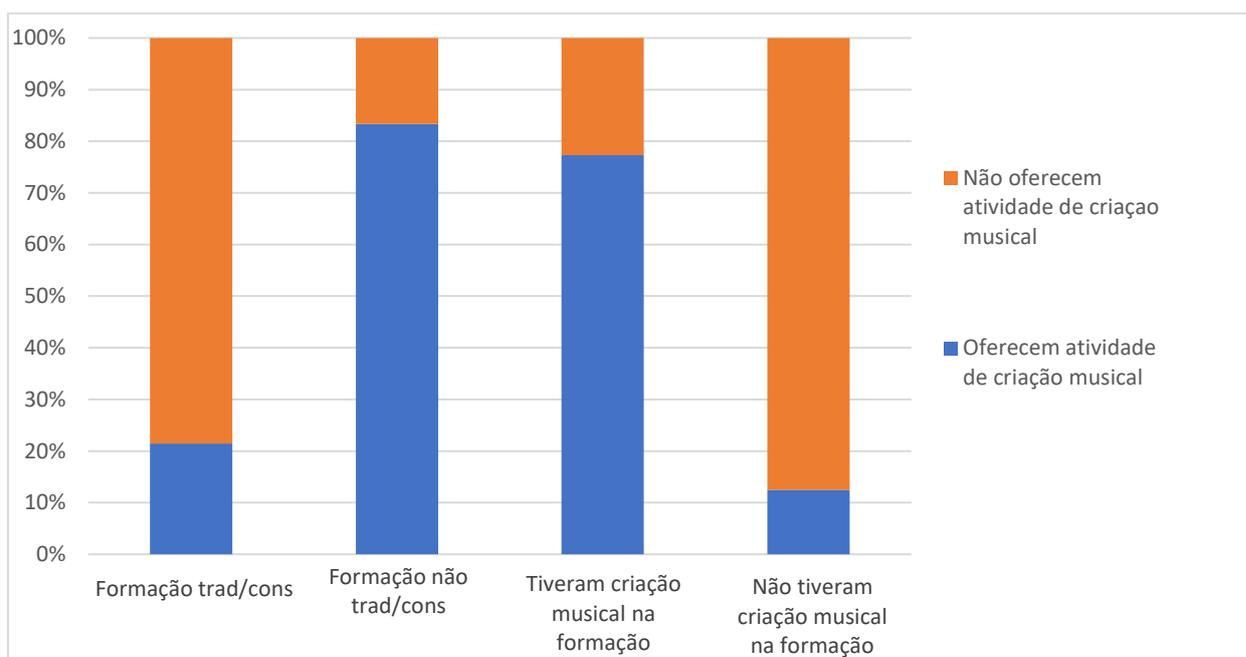
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A maioria dos(as) colaboradores(as) que não oferecem atividades de criação musical aos(as) educandos(as) era composta por aqueles(as) que tiveram um ensino conservatorial e não tiveram experiências com criação musical na iniciação musical. Os(as) que não tiveram experiências com criação musical, mas oferecem esse tipo de atividades aos(as) educandos(as), relataram que, na universidade, foram apresentados aos métodos ativos da educação musical, a partir dos quais oferecem atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as).

Os(as) colaboradores(as) que tiveram experiências de criação musical na infância musical e não oferecem essas atividades aos(as) seus/suas educandos(as) relataram encontrar dificuldades em realizar esse tipo de atividade pela falta de tempo, e dois colaboradores

disseram que iniciaram como autodidatas e, nesse período, criavam; depois, passaram pelo conservatório e pela universidade, o que os tornou muito críticos às suas primeiras composições e os levou a criar a partir de novos saberes adquiridos.

Gráfico 7 A relação do oferecimento de atividades de criação musical com a formação musical e com experiências com criação musical na iniciação.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esses dados serão articulados com o referencial teórico desta pesquisa no capítulo “Diálogo com os dados”.

3.3. Caminho metodológico

A pesquisa realizada tratou-se de um estudo de natureza qualitativa. As investigações de natureza qualitativa “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa qualitativa tem como objetivo a compreensão aprofundada de uma determinada realidade social, ou grupo de pessoas, atentando-se aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa opõe-se ao pressuposto do modelo científico positivista, que defende um único modelo de pesquisa científica e, principalmente, a neutralidade. Desse modo, compreende que a não neutralidade não reduz a qualificação da pesquisa.

Dussel (2006) reflete sobre o fazer científico, o qual por vezes pode ser um sutil instrumento de dominação. Ao se propor a universalidade da ciência, não levando em conta fatores sociais e culturais de diferentes povos, colocamos a ciência dentro de uma determinada totalidade, de modo que quem não está dentro dessa totalidade se torna exterior, sendo desconsiderado, negado. O autor considera que não é possível um fazer científico neutro e universal, pois antes dele existe a cotidianidade e depois dele o *projeto* da ciência. Desse modo, o postulado científico não é universal e eterno, uma vez que está ligado às questões culturais.

O estudante escolhe matemática porque gosta dos números, pois seu pai era açougueiro e com ‘os números’ conseguiu fazer um bom negócio. A ‘vocação’ é *pré-científica*. A vida cotidiana de uma época dá o *pro-jeto* à ciência. A ciência, então, está condicionada por uma cotidianidade que funda seus axiomas. Os axiomas da ciência não são universais, nem eternos, são *culturais* (DUSSEL, s/d, p. 271).

De acordo com Maturana e Varela (2004), embora historicamente os métodos científicos, principalmente nas ciências duras, sejam considerados neutros, acreditando-se na possibilidade de revelar a realidade de algo excluindo o olhar do(a) observador(a), o fato de toda ciência ser feita por seres humanos impossibilita essa neutralidade. Para o autor, cientistas são seres humanos observadores(as) imersos(as) em suas experiências, explicando o que observam a partir dessas experiências. Assim, afirmam que uma explicação científica é sempre a reformulação da experiência do(a) observador(a) e ela é assim constituída na medida em que é aceita pelo(a) observador(a) mediante critérios de validação por ele(a) mesmo estabelecidos. “Tudo que é dito é dito por um observador” e “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 31).

Os autores ainda apontam para a dinâmica e a interação que ocorrem no fazer científico. Essa interação pode ser considerada até na relação que se cria entre o cientista e a célula observada. Assim, para ele, dizer-se neutro é só uma maneira de se isentar da responsabilidade

do mundo que configuramos em nosso viver na linguagem com outros seres humanos (FERNANDES, 2006).

Dentro dessas perspectivas, a pesquisa que se pretende uma ação libertadora considera o Outro como legítimo, e o(a) pesquisador(a) torna-se um(a) “intelectual orgânico(a)”, que luta ao lado das vítimas. Nessa perspectiva, Freire (2011b) apresenta-nos uma compreensão sobre os(as) que sofrem e os(as) que, ao lado dos(as) que sofrem, lutam. Na dedicatória do livro *Pedagogia do Oprimido*, escreve, “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2011b, p. 7).

Ele não escreveu sua pedagogia do oprimido apenas pensando nos oprimidos, mas pensando também nos não-oprimidos que com os oprimidos ‘sofrem’, mas sobretudo ‘com eles lutam’. Penso que os educadores sociais são também aqueles que, mesmo não sendo, necessariamente, oprimidos, lutam ao lado deles (GADOTTI, 2012, p. 3).

Na visão de Gadotti, o(a) pesquisador que luta por meio da sua pesquisa para uma mudança do sistema-mundo é um(a) educador(a) social, enquanto sua pesquisa é a sua *práxis* de libertação.

Para Brandão (2003), a ciência é feita por pessoas que exercem escolhas e têm preferências, de modo que não é possível excluir a suas subjetividades do ato de pesquisar; logo, pesquisa e vida não se separam:

[...] a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 24).

Brandão (2014) reflete sobre as funções e objetivos da pesquisa em tempos de alta produtividade científica. Inicia suas considerações com a seguinte questão: “em que devemos pesquisar para pesquisar?” (BRANDÃO, 2014, p. 11).

Santos (2010b) considera que a busca por paradigmas emergentes e por um conhecimento científico que não exclui, mas aprende com os diversos saberes das mais diversas áreas, é um caminho para a pesquisa que busca a interação, o diálogo e a promoção da felicidade “de todos e todas entre todas e todos os seres vivos deste Planeta Terra” (BRANDÃO, 2014, p.

12). Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) deve assumir uma postura não mercadológica frente à pesquisa e em sua *práxis* compreender o próprio ato de pesquisar como uma experiência educativa que se dá no compartilhar, no diálogo e na vivência conjunta.

Desse modo, as pesquisas em educação devem conduzir mutuamente a uma experiência social, recriando continuamente comunidades de aprendizes, “a pesquisa na educação deve dar os seus primeiros e últimos passos, a começar por provocar os seus educandos progressivamente a serem coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos” (BRANDÃO, 2014, p. 14), formando pessoas livres e criativas, capazes de recriar a própria história. Portanto, a pesquisa vai além de uma metodologia, é um modo de olhar, ver o mundo e se posicionar diante dele.

Assim, a pesquisa que se pretende ser *práxis* de libertação caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do(a) pesquisador(a) com as pessoas investigadas, em que os sujeitos da pesquisa possuem um papel igualmente importante nesse processo de investigação.

Brandão e Streck (2006) afirmam que, no ato de pesquisar, é possível todos(as) aprenderem com todos(as), por meio da interação e da convivência, quando há a construção solidária de saberes pautada no diálogo. Os autores destacam que, nessa partilha, os sujeitos da pesquisa e o(a) pesquisador(a) “enquanto transitam uns na direção dos outros, trocam conhecimentos, trocam formas de saber e trocam valores” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 267).

Como adverte Brandão (2003), a pesquisa de natureza qualitativa na área educacional vai além de uma metodologia, é um modo de olhar e ver o mundo. A pesquisa qualitativa na educação:

[...] emerge quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos percebidos como seres humanos e polissemicamente conectivos *na* escola, mais do que como regularidades socialmente objetivas destinadas a viver *na* escola a sua única razão de ‘estar ali’. Pessoas agora percebidas como atores de múltipla vocação cultural, em que o ‘ser estudante’ é uma entre outras dimensões da vida, da identidade e da própria aprendizagem (BRANDÃO, 2003, p. 90).

As pesquisas científicas na área de educação que buscam identificar processos educativos e intervir em uma realidade a fim de promover processos de humanização partem de vivências que se dão na cotidianidade, junto com pessoas que tomam decisões, têm preferências e são sujeitos ativos da pesquisa, buscando dar voz a essas pessoas em prol de uma mudança social, favorecendo o bem viver.

Nesta pesquisa, busquei compreender a visão dos(as) educadores(as) musicais que participam da disciplina de Criação Musical do curso de Especialização em Educação Musical (modalidade a distância) do Claretiano – Rede de Ensino sobre as atividades de criação musical na iniciação musical e refletir conjuntamente sobre a importância dessas atividades, possibilitando uma mudança de visão por meio do estímulo do pensamento crítico. Desse modo, utilizei a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, que veio ao encontro das necessidades da presente pesquisa.

Thiollent (2011) conceitua a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Para Mertler (2019), a pesquisa-ação em educação não é um método, mas sim uma ferramenta de aprendizagem social transformadora a partir de uma proposta de mudança. Menciona, ainda, que os(as) pesquisadores(as) da pesquisa-ação em educação buscam tornar a situação de sala de aula ou de todo o sistema escolar melhor, respondendo à necessidade contínua de desenvolvimento ou mudança desses contextos. Essas mudanças ocorrem frente à possibilidade do aprender com a experiência por meio da pesquisa-ação. O autor sugere que este tipo de pesquisa promove um efeito borboleta, ou seja, as mudanças podem começar pequenas, mas vão se multiplicando com o tempo.

Um dos objetivos desta pesquisa é emancipar o pensamento dos(as) colaboradores(as) por meio de uma intervenção. Schimanski (2009) reflete sobre a pesquisa-ação como instrumento de pesquisa social crítico-emancipatória. Considera que, na perspectiva desta pesquisa, os(as) colaboradores(as) são reconhecidos como cidadãos(as) de direitos, portadores(as) de conhecimentos e com potencialidades emancipatórias. Assim, “pesquisa-ação pode ser caracterizada como um tipo de pesquisa que objetiva o melhoramento direto da prática” (SCHIMANSKI, 2009, p. 89). Cohen et al. (2017) assinalam que a pesquisa-ação abrange a mediação do mundo real através de análise e intervenção direta em um problema específico vivenciado em um campo particular.

Para Hillcoat (1996), um dos objetivos da pesquisa-ação é o de produzir um conhecimento prático que tenha relevância para o campo. Ela também deve promover a elevação da consciência dos(as) pesquisadores(as) e dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, sempre levando em conta o conhecimento prévio dos(as) colaboradores(as). Considera que a

essência da pesquisa-ação é a interação permanente entre todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa, para que assim haja o desenvolvimento da capacidade crítica e, sobretudo, a compreensão e o desejo de mudança de pensamento e/ou atitude dos(as) colaboradores(as) em relação ao objeto que está sendo estudado.

A pesquisa-ação desafia os(as) colaboradores(as) a colocarem em perspectiva suas concepções, valores e ações dentro de um determinado contexto (SCHIMANSKI, 2009).

A pesquisa-ação torna-se crítica e emancipatória quando cria condições para os sujeitos envolvidos refletirem sobre sua prática social, visando à possibilidade de mudança material ou ideológica de uma determinada situação ou contexto. Neste sentido, a pesquisa-ação é um instrumento importante quando se quer promover mudanças, quais sejam elas: sociais, educacionais, políticas, entre outras, em um determinado grupo ou situação (SCHIMANSKI, 2009, p. 91).

Desse modo, o propósito principal da pesquisa-ação crítico-reflexiva é criar situações reflexivas em que os(as) envolvidos(as) problematizem, compreendam e transformem sua prática, promovendo micro ou macroescalas de mudanças na vida das pessoas envolvidas, bem como no contexto do qual elas fazem parte (SCHIMANSKI, 2009). Neste estudo, isso foi feito por meio do oferecimento de oportunidades de reflexão sobre a trajetória musical, identificação e discussão sobre as dificuldades em aplicar atividades de criação musical em sala de aula, bem como mediante a proposta de uma atividade de criação musical e reflexão sobre o processo criativo. A partir dessas ações, fizeram-se possíveis uma compreensão e a transformação da prática docente.

A pesquisa que desenvolvi apresenta um aspecto situacional, a partir do qual busca diagnosticar um problema em um contexto específico na tentativa de solucioná-lo, e participativo, ou seja, os membros participaram diretamente da implementação da pesquisa (COHEN et al., 2017).

Por se tratar de um estudo com seres humanos, esta pesquisa foi submetida à análise e apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e recebeu a aprovação no ano de 2018²⁰.

No decorrer da pesquisa, busquei maneiras de conhecer as experiências dos(as) educadores(as) com as atividades de criação musical, seus contextos e suas vivências; além de interagir, conviver e pensar criticamente em conjunto, no ambiente virtual, sobre a importância da criação musical no ensino de música e juntamente com eles buscar soluções para as problemáticas que envolviam o tema. Para isso, por meio das ferramentas Portfólio e Fórum,

²⁰ O parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) encontra-se no ANEXO A, na página 251.

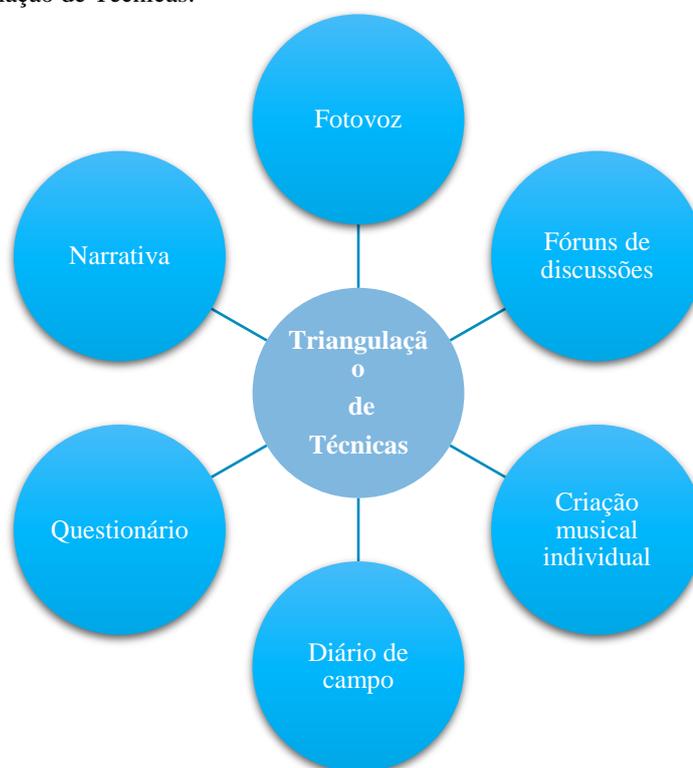
presentes no ambiente virtual de aprendizagem, os(as) educadores(as) musicais participaram de atividades e interatividades que fazem parte da estrutura avaliativa da disciplina.

3.3.1 Coleta dos dados e intervenção

A pesquisa dividiu-se em várias etapas e em cada uma delas utilizei instrumentos de coletas de dados específicos e atividades específicas de intervenção. Para tanto, assumi como estratégias para a coleta de dados a triangulação de técnicas, ou seja, foi utilizada uma multiplicidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados: questionário individual estruturado, narrativa, fotovoz, reflexões conjuntas em fóruns, criação musical individual, diário de campo e análise do material gerado pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

De acordo com Gallego et al. (2009), a triangulação de técnicas consiste na “utilização da observação, grupos focais, entrevistas, análise documental, etc., ajudam a obter dados diferentes e assim uma aproximação mais completa da realidade que estudamos” (GALLEGO; LORENZO; NAVARRETE, 2009, p. 90).

Figura 3 Triangulação de Técnicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A coleta de dados e a intervenção iniciaram em agosto de 2018 na disciplina de Criação Musical. Todos(as) os(as) estudantes da disciplina receberam um vídeo explicativo sobre a pesquisa e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” aprovado pelo Comitê de Ética. O termo²¹ foi enviado por meio de um formulário do *Google Drive*. Esta foi a primeira seleção de colaboradores(as), uma vez que não foram todos(as) que assinaram o termo.

Inicialmente, elaborei um questionário estruturado para fazer um levantamento do perfil dos(as) colaboradores(as). Esse questionário foi compartilhado por um formulário do *Google Drive*.

Figura 4 Questionário estruturado.

The image shows a screenshot of a Google Forms questionnaire titled "Questionário- Etapa 1". The form is marked as mandatory with a red asterisk and the word "Obrigatório". It contains several questions:

- Nome: *** (Text input field)
- Idade: *** (Text input field)
- Instrumento que toca: *** (Text input field)
- Com que idade iniciou seu aprendizado musical? *** (Text input field)
- Você atua como educador(a) musical? *** (Radio buttons for "Sim" and "Não")
- Se sim, em quais espaços educativos? *** (Radio buttons for "Conservatórios", "Escolas livres de música", "Escola de educação básica", "Empresas", "Aulas particulares de instrumento musical", "Projetos sociais", and "Outro:").
- Há quanto tempo atua como educador(a) musical? *** (Text input field)
- Você já realizou algum processo criativo musical (composição, improvisação, brincadeiras com improvisação rítmica com jogos corporais, sonorização, construção de paisagens sonoras)? *** (Radio buttons for "Sim" and "Não")
- Se sim, como essa prática está presente na sua atuação como educador(a) musical? *** (Text input field)

At the bottom of the form, there is a blue "ENVIAR" button and a small note: "Nunca envie senhas pelo Formulário Google".

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

²¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo comitê de ética e enviado aos(as) estudantes está na página 247 deste trabalho.

Conhecer o perfil geral dos(as) colaboradores(as) era importante para a definição das atividades de intervenção. Apesar desse primeiro mapeamento, no decorrer das interações e vivências na disciplina, os(as) colaboradores(as) passaram a trazer informações que contradiziam o que haviam respondido em um primeiro momento no questionário. Desse modo, foi preciso cruzar essas informações a partir das demais etapas de coletas de dados desta pesquisa.

3.3.1.1. Narrativa: formação musical e criação musical

Após o levantamento geral do perfil dos(as) colaboradores(as) de pesquisa, eles(as) passaram a ler o material de estudo indicado na disciplina. Feito isso, foi proposto que eles(as) realizassem uma atividade individual que consistia na redação de uma narrativa. A descrição da atividade foi a seguinte:

“Construa uma narrativa contando, de modo discursivo, a sua trajetória musical, abordando os seguintes tópicos:

- *O que influenciou a sua escolha pela música.*
- *Como foi seu aprendizado musical.*
- *Como ocorreu sua entrada na atuação profissional nesta área.*
- *Como os processos criativos em música estiveram presentes na sua trajetória musical, seja em sua formação inicial ou em sua atuação profissional.”*

Neste momento os(as) colaboradores(as) puderam iniciar o processo reflexivo sobre sua própria trajetória, rememorando seu passado musical articulando-o com o presente. A construção de narrativas, de uma trajetória de escolha e desenvolvimento profissional, bem como a reflexão sobre os caminhos trilhados constituem um instrumento riquíssimo de análise e percepção sobre a identidade docente em construção (GUEDES-PINTO, s/d). Segundo Kenski (1996), o trabalho com a construção de narrativas na formação de professores(as) é uma forma de autoanálise sobre a prática docente e a construção de sua identidade. Assim, por meio da construção da narrativa, é possível “clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação” (ABRAHÃO, 2011, p. 165).

Na construção da narrativa, os(as) colaboradores(as) passaram a identificar por si o tipo de formação musical que tiveram e como ela influenciou na sua formação musical e na prática docente. Alguns(as) se deram conta de que a sua formação musical se deu muito antes do ensino

formal de música, bem como do quanto reproduziam as práticas daqueles(as) que imitavam quando estavam aprendendo música pela oralidade, como demonstra o exemplo a seguir:

CO²²18. Meu nome é XXXX, sou natural de Esplanada-Ba, nascido em 08 de janeiro de 1961, filho de homem simples, não alfabetizado e lavrador da terra, no sertão da Bahia.

Um pouco da minha iniciação musical aconteceu em minha infância ainda no interior, quando escutava o meu pai tocar e cantar. Músico autodidata, meu pai tinha um grupo de pífano, formado por caixa de repique, Zabumba (alfaia) e flautas feitas de bambu. Ele tocava com seus amigos, nas casas onde se comemorava algumas datas como as ladainhas de Santo Antônio, festa de reis, juninas, etc. A apresentação acontecia geralmente na sala ou no terreiro de barro duro ou areia e, guardo em minhas lembranças, as coreografias que eles executavam enquanto tocavam dentro de uma sintonia com muito suingue. Eram bonitas as melodias que saíam das flautas e que traziam um misto de alegria e tristeza, porque eles abriam intervalos e usavam modo dórico e mixolídio, enquanto que a caixa de repique (que na minha região se chamava de 'guerra') ditava o ritmo, reforçado pelo grave gostoso de se escutar, vindo do zabumba. Eu ficava maravilhado com tudo aquilo e com muita vontade de poder tocar também. Algumas músicas eram executadas não instrumentais, mas cantadas onde meu velho pai demonstrava todo o seu poderoso, afinado e bonito grave. O que ele nunca permitiu, foi que eu tivesse contato algum com os seus instrumentos. Era terminantemente proibido de tocá-los e, como eu o obedecia, nunca me aproximei. Porém, carreguei sempre comigo a vontade de seguir observando-o enquanto foi possível (Narrativa).

Outros(as) perceberam o quanto eram criativos, mas o modelo de ensino musical ao qual foram submetidos acabou sufocando essa criatividade.

CO11. Vários incentivos para meu caminho na música e uma forte influência paterna, presenteando-me com um lindo piano ao completar meus cinco anos de idade. Sempre com a preocupação de encontrar um bom professor para me orientar. Na lembrança há as trocas periódicas dos professores até finalmente ter encontrado um Conservatório perto de casa. Uma professora dona Joaquina muito querida pelos alunos era uma grande incentivadora. Apresentava as partituras cantando as melodias, marcando os compassos e as demais dinâmicas. Éramos incentivados a executar músicas a quatro e seis mãos sempre tendo oportunidade de apresentá-las nas futuras apresentações.

*Nessa mesma época, em casa, uma tia que convivia constantemente com a família, gostava de animar tocando músicas populares como valsas, modinhas de carnaval e de Natal. **Durante os seus ensaios ela gostava de me ensinar algumas músicas, embora a criatividade não fosse bem aceita nos meios eruditos** (Narrativa).*

²² Para preservar a identidade dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, utilizaremos a sigla CO seguida do número relacionado a ele(a).

CO19. *Quando pequena, brincava de tocar com panelas ou cantava pela casa, despertando em minha mãe o interesse de me colocar nas aulas de piano. Dessa maneira, iniciei os estudos aos 10 anos e meus primeiros anos de aprendizagem tiveram métodos tradicionais de ensino, fazendo inclusive revisões dos livros várias vezes. Depois conheci métodos mais livres, que fez meu rendimento triplicar e por fim nos tempos atuais algo muito mais dinâmico, ativo, com mediação, fazendo da aula algo mais leve e prazeroso. Com essa diferença de método de ensino, acabei tendo maior atenção/ênfase em alguns conteúdos e menos ou quase nenhum em outros como a criação musical. Sendo cobrado muito mais notas certas, nos tempos certos; se tornando algo quase mecânico (Narrativa).*

Após a reflexão individual por meio da construção das narrativas, os(as) colaboradores(as) passaram a olhar para como as atividades de criação musical estavam presentes em sua prática docente.

3.3.1.2. Fotovoz: facilidades e dificuldades em oferecer atividades de criação musical aos(as) educando(as)

Na terceira etapa da coleta de dados e da intervenção, os(as) colaboradores(as) foram estimulados(as) a refletir sobre as dificuldades que teriam em desenvolver atividades de criação musical com seus/suas educandos(as), ou que poderiam ter, caso escolhessem propor esse tipo de atividade. Nesta etapa, foi utilizada a metodologia Fotovoz. Essa metodologia permite que os(as) colaboradores(as) da pesquisa identifiquem, representem, reflitam sobre uma determinada situação por meio de imagens, possibilitando a expansão dessa reflexão também para os(as) demais colaboradores(as) de pesquisa. Ela consiste em expor uma questão problematizadora e solicitar fotos dos(as) colaboradores(as) da pesquisa que expressem suas subjetividades e singularidades por meio das imagens geradas. Assim, os(as) colaboradores(as) ganham voz por meio das imagens que são problematizadas e relidas por um grupo de discussão (WANG; BURRIS, 2009).

A escolha da Fotovoz deu-se pela compreensão de que a realidade é também composta por sensações e sentimentos, de modo que, ao tirar uma foto ou escolher uma imagem, o(a) colaborador(a) busca detalhes que representam sua interpretação sobre um fato, possibilitando uma grande liberdade para a interpretação e análise.

A questão problematizadora posta aos(as) colaboradores(as) foi: quais as dificuldades e facilidades que tenho em oferecer atividades de criação musical aos(as) meus/minhas educandos(as)?

Após essa reflexão individual, eles(as) tiraram fotos que representavam essas dificuldades e facilidades. Os(as) educadores(as) musicais escolheram fotos de cada situação, que melhor representavam suas dificuldades e facilidades, e as compartilharam no fórum com os(as) demais colaboradores(as) da pesquisa.

Em um primeiro momento, grande parte dos(as) colaboradores(as) apresentaram fotos sobre problemas com o espaço físico das aulas, como demonstram as imagens a seguir:

Figura 5 Ambiente de aula da colaboradora 32.



Fonte: Colaboradora 32.

Figura 6 Instituição de ensino onde trabalha o colaborador 34.



Fonte: Colaborador 34.

A partir dessas imagens, eles(as) contextualizaram as situações registradas e discutiram soluções para as problemáticas apresentadas. Por meio das reflexões conjuntas, muitos(as) colaboradores(as) foram apresentando novas imagens por perceberem que suas dificuldades estavam muito além do espaço físico. Questões como o modelo no qual aprenderam música, a formação inicial musical, as exigências institucionais e dos pais dos(as) educandos(as) foram emergindo das reflexões como sendo o cerne principal das dificuldades que encontravam.

O debate promovido revisitou questões do passado musical dos(as) colaboradores(as) e modificou o presente, uma vez que os(as) colaboradores(as) que conseguiam desenvolver atividades de criação musical com seus/seus educandos(as) foram apresentando soluções e novos caminhos para as problemáticas apresentadas. Esse espaço tornou-se um local de apoio dos(as) mais experientes aos(as) demais, de trocas de experiências e construção conjunta de saberes.

3.3.1.3. Experimentando o processo criativo musical

Na última etapa da coleta de dados e da intervenção, os(as) educadores(as) criaram musicalmente e discutiram sobre o processo criativo com os(as) demais colegas por meio de um fórum. Inicialmente, foi proposta uma criação musical livre enviada pelos(as) colaboradores(as) em forma de vídeo na ferramenta virtual Portfólio.

Para que possa oferecer atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as), primeiro o(a) educador(a) musical precisa compreender que também é capaz de criar. Como alguns(as) no questionário inicial apontaram nunca terem experimentado um processo criativo musical, esse exercício era fundamental.

Na criação musical individual, os(as) colaboradores(as) tiveram total liberdade de escolher o tema, materiais musicais, forma musical etc., que utilizariam e o produto final desta criação musical foi compartilhado apenas comigo, em um primeiro momento. Apesar disso, alguns(as) não realizaram a atividade sem justificativa prévia. No processo de realização da atividade, alguns(as) entraram em contato comigo relatando muita dificuldade para compreender e realizar a atividade, uma vez que nunca haviam criado musicalmente.

Após finalizarem a criação musical, os(as) colaboradores(as) participaram de um último fórum no qual discutiram sobre a experiência de criar musicalmente, sobre como essas atividades podiam ser oferecidas no início do ensino musical aos(as) seus/suas educandos(as), sobre qual a importância dessas atividades para a formação musical e humana do(a) educando(a) e se consideravam possível incluir essas atividades na sua prática educativa.

As questões problematizadoras desse fórum foram:

- 1) *Como foi escolher um tema?*
- 2) *Quais influências conduziram você a essa escolha?*
- 3) *Quais as dificuldades que você encontrou durante a criação musical?*
- 4) *Como as mudanças de decisões conduziram você durante a criação?*
- 5) *Foi mais difícil iniciar a criação ou dar continuidade ao que já havia iniciado?*
- 6) *Quando e por que você decidiu que a sua criação musical estava pronta?*
- 7) *Você considera que esse tipo de atividade é possível de ser feita por alunos iniciantes em sala de aula?*

No início dos debates, nenhum(a) colaborador(a) apresentou sua criação musical, mas à medida que as conversas evoluíam, vários(as) passaram a compartilhar suas criações musicais. Mesmo aqueles(as) que relataram ter enfrentado muitas dificuldades e sentir medo do

juízo dos(as) outros(as) compartilharam o resultado final do seu trabalho criativo, demonstrando, assim, que encontraram no fórum um ambiente seguro e de acolhimento.

Por meio da prática da criação musical e das reflexões conjuntas, a maioria dos(as) colaboradores(as) que não realizavam atividades de criação musical com seus/suas educandos(as) relatou terem iniciado experiências com criação musical em sala de aula. Todos(as) mencionaram que seria possível oferecer atividades de criação musical aos(as) educandos(as), mas poucos(as) apontaram que somente educandos(as) mais experientes poderiam participar dessas atividades.

Durante o processo de coleta de dados, não só observei as atividades que estavam sendo feitas, mas intervi, interagi e refleti com colaboradores(as) sobre as questões que eram postas e as problemáticas que surgiram. Eles(as) também me questionaram sobre meus posicionamentos e buscaram construir caminhos comigo. Assim, nesse processo, pude observar, interagir e conviver com os(as) educadores(as) para compreender quais eram suas percepções, dificuldades e anseios sobre a criação musical, uma vez que,

Compreender e dialogar exige mais do que uma visita; significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida. Muitos aspectos das relações sociais nessas comunidades, suas histórias, desafios e saberes só são percebidos desta forma. [...] É a convivência, com olhar e escuta atentos, que nos leva a compreender a diversidade (OLIVEIRA, 2009, p. 314).

No decorrer da disciplina, além dos registros dos documentos gerados por eles(as) na construção das atividades, eu também fiz registros em diários de campo.

Sobre as notas de campo, Bogdan e Biklen (1994) apontam:

Como a nossa definição sugere, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

Ao longo da pesquisa, busquei redigir o diário de campo sempre no mesmo dia do contato com os(as) colaboradores(as) de pesquisa, tentando ser fiel às minhas impressões ao relatar a experiência vivida e tentando registrar fatos e diálogos que me chamavam a atenção. Nesses registros havia momentos descritivos, mas também foram registradas as minhas reflexões sobre o que foi observado e vivenciado.

Após a finalização da coleta de dados e da intervenção, reuni todos os documentos gerados (narrativa, fóruns, imagens, áudios) para iniciar o processo de análise de dados.

3.3.2. Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a triangulação de diferentes perspectivas e momentos, uma vez que analisei as reflexões individuais dos(as) colaboradores(as) por meio das narrativas e imagens, as reflexões conjuntas por meio dos fóruns, as criações musicais individuais e a reflexão conjunta sobre o processo criativo, sendo que parte das reflexões era sobre momentos passados, como as experiências iniciais com o ensino de música, outras sobre o presente, como desenvolviam atividades de criação musical com seus/suas educandos(as). Para Gallego et al. (2009), esse tipo de triangulação “nos permite observar como se apresenta o fenômeno que estudamos desde distintas perspectivas, individual, grupal ou institucional, ou momentos diversos no tempo (GALLEGO; LORENZO; NAVARRETE, 2009, p. 90).

Figura 7 Triangulação de perspectivas e momentos.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda sobre a triangulação de dados, Denzin e Lincoln (2005) apontam que ser esta uma combinação de várias metodologias para analisar o mesmo fenômeno, o que assegura uma compreensão mais profunda do que está sendo investigado.

Após a coleta, iniciou-se a análise dos dados coletados e registrados em diário de campo, realizada no decorrer das interatividades e dos documentos gerados pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa por meio das atividades desenvolvidas.

Minayo (2006) descreve algumas etapas importantes na análise de dados. A primeira fase sugerida pela autora é a ordenação dos dados:

Essa etapa inclui: (a) transcrição de fitas-cassete; (b) releitura do material; (c) organização dos relatos em determinada ordem, o que já supõe um início de classificação; (d) organização dos dados de observação, também em determinada ordem, de acordo com a proposta analítica. Essa fase dá ao investigador um mapa horizontal de suas descobertas no campo (MINAYO, 2006, p. 356).

Nessa etapa foram feitas várias leituras dos diários de campo, das atividades dos(as) colaboradores(as) de pesquisa e das interações. A intenção era mapear e organizar o que foi coletado em campo.

A segunda etapa foi a classificação dos dados. “No processo classificatório, o pesquisador separa temas, categorias ou unidades de sentido, colocando as partes semelhantes juntas, buscando perceber as conexões entre elas, e guardando-as em códigos ou gavetas” (MINAYO, 2006, p. 358). Em uma tabela de *Excel*, coloquei os nomes de todos(as) os(as) colaboradores(as) e atribuí unidades de sentido para cada etapa de sua participação. Nesse processo, passei a identificar os assuntos e as temáticas recorrentes nas situações e falas dos(as) colaboradores(as). Após esse trabalho, realizei uma leitura das centenas de unidades de sentidos, momento em que foram surgindo as categorias. Posteriormente, foram realizadas mais três leituras de todo o material. Nessas leituras os temas foram agrupados e assim foram definidas as categorias.

Segundo Gomes (2002), a definição de categorias é feita após a pré-análise do material de coleta de dados e da exploração deste material. “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (GOMES, 2002, p. 70).

Na exploração do material, defini grupos de categorias temáticas que se relacionavam, são elas: concepção de criação musical; formação musical e formação docente: influências na

criatividade musical; dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical; processo criativo; mudanças de olhares sobre a criação musical.

Passei, então, para a etapa de classificação dos dados.

[...] nesta fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando. (GOMES, 2002, p. 76).

Após a definição das categorias, realizei mais uma leitura de todos os dados, agora organizando as falas dos(as) colaboradores(as) dentro das categorias.

3.3.3. Estrutura dos dados e categorias temáticas

As categorias temáticas alcançadas por meio de todo o processo de análise de dados foram: concepções de criação musical dos(as) colaboradores(as) da pesquisa; formação musical e formação docente: influências na criatividade musical; dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical; processo criativo; mudanças de olhares sobre a criação musical.

Cada categoria temática apresentada responde parcialmente às questões da pesquisa, e o conjunto das categorias nos leva a alcançar o objetivo geral deste trabalho. Elas serão apresentadas ao longo do capítulo “Diálogo com os Dados”.

Tendo em vista as questões desta pesquisa, “Quais são as concepções dos(as) educadores(as) musicais sobre a criação musical na iniciação musical? Como essas concepções interferem no oferecimento de atividade de criação musical com os(as) educandos(as) iniciantes? Como a reflexão sobre a temática e a experiência prática com a criação musical pode transformar essa visão?”, as categorias temáticas foram ordenadas da seguinte forma:

- **Concepções de criação musical dos(as) colaboradores(as) da pesquisa:** entendemos que o oferecimento das atividades de criação musical aos(as) educandos(as) iniciantes passa pela concepção de criação musical do(a) educador(a) musical. No decorrer de todas as etapas de intervenção e coletas de dados, emergiu qual era a concepção de criação musical dos(as) colaboradores(as) da pesquisa. Desse modo, nesta categoria, foi possível apontar essas concepções, articulando-as com o conceito de criação musical tradicional de Odena (2018) e o

conceito flexível de criação musical (BURNARD, 2012a). Foi igualmente feita a relação da construção deste conceito por parte dos(as) colaboradores(as) com a colonialidade do saber.

- **Formação musical e formação docente – influências na criatividade musical:** por meio das reflexões conjuntas e individuais, os(as) colaboradores(as) relataram que a formação musical que tiveram influenciou diretamente em suas dificuldades em criar musicalmente na vida adulta, na construção de um conceito de criação musical tradicional e no não oferecimento dessas atividades aos(as) seus/suas educandos(as). Na exploração dessa categoria temática, abordamos a construção dos currículos universitários ligados a um *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2004). Articulamos essa construção à colonialidade do saber que se faz presente no Brasil da educação infantil ao ensino universitário, perpetuando uma prática musical totalizante e excludente. Dentro dessa prática não há espaço para a criação musical.
- **Dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical:** essa categoria temática emergiu da etapa em que foi utilizada a fotovoz como instrumento de coleta de dados e de intervenção. Foram apresentados os relatos das dificuldades e facilidades em oferecer atividade de criação musical dos(as) educadores(as) que realizavam essa prática e dos(as) que não a realizavam. Desse modo, esta seção foi dividida entre as respostas e percepções dos que ofereciam atividades de criação musical e dos que não a ofereciam. No decorrer das trocas de imagens e de reflexões conjuntas foi possível pontuar algumas razões para o não oferecimento das atividades de criação musical aos(as) educandos(as).
- **Processo criativo:** entendemos que a experiência prática com a criação musical é fundamental para a reflexão sobre a importância dessa prática e, conseqüentemente, para o oferecimento aos(as) educandos(as). Esta seção discute os dados gerados a partir da experiência com a criação musical por parte dos(as) colaboradores(as) e as reflexões feitas sobre o processo criativo. A partir do relato dos(as) colaboradores(as), são apresentados o percurso criativo que vivenciaram e como a partir dele a maioria percebeu os benefícios presentes nessa atividade e como ela poderia ser feita por educandos(as) iniciantes.

- **Mudanças de olhares sobre a criação musical:** entendemos que as reflexões individuais e conjuntas sobre criação musical e a prática com atividade de criação musical poderiam possibilitar uma mudança de olhar sobre essa prática, impulsionando o seu oferecimento nos espaços educativos. Nesta seção apresento os resultados da intervenção respondendo como a reflexão sobre a temática da criação musical e a experiência prática com a criação musical podem transformar a visão dos(as) colaboradores(as) de pesquisa sobre o oferecimento de atividades de criação musical a educandos(as) iniciantes.

4. DIÁLOGO COM OS DADOS

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias (GALEANO, 2013).

No decorrer desta pesquisa, uma revoada de pássaros me contou que somos feitos de história. Esses pássaros foram os(as) colaboradores(as) desta pesquisa, que ao relembrares suas trajetórias nas narrativas, tomavam consciência de como foram feitos(as) a partir de inúmeras práticas sociais. Que ao olharem a própria atuação docente e as dificuldades que encontram, foram percebendo que a raiz dessas dificuldades vem da sua formação inicial e das interações que ocorreram. Nesse processo, contaram com os passarinhos mais experientes que foram construindo um ninho coletivo de ajuda mútua. E eis que da percepção da inconclusão surgiu a possibilidade de mudança, de se continuar fazendo de história, mas agora de uma história consciente, tomada pela autorresponsabilidade de saber que eram capazes de escrevê-la a partir de sua autonomia e do viver conjunto.

A análise que apresentarei conta sobre esses voos e, sobretudo, sobre a descoberta desses(as) colaboradores(as) de que podem voar com liberdade, e que, ao fazê-lo, possibilitarão que seus educandos(as) os(as) sigam nessa trajetória de autonomia, criatividade e liberdade.

4.1. Concepções de criação musical dos(as) colaboradores(as) da pesquisa

Ao iniciar a leitura dos dados, a concepção de criação musical dos(as) colaboradores(as) começou a emergir. Na primeira etapa desta pesquisa em que eles(as) responderam um questionário semiestruturado, foi possível perceber que o conceito de criação que eu estava apresentando na disciplina era muito diferente do conceito formulado pela maioria deles(as). A maioria respondeu que a criação musical estava relacionada a sua prática docente. Contudo, ao relatar qual era essa prática, o direcionamento não era a condução de atividades com essa natureza aos(as) educandos(as), mas sim a construção de arranjos e composições do(a) próprio(a) educador(a). Destaco a resposta do colaborador 14, que, ao ser questionado se já havia realizado algum processo criativo musical (composição, improvisação, brincadeiras com improvisação rítmica com jogos corporais, sonorização, construção de paisagens sonoras), respondeu que desconhecia os processos criativos citados. No entanto, em sua narrativa, relatou ter como uma das suas principais práticas a composição e descreveu processos de criação relacionados ao ensino formal da composição musical.

CO14. *Na elaboração das minhas músicas busco centrar a fusão de elementos de folgedos populares com a junção de componentes da música formal ou conceitual. Faço uso da técnica estrutural composicional, com seus mais vários itens, motivo temático, inversão, retrogradação, transposição, aumento, contração e interpolação e progressão, ou seja, usufruo dos conceitos estabelecidos na música formal para a construção da métrica, melodia e a elaboração harmônica da obra (Narrativa).*

É possível interpretar que CO14 entende a criação musical como algo complexo ligado aos cânones da música de concerto. Esse mesmo olhar foi manifestado por ele em outros momentos.

Quando, na etapa 5, teve a oportunidade de criar, descreveu sua criação da seguinte maneira:

CO14. *A peça está construída metricamente de forma regular e escrita no compasso ternário. Nos quatro primeiros compassos, foi feito o uso da técnica estendida, para retratar o mais próximo possível o ambiente imaginado; solo seco, carro de boi, pássaros com fome e o vento seco sem nenhuma (Criação musical com Fórum de discussão).*

Ouç a criação musical do colaborador 14²³

Figura 8. Peça do colaborador 14.



Ao ser questionado se a criação era algo que podia ser feito por educandos(as) iniciantes, respondeu:

CO14. *Cada pessoa pode e deve apresentar a sua forma de criação, não necessariamente cada indivíduo se tornará um compositor, mas todos terão a oportunidade de explorar e ver concretizada a sua obra, como resultado do seu poder criativo (Criação musical com Fórum de discussão).*

É interessante observar que ele diferencia o sujeito que cria musicalmente do(a) compositor(a), como se estivessem em categorias diferentes. Essa mesma visão aparece na fala de outros(as) colaboradores(as).

²³ Utilize um leitor de *QR code* e clique na URL que aparecerá.

CO43. Este tipo de projeto em sala de aula não é, em regra, recomendado em sala onde os alunos são iniciantes, porém se houver alguém com um conhecimento mais amplo de domínio no instrumento e em criação, não vejo o porquê não poderá fazer (Criação musical com Fórum de discussão).

CO24. Eu acho plausivelmente possível, porém, essa atividade tem que ser constantemente orientada para esses alunos iniciantes seguindo alguns princípios básicos como escala e intervalos. Desde que o aluno saiba a escala e os possíveis intervalos que ele pode usar, ele pode começar a explorar esse processo de criação levando em conta o que já sabe fazer no instrumento e o conhecimento que tem em mente (Criação musical com Fórum de discussão).

CO24. Em relação à atividade de criação, acredito que é possível sim, mas como mencionei em outra circunstância, é preciso que eles adquiram um conhecimento básico de escalas e harmonia, sem isso não faz sentido, a não ser que a intenção seja fazer música aleatória (Criação musical com Fórum de discussão).

CO30. Acredito que os alunos precisam ter um mínimo de informação, um material musical básico para poderem trabalhar com composição. Não é necessário esperar um nível muito avançado, mas talvez em um nível muito iniciante não seja possível trabalhar com composição (Criação musical com Fórum de discussão).

Na narrativa, os(as) colaboradores(as) 14, 43 e 30 relataram que tiveram um ensino tecnicista de instrumento e que não tiveram a oportunidade de criar na sua iniciação musical. O colaborador 24 relatou que iniciou seus estudos no violão como autodidata. Tirava músicas de ouvido e comprava revistas de cifras. Nesse início compunha baseado em seus ídolos do punk rock. Mais tarde, quando passou a ter aulas de violão com um professor que ele considerava um grande virtuose da música popular e ao começar a estudar harmonia, percebeu que as suas primeiras composições estavam totalmente distantes de um padrão musical. Em seu relato, percebe-se que há um olhar crítico, a partir de padrões pré-definidos musicais, quanto a essas primeiras composições.

Percebe-se que, embora haja uma abertura para a criatividade em sua prática como educador(a) musical, o pensamento do colaborador está inserido dentro do que Santos (2010) classifica como abissal, ou seja, um pensamento que determina qual conhecimento é legítimo e qual não é.

Santos (2007) argumenta que as linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. Desse modo, no pensamento abissal moderno ocidental, há linhas que dividem os universos distintos. O universo “deste lado da linha” é legítimo, e produz saberes legitimados, enquanto o universo ‘do outro lado da linha’ está à margem. O autor reflete que, no pensamento abissal, esses universos não existem em copresença, uma vez que “do outro

lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2010, p. 34).

Esse pensamento excludente, que considera uma criação dentro dos cânones musicais acadêmicos como legítima e uma criação musical fora desses cânones como “música aleatória”, é fruto desse pensamento moderno dividido em linhas imaginárias. Para Santos (2000, p. 29), no projeto de modernidade se estabeleceu a forma de conhecimento que o autor chama de conhecimento-regulação, “cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem”. A fala do colaborador expressa como a música feita sem o conhecimento musical acadêmico é aleatória, o caos, ao passo que a música composta dentro dos saberes acadêmicos é apresentada como consciente e válida. Ou seja, essa linha também está presente na arte e é manifesta nas palavras de CO24, quando ele considera suas composições feitas a partir do saber da experiência ilegítima. Nas palavras de Santos (2007, p. 71), “a divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”.

Para Quijano (2010), esta conjuntura origina-se na colonialidade. O autor apresenta a modernidade como fruto das “experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo” e das relações de dominação e poder a partir da Europa.

Oliveira (2019), ao refletir sobre o conceito de colonialismo e colonialidade de Quijano, esclarece que, para o autor, o colonialismo faz referência a uma estrutura de dominação e de controle de uma determinada população sobre outra, o que, sob o aspecto político, tem sido derrotado na maioria dos casos. Desse modo, o colonialismo seria algo do passado. Por outro lado, a colonialidade é mais profunda, duradoura e manifesta-se na política, na economia e culturalmente em nossa forma de estar no mundo.

Maldonado (2007), a partir das ideias de Quijano e Mignolo, propõe três formas de colonialidade: do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder consiste nas relações de exploração e dominação; a do saber é o estreitamento da epistemologia e das formas de produção de conhecimento a partir de somente uma ótica legitimada e inabalável e a do ser refere-se às experiências de vida no contexto da colonização.

Vilela (2017) aponta que a música brasileira tem como característica ser cronista, contar a história do povo. Isso remonta ao Brasil colônia. Essa característica nasce da necessidade de o povo iletrado utilizar a música como um artifício de memória para guardar a história e passá-la adiante com a maior fidelidade possível. Desse modo, grande parte do nosso saber foi

construído de maneira oral. Enquanto as primeiras universidades da América espanhola datam do século XVI e início do século XVII, no Brasil as primeiras universidades datam do século XX. “Diante da ausência de instâncias de saber erudito no Brasil, percebemos que grande parte do nosso saber foi construído de maneira oral, o que gerou uma imensa diversidade no que se refere à nossa cultura popular (VILELA, 2017, p. 268).

Tovar (2017) afirma que, no período colonial, a noção de arte foi estabelecida a partir da diferença e do imaginário da superioridade racial. Assim, a colonialidade do poder foi implantada quando o conquistador definiu o tipo de produção que era considerada arte e nomeou o que foi criado pelo homem não europeu como artesanato. A música do vencedor foi usada para educar os indígenas e consolidar o domínio europeu. “Com o tempo, os sistemas europeus de educação musical e sua ideologia se moveram, reforçando assim a colonialidade” (TOVAR, 2017, p. 155, tradução nossa). Também com o tempo, os estabelecimentos responsáveis pelo treinamento profissional dos(as) músicos(as) vieram como conservadores desse pensamento. No século XX, na América Latina, alguns conservatórios foram considerados centros de ensino superior. A maioria se tornou parte das universidades para legitimar a música como profissão. Assim, “a educação musical em alto nível, na América Latina, teve influências na história, correntes de pensamento e diversas disciplinas que possivelmente mantêm práticas e discursos baseados na colonialidade” (TOVAR, 2017, p. 150, tradução nossa). O saber musical legitimado dentro dessas instituições não era o saber oral construído pelo povo, mas sim o da cultura ilustrada, dita erudita. A autora aponta que, dentro das universidades, é possível encontrar a estrutura triangular da colonialidade (de poder, saber e ser). “Isso se deve ao reforço da hegemonia cultural, econômica e política típica da colonialidade do saber” (Idem). Assim, a universidade passa a ser não só o lugar onde ocorre o conhecimento, mas também a responsável por vigiar e manter a legitimidade do saber erudito da razão universal.

Enquanto brasileiros(as), somos frutos da colonização feita por meio da sobreposição e opressão. Experimentamos a colonialidade do poder, do saber e do ser. As mazelas causadas por esse passado se fazem presentes nas veias de cada brasileiro(a). Embora hoje haja uma nova realidade, a colonialidade se faz presente em diversos planos do nosso cotidiano social, sejam materiais ou subjetivos. É algo que está dado, está nas nossas entranhas. Há a colonialidade do nosso pensamento. No caso do conceito de criação musical dos(as) colaboradores(as), trata-se de “uma colonização do imaginário dos dominados, que atua na interioridade desse imaginário” (QUIJANO, 1992, p. 12).

Diante disso, quantas experiências criativas estão sendo desprezadas por conta desse pensamento?

Do outro “lado da linha”, há uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis.

Uma vez que o(a) educador(a) apresenta dificuldades em ver o valor que há em seu próprio saber da experiência, como irá considerar como legítimo o saber da experiência dos(as) seus/suas educandos(as)?

Esse pensamento está tão profundamente enraizado que, mesmo aqueles(as) que têm uma prática constante com a criação musical, em algum momento se vê preso a ele. A colaboradora 26 (CO26) relatou que teve muitas oportunidades de criar em sua iniciação musical. Desde a infância foi motivada pelos seus pais e professores(as). Em sua prática docente, sempre oferece esse tipo de atividade aos(as) seus/suas educandos(as) e nos fóruns ajudou muito seus/suas colegas a perceberem como muitos problemas apresentados como empecilhos para a utilização da criação musical em sala de aula poderiam ser ultrapassados. No entanto, quando foi pedido que ela criasse musicalmente, encontrou entraves.

CO26. Sendo sincera, quando foi falado de criação, por mais que eu tenha experiências práticas de criação livre, composição, improviso e arranjos, a atividade me soou como uma 'composição' a nível acadêmico no sentido de que eu deveria revisar inúmeros conteúdos acerca de condução de vozes, harmonia, contraponto, o que fosse, para que eu pudesse validar o processo criativo. E isso me gerou certo bloqueio para iniciar, no entanto, ao passo que me recordei das atividades de criação que eu desenvolvia com os meus alunos, ficou mais fácil de iniciar a criação (Criação musical com Fórum de discussão).

A legitimação de uma determinada prática pela academia ou centros de referências de ensino de música ainda é algo muito presente no meio artístico. Dentro desse modelo, a música notada é a base de todo o conhecimento musical. Assim, os processos de composição musical de acordo com o cânon ocidental, legitimados pelo modelo conservatorial e pela academia, dependem de formas cognitivas ligadas à notação musical (SHIFRES; GONNET, 2015).

A colonialidade do saber pode ser identificada quando os(as) colaboradores(as) apontam somente para uma forma válida de conhecer e fazer música. Desse modo, o conceito de criação musical da maioria dos(as) colaboradores(as) é a composição dentro dos moldes acadêmicos da música clássica ou popular. Com base nesses cânones, ao presenciarmos o processo criativo musical dos(as) nossos(as) educandos(as), perguntamo-nos: isso é uma composição?

Ao olhar para os números desta pesquisa, é possível apontar que o público mais afetado pela concepção dos(as) educadores(as) musicais sobre criação musical são os(as) educandos(as)

iniciantes. Dos 45,6% dos(as) colaboradores(as) que oferecem atividades de criação aos(as) educandos(as), 32,6% realizam essas atividades com educandos(as) avançados (improvisos jazzísticos) e somente 13% desses(as) colaboradores(as) desenvolvem essas atividades com educandos(as) iniciantes.

Odena (2018) afirma que, tradicionalmente, a criatividade se concentra nas composições e biografias de músicos(as) há muito falecidos(as). Isso reforçou a visão de que a criatividade na música é um dom herdado e que se restringe ao gênio. Aponta que, infelizmente, essa visão ainda prevalece entre o público em geral e costuma ser reforçada em publicações acadêmicas que enfocam os aspectos misteriosos, românticos ou mesmo sobrenaturais da criatividade.

Dentro desse conceito tradicional, dificilmente uma criança ou um iniciante na música poderá criar, por isso a importância de um conceito flexível de criação musical (BARRETT, 2003; BURNARD, 2012a e b).

Em concordância com Odena (2018), Burnard (2012a) aponta para as limitações de uma compreensão histórica da criatividade ligada a ortodoxias da alta arte ou à denominada música erudita, que privilegiam gênios(as) individuais (reforçando a visão romântica). Para a autora,

Embora a única forma aceita de criatividade musical, seja a composição musical dentro do modelo de alta arte nos cânones de compositores aceitos, e considerados como 'grandes' como Bach, Mozart, Beethoven ou Chopin', há uma miríade de maneiras diferentes em que os músicos, em ambas as extremidades do espectro de alta arte e de base, são criativos. O que torna a concepção ocidental da 'criatividade musical' cada vez mais dominante quando buscamos quais são os valores e normas de aprovação (ou seja, o que instituições legitimam) para medir e padronizar sua avaliação (BURNARD, 2012a, p. 6, tradução nossa).

É importante considerar que a música popular também apresenta seus cânones e que eles, por muitas vezes, são difíceis de serem atingidos. Basta olhar a quantidade de conhecimento que um(a) educando(a) precisará ter para compreender as estruturas do jazz ou do choro e improvisar dentro delas, por exemplo. Há sim um espaço maior para a criação musical dentro desses contextos, mas não podemos ignorar a existência de padrões complexos muito bem definidos dentro deles. Trago um exemplo disso na fala do CO10, que teve todo seu aprendizado musical dentro dos parâmetros da música popular.

CO10. Quando comecei a buscar o processo de improvisação, senti muita dificuldade, porque tudo o que fazia pensava apenas da forma conceitual, até que encontrei um grupo de amigos para o estudo do instrumento de forma livre, onde cada um pudesse expor suas ideias e sentimentos, sem medo de errar. (Narrativa)

CO34. [...] Vejo que muitas vezes a criação tem que ter um 'caminho a ser trilhado', não pode ser feito de qualquer jeito, sem objetivo. É como um improviso no jazz, ou blues, a gente cria, mas em cima de uma certa harmonia e em cima de determinados motivos. A tua criatividade vai trabalhar com esses elementos. Já pensou um improviso atonal, com ou sem harmonia, com ou sem ritmo, sem nada? é um 'qualquer coisa musical'. (Fotovoz)

Por isso, o cerne da questão não está na música que se faz, mas no pensamento que se tem sobre a criação musical, e como ele influencia no como se faz música.

Segundo Burnard (2012a), o conceito de criatividade em música hoje é insuficiente para explicar os diversos fenômenos ligados à criatividade musical. Há uma diversidade tamanha de formas de se criar musicalmente, que olhar esse fenômeno de uma única maneira é algo ultrapassado e insuficiente. Assim, defende uma compreensão da criatividade musical tal *como é praticada* e considera os diferentes valores e recursos que se aplicam a diferentes modos de criatividade. Assim, o olhar para a criatividade precisa ser feito levando em conta o contexto social, psicológico e musical, reconhecendo a existência de vários modos em que a criatividade musical pode ser praticada. Logo, a necessidade primordial não seria definir o que é criação musical, ou se algo é uma composição ou não, mas sim explicar o que constitui as práticas nas quais se baseiam múltiplas criatividades da música (BURNARD, 2012a).

Para desmistificar a retórica acadêmica é preciso reconhecer que a criatividade musical é produto da construção humana, que varia de tempos em tempos e varia de um lugar para outro. Para compreendermos o que a criatividade significa hoje, precisamos olhar para a produção musical em diferentes espaços e grupos sociais (BURNARD, 2012a, p. 8, tradução nossa).

Na atividade de Criação musical seguida pelo Fórum de discussão, em que os(as) colaboradores(as) relataram as suas experiências de criar musicalmente e sobre o processo criativo, perguntei ao colaborador 15 se ele achava possível que um(a) aluno(a) iniciante criasse uma música. Esse meu questionamento gerou o diálogo que segue entre ele e a CO20.

CO15. Acho que é possível incentivar nossos alunos a compor, mas isso tem que ser aos poucos com coisas bem simples, de forma lúdica e prazerosa, acho que os alunos precisam passar por um processo de escuta e apreciação de músicas de diversos estilos, conhecendo vários ritmos e também vários instrumentos musicais, para terem um repertório de possibilidades para compor sua música.

CO20. Interessante. Você disse que acha que os alunos têm que passar por um processo para poderem realizar contato com os sons do mundo e vivemos rodeados de música, mesmo que somente em propagandas, filmes ou na rua esse tipo de atividade. Eu acredito que mesmo muito iniciante os alunos já têm contato e experiência suficiente para compor, mesmo que de forma muito simples, pois desde a gestação temos.

CO15. *Na minha experiência com educador(a) com as crianças e jovens, não vejo as crianças com essa experiência que você diz que eles têm pra compor, acredito que todo mundo é capaz de compor, mas mesmo tendo esse contato com os sons do mundo e os sons da gestação, ainda precisam passar por alguns processos de escuta e apreciação para que realmente consigam compor, mesmo as coisas mais simples, estou afirmando isso pelo contato em minhas aulas e vejo que eles ainda têm muita dificuldade para criar.*

CO20. *O que você considera uma composição? Esse conceito é importante para dizer se alguém conseguiu ou não compor.*

CO15. *Composição é criação, que por mais simples que seja, eu vejo que os alunos têm muita dificuldade de começar a compor, por não terem um repertório de sons e não terem tido contato com vários estilos musicais (...). O que eu questioneei é você falar que os alunos têm experiência suficiente pra compor, quando não é isso que eu vejo no dia a dia.*

CO20. *Eu fiz a pergunta porque se você considera composição como criar uma melodia coerente, será realmente difícil para um aluno iniciante compor. Porém, se você vê a composição como criar, mesmo que um ostinato, ou um som em cima de uma outra melodia, ou seja, um arranjo ou improvisado, será bem mais fácil de se ter a composição. A experiência a que me refiro não é formal, mas sim um contato no dia a dia com músicas diversas, assim como a resposta a esses sons através de movimentos ou sons, o que é muito comum inclusive em bebês.*

CO15. *Mesmo que criem coisas aleatórias, não significa que tenham experiência suficiente para compor como você diz, visto que até mesmo quem tem conhecimento musical possui dificuldades para compor. Acho que vão adquirindo experiência com as aulas de composição, conhecendo várias formas de composição, e exercitando a compor.*

Nesse diálogo percebemos que o conceito de criação musical de ambos era distinto e em dado momento a colaboradora 20 percebe isso. Como adverte Burnard (2012b), definir o que seria criação musical é algo complexo. No entanto, se olharmos as diversas possibilidades de criatividade musical que nos rodeiam, e não somente um modelo herdado do século XIX, perceberemos quantas possibilidades de criação musical existem.

O pensamento do colaborador 15 está dentro de uma colonialidade do saber, uma vez que ele coloca uma hierarquia de valores nos fazeres musicais, partindo dos moldes acadêmicos.

Esse imaginário tem a ver com os conceitos de música absoluta e formalismo que estão fortemente ancorados na musicologia. A única maneira de entender a música é mediada por esses conceitos e a análise de estruturas – qualquer coisa não encontrada nelas é considerada extramusica (TOVAR, 2017, p. 155, tradução nossa).

O colaborador 15 apresenta dificuldades de identificar um modelo flexível de criação musical e de reconhecer que há um saber da experiência e que os(as) educandos(as) chegam até nós com uma base musical. É possível perceber que a dificuldade de se oferecer atividades de

criação musical aos(as) educandos(as) se inicia na concepção de criação musical do(a) docente. Na fala do colaborador 15, há o termo “coisas aleatórias”. O colaborador 24 também se refere à criação musical sem base de conhecimento harmônico e escalar como “música aleatória”.

A utilização do termo “aleatório” nos diz muito sobre a preocupação com o resultado da criação musical e sobre o julgamento que é feito deste resultado. Barrett (2003) indica que, quando nos atemos somente aos resultados das criações das crianças, somos levados(as) a considerá-los menores, pois partimos de modelos criativos de adultos(as) definidos a partir de determinados padrões (BARRETT, 2003). Desse modo, quando o olhar do(a) educador(a) está no resultado da atividade de criação musical, o seu julgamento o leva a pensar que ela é qualitativamente menor que outras atividades musicais que oferecem resultados dentro de um padrão musical acadêmico.

É importante pontuar que a diferença das experiências com criação musical dos(as) colaboradores(as) é grande, o que nos leva a considerar a importância da formação inicial na formação do conceito e a utilização da criação musical em sala de aula, tema que abordarei mais adiante. O colaborador 15 relatou em sua narrativa não ter passado por experiências criativas em sua iniciação musical, já a participante 20 relatou utilizar esses recursos cotidianamente em sala de aula e ter sido muito estimulada a criar desde a infância.

CO20. Durante toda a minha vida musical eu tive muito incentivo à criação. Quando criança eu experimentava os instrumentos livremente, o que despertava a criatividade para descobrir novas formas de tocar e tirar som, e novos sons. Era muito incentivada por meus pais a compor, e eram aceitas modificações e adaptações nas músicas. Ao crescer passei a criar arranjos nas músicas religiosas, também sempre elogiados, aprovados e solicitados. Em vários momentos eram feitas intervenções para orientar minha criatividade, como quais notas estavam dentro da harmonia (Narrativa).

Outros conceitos de criação musical emergiram das falas, como, por exemplo, a criação musical como algo difícil de ser alcançado e que gera constrangimento.

CO4. Na verdade, a própria ação de criar gera um certo bloqueio. Perguntas como: será que é isso? estou fazendo certo? alguém vai entender? me traz um certo constrangimento (Criação musical com Fórum de discussão).

CO9. Não foi fácil escolher um tema, porque até para isso foi preciso usar a criatividade. E criatividade me pareceu ser uma meta difícil de se atingir (Criação musical com Fórum de discussão).

De acordo com Burnard (2012a), na infância, a criatividade se manifesta de forma espontânea no cotidiano das crianças como resultado de práticas sociais. De modo que, quando as crianças iniciam as aulas de música, demonstram uma atitude positiva em relação às atividades de criação musical, uma vez que acreditam que são criativos. Os pais relatam que

em casa seus/suas filhos(as) criam sua própria música espontaneamente. No entanto, segundo a autora, à medida que essas crianças vão ficando mais velhas, começam a formar visões de si mesmas como criadoras de música com base no apoio (ou falta de apoio) de professores(as) e pais e por meio da comparação com irmãos(as) e amigos(as). Na adolescência, a autopercepção torna-se ainda mais crítica e muitos(as) já não se sentem criativos(as) e capazes de criar. Isso se agrava ainda mais na vida adulta. Os(as) adultos(as) tendem a se sentirem pouco à vontade em expor suas ideias musicais.

A criatividade na música surge dentro de uma sociedade e depende da legitimação da opinião pública e suas convenções. O encurtamento do olhar para o que seria criação musical é o que leva à falta de legitimação de alguma prática e, conseqüentemente, à inibição do processo criativo. Quanto mais nos tornamos conscientes da existência desse processo de legitimação, mais temos medo de nos expor, mais nos sentimos incapazes, uma vez que os parâmetros utilizados para julgar se algo é criativo ou não são, muitas vezes, inalcançáveis, posto que se baseiam nas convenções da alta arte da música clássica ou popular e nos modelos composicionais dos(as) grandes(as) nomes da música.

A partir da perspectiva dos sistemas de Csikszentmihalyi (1999b), é possível compreender essa dinâmica. Qualquer cultura é composta de milhares de domínios independentes (conjunto de regras e práticas), e a maioria dos comportamentos humanos é afetada pelas regras de algum domínio. O tempo todo o(a) indivíduo(a) faz mudanças e variações no conteúdo do domínio, e estas são avaliadas pela terceira parte do sistema, que é o campo (guardiões(as) das regras do domínio como especialistas e estudiosos(as)), que escolhem quais variações podem ser preservadas no domínio.

Dentro do domínio da sala de aula, quem atua como especialista capaz de legitimar a variação da regra do domínio é o(a) educador(a) musical. Desse modo, a maneira como os(as) educadores(as) agem perante a criação musical de seus/suas educandos(as) e como a criatividade musical é estimulada exerce uma forte influência sobre a forma como essa prática será vista e mantida por ele(a).

Nos relatos dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, é possível perceber como a maneira como a criação musical esteve presente na iniciação musical afetou sua concepção sobre o que é criação musical e, conseqüentemente, sua prática educativa atual.

Os(as) colaboradores(as) que relataram uma iniciação musical com a presença da criação musical de maneira flexível e sendo legitimada pelos seus pais e educadores(as) apresentaram um conceito de criação musical aberto, sendo algo simples, ligada à vida e que

contribui para o aprendizado musical e possível de ser realizada pelos(as) educandos(as). Apresento, a seguir, algumas falas desses(as) colaboradores(as):

CO18. Acredito que a criação pode e deve ser feita por todo e qualquer aluno. O que vai mudar é o nível de dificuldade, mas isso não determina uma criação. Ela existe em vários níveis. O ideal é que nós professores estejamos sempre fomentando o(a) aluno(a) nesse processo criativo independente de nível de sofisticação criativa (Criação musical com Fórum de discussão).

CO22. Então, eu tenho a opinião de que quando alguém toca por 'experimentação' sempre há intencionalidade musical e, portanto, trata-se de uma autêntica criação (Fotovoz).

CO26. Vejo a criação como parte fundamental do processo de aprendizado musical. E por ser algo inerente à natureza humana, também é essencial na busca pela humanização, no sentido de trazer plenitude a quem a desenvolve de forma consciente. Desta forma, o fazer musical não trará apenas um significado artístico, cultural e expressivo, mas também contribuirá para a formação integral daquele que o realiza (Fotovoz).

Em contrapartida, a maioria dos(as) colaboradores(as) que não teve a presença da criação musical em seu aprendizado inicial de música apresentou a concepção da criação musical como algo complexo, possível de ser feita somente por aqueles que têm uma base sólida nos conhecimentos teóricos musicais, e que não é essencial para a formação do(a) bom/boa instrumentista.

CO31. Dos manuais e métodos de instrumento por vezes não conseguimos fugir, acredito que a musicalização em sala de aula pode se usar várias metodologias e táticas para um melhor aprender, porém ao pensar como instrumentista para ser um melhor executante e na busca da técnica o ato de criar acaba sendo esquecido (Fotovoz).

CO30. Nunca trabalhei com criação musical como proposto aqui. Quando meus alunos de instrumento chegam a um nível intermediário e já possuem um domínio razoável do instrumento, começo a trabalhar improvisação com eles, o que pode ser considerado um exercício de criação (Criação musical com Fórum de discussão).

Odena (2012a) realizou uma pesquisa de quatro anos buscando compreender a percepção sobre criatividade musical de seis educadores(as) musicais do ensino médio na Inglaterra, e de que forma as experiências musicais e profissionais desses(as) professores(as) influenciavam suas percepções de criatividade. Como resultado, nenhum dos(as) participantes considerou que os(as) educandos(as) não eram capazes de criar ou que eles(as) precisariam de uma base musical para isso, mesmo observando a dificuldade que alguns(as) tinham. O estudo aponta que a percepção de criatividade dos(as) professores está relacionada às experiências musicais, de formação de professores(as) e profissionais que tiveram. Todos(as) os(as) participantes da pesquisa passaram por experiências com criação musical, alguns(as) de modo

mais livre, outros(as) dentro da formação inicial nas aulas de composição, a partir de regras mais rígidas. Os(as) que haviam experimentado processos criativos com parâmetros avaliativos mais livres tendiam a reproduzi-los com seus/seus educandos(as). O autor sugere que as escolhas dos(as) educadores(as) em relação à prática são delimitadas por suas circunstâncias e suas percepções sobre essas circunstâncias e que, para afetar a qualidade da aprendizagem dos(as) educandos(as) positivamente, eles(as) precisam basear seus ensinamentos em suas experiências anteriores como músicos(as) e educadores(as). Aponta ainda que,

É evidente que os professores com mais experiência em diferentes estilos musicais e atividades de composição estavam mais conscientes das diferentes maneiras pelas quais os alunos podem abordar uma atribuição de composição. Eles aprenderam com suas próprias experiências musicais, bem como com suas experiências de ensino (ODENA, 2012a, p. 41, tradução nossa).

A partir da pesquisa de Odena (2012a), é possível perceber o quanto o conceito dos(as) educadores(as) influencia sua prática e como ele está relacionado a suas experiências musicais. Diferentemente dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, nenhum apontou que seus educandos(as) não eram capazes de criar. No entanto, é importante ressaltar que o contexto de ensino de música na Inglaterra é muito diferente do Brasil. Como o próprio autor apresenta, a música é conteúdo obrigatório da educação infantil até os 14 anos de idade há tempos e no currículo a importância da criatividade tem grande destaque²⁴.

No Brasil, a criatividade ainda é pouco abordada nos cursos de formação inicial e a aprendizagem baseada em um modelo conservatorial muitas vezes exclui esse fazer criativo da iniciação musical.

Segundo Alves, (2012, p. 88), “ninguém consegue ensinar aquilo de que não gosta, ou então aquilo que não sabe ou não percebe”. A partir do que foi apresentado, é possível observar que alguns(as) colaboradores(as) desta pesquisa não percebem a importância da criação musical, e por isso não trabalham com esse conteúdo. Outros(as) não sabem como realizar esse trabalho, pois não tiveram essa experiência em sua formação. As diferentes visões e situações são frutos das formações musical e docente desses(as) colaboradores(as). Assim, é preciso um olhar atento para como essas formações exercem um papel fundamental na escolha do que é oferecido em sala de aula aos(as) educandos(as).

²⁴ Na Inglaterra, a música é conteúdo obrigatório nas escolas até os 14 anos e opcional entre 14 e 18 anos. As práticas de criatividade musical têm uma longa tradição, que remonta ao trabalho experimental dos anos 1960 de Paynter e seus contemporâneos (ODENA, 2012a).

4.2. Formação musical e formação docente: influências na criatividade musical

Então, ele contou que está escrevendo a estória de Pinóquio ao contrário: não a estória do Pinóquio que é um boneco de madeira ao qual a escola transforma num menino de carne e osso com alma de gente, mas a estória do menino de carne e osso e alma de gente ao qual a escola transforma num adulto de madeira, rígido e triste como Pinóquio (ALVES, 2012, p. 26).

A partir do referencial teórico apresentado nesta tese, compreendemos que a formação musical e a formação docente exercem uma grande influência na prática do(a) educador(a) e nas suas escolhas em sala de aula. Ao analisar as falas dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, essa questão emergiu. A maioria dos(as) colaboradores(as) não teve a oportunidade de criar quando iniciaram o aprendizado musical. Os(as) que criaram foi porque tiveram uma formação autodidata, e ainda assim relatam que, quando iniciaram o aprendizado formal em música, a criação não estava presente. Como já foi demonstrado, a maioria dos(as) colaboradores(as) não oferece criação musical em suas aulas e a análise de dados demonstra que um dos fatores que corrobora para isso é a formação musical e docente que tiveram.

As falas apresentadas indicam para uma formação musical e docente em que o espaço de criação foi mínimo e, tal como Alves (2012) sugere, eles experienciaram a estória do Pinóquio ao contrário.

O colaborador 5 relata a falta de oportunidade de criar, e a relaciona à falta de espaço para expor sua opinião, sua voz.

CO5. Uma das minhas dificuldades foi porque no meu tempo de infância nunca tive a oportunidade de criar ou mesmo de expor minha opinião, meu aprendizado foi totalmente tradicional... onde ouvia e tinha que assimilar, não importava o que eu tinha que fazer para entender, mas quando chegava dia de aula tinha que saber o conteúdo (Criação musical com Fórum de discussão).

Criar está intrinsicamente ligado ao poder expressar o que se é, ou nas palavras de Freire (2000), pronunciar a própria palavra, e assim ser “capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar” (FREIRE, 2000, p. 20). Intervir no mundo significa criar e recriar no cotidiano, criar a própria história, fazer-se enquanto humano em um processo criativo permanente. Em espaços educacionais onde o(a) educando(a) não pode criar, esse processo é negado.

Na fala do colaborador 5, fica explícito que a mesma linha educacional que não possibilitou a criação e a exposição de opiniões era pautada na reprodução e na assimilação de conteúdos sem considerar o(a) educando(a) como sujeito deste processo. Tal qual defende

Freire (2000), um espaço onde só era possível se adequar e se adaptar ao que estava sendo dado, sem nele intervir ativamente. Em um espaço como o descrito pelo colaborador, a educação bancária (FREIRE, 2011a) está presente, uma vez que há a ideia de um professor detentor de todo o saber que o transmite aos(as) educandos(as) que o recebem como se fossem recipientes vazios. Esse modelo educacional é responsável por perpetuar as relações de poder e de dominação dentro do ambiente escolar (FIORI, 1991). Ao negar o saber de experiência feito (FREIRE, 2011a) do(a) educando(as), não o levando em conta na ação educativa, nega-se igualmente a vocação de *ser mais*.

Vale destacar que todo processo de ensino musical pressupõe a existência de conteúdos (teoria da linguagem musical, histórica da música, treinamento auditivo, técnicas instrumentais) e aqui não há a intenção de minimizar a importância deles. Embora a vida criativa esteja presente no simples, não há nada de errado no virtuosismo, desde que, para alcançá-lo, o humano e o sensível não sejam esquecidos. Sobre essa ótica, percebemos que a educação musical conservatorial oferece muitas coisas boas ao(a) educando(a), mas deixa de oferecer outras fundamentais para sua formação musical e humana, como a possibilidade de encontrar um espaço de acolhimento à sua expressão criativa. Desse modo, a questão posta é sobre a maneira que esses conteúdos são aplicados, como essa maneira impacta o(a) educando(a) e como ele(a) é ativo dentro desse processo.

Brito (2007) esclarece que o ensino conservatorial, ou o que ela chama de educação maior, é pautado no desenvolvimento da inteligência e não do pensamento. A partir de Ulpiano (1993), assegura que pensamento não é a mesma coisa que a inteligência. A inteligência apresenta características funcionais de eficiência e realização, já o pensamento implica afeto e sentimentos (ULPIANO, 1993, p. 10). Segundo Brito (2007, p. 8), “a arte só pode ser feita pelo pensamento. Ela é, em si, uma experiência do pensamento”.

Nas falas de outros(as) colaboradores(as) em que relatam que tiveram uma educação musical conservatorial, a criação musical aparece como algo errado.

CO4. Iniciei meus estudos musicais com fins evangélicos. Tocar na igreja era um de meus objetivos enquanto adolescente. Eram métodos tradicionais, tanto teóricos quanto práticos. Então ‘florear’, como era o nome que dávamos a qualquer modificação nas lições ou hinos, era algo mais ou menos proibido (Criação musical com Fórum de discussão).

Ainda refletindo sobre sua formação musical, o colaborador 4 relata que o ensino técnico realizado no conservatório:

CO4. Também era no modelo tradicional: leitura absoluta de notas, sem abertura para criação (Narrativa).

A falta de espaço para criar e até mesmo a proibição de que isso fosse feito foram elementos sinalizados pelo colaborador 4 como algo que trouxe consequências ruins para sua formação musical.

CO4. Tirou a espontaneidade, a graça do fazer musical (Criação musical com Fórum de discussão).

Aqui, gostaria de chamar a atenção para a palavra ‘espontaneidade’. A criação musical só é possível em lugares em que a espontaneidade vive. Por essa razão, as crianças, na maioria das vezes, não apresentam entraves ao criar, uma vez que a espontaneidade ainda é algo muito presente. A relação com o outro e o meio ainda não criou pensamentos sobre quem pode ou não criar, ou qual produto desta criação musical é aceitável ou não. A criança, quando ainda está distante desses conceitos e parâmetros de avaliação, simplesmente cria livremente a partir de sua espontaneidade (BURNARD, 2012a).

Em sua tese de doutoramento, Brito (2007) relata um exemplo muito claro sobre essa espontaneidade da criança. Ela conta que uma mãe foi conhecer a sua oficina musical com seu filho de 4 anos quando ele se deparou com um piano aberto. A criança pediu para tocar o piano e tocou improvisando à sua maneira.

Em um dado momento, ele convidou a mãe para tocar com ele. Ela respondeu: eu não sei tocar, eu não estudei piano. E você também vai aprender quando começar a vir à escola de música. A resposta da criança foi: não precisa, não. Eu já sei tocar! Vem aqui que eu ensino você: é só apertar que o som sai! (BRITO, 2002, p. 97).

Essa espontaneidade não deve ser sufocada. Quando isso ocorre, temos músicos(as) feitos de madeira finamente talhada, mas sem o pensamento – essencial para o fazer artístico. O objetivo do(a) educador(a) musical é ampliar os caminhos criativos do(a) educando(a), apresentando novas ferramentas musicais (teoria da linguagem musical, história da música, treinamento auditivo, técnicas instrumentais) para que essa criatividade se torne cada vez mais desafiadora, elaborada, consciente, possibilitando que o(a) educando(a), a partir das novas descobertas e das novas possibilidades, possa alçar voos cada vez maiores. Mas tudo isso sem inibir a espontaneidade, a voz, a essência criativa do(a) educando(a).

A criatividade e a espontaneidade infantil vão se modificando à medida que a criança recebe apoio dos(as) adultos(as) que a cercam para desenvolvê-los, ou não (BURNARD, 2012a). A autora aponta que aquelas crianças que são estimuladas a criar e que contêm o que

Bourdieu (2006) denomina o “*habitus*²⁵ bem formado” se mantêm criativas. No entanto, aquelas que não o têm podem mudar seu comportamento, se baseadas na crença de que o talento é necessário para criar, passando, assim, a se sentir menos à vontade ao realizar atividades criativas, o que leva à perda da motivação. A pesquisadora ainda pondera que a autopercepção das crianças como compositores, improvisadores ou artistas criativos na música declinam em um grau maior do que suas autopercepções em outras disciplinas curriculares.

Como o *habitus* é adquirido por meio da mimese, a maneira como os(as) educadores(as) musicais agem, o modo como os(as) educandos(as) participam e a forma como a criatividade musical é apresentada influenciam diretamente na formação dos conceitos sobre criatividade musical dos(as) educandos(as).

É importante destacar que a pesquisa de Burnard (2012a) foi realizada na Inglaterra. Desse modo, quando ela fala do *habitus*, ela se refere ao que foi formado dentro desse contexto. Como já mencionado, no país inglês, a criação musical faz parte dos conteúdos musicais a serem aplicados nas escolas de educação básica. Há uma longa história de educadores(as) musicais que, desde o início do século 20, vêm trabalhando com sucesso nesse sentido.

Odena (2012b) aponta que as práticas de criatividade musical nas escolas estão relacionadas à tradição pedagógica e de formação de professores(as) de cada país. Afirma, ainda, que, nos países onde a música se tornou uma disciplina obrigatória na educação básica mais recentemente, o desenvolvimento da criatividade musical em contextos formais parece ser mais limitado.

No contexto brasileiro, o que ocorre é a existência de um *habitus* conservatorial que abrange da iniciação musical à formação universitária. Este tornou-se o *modus operandi* no Brasil (PEREIRA, 2014). A maioria dos(as) colaboradores(as) relatou que sua formação foi dentro deste *modus operandi*, e que isso influenciou a sua atuação docente.

CO29. Como estudei em conservatório, que prezava pelo ensino tradicional de música, não tive muitas oportunidades para criar. Na verdade, criei alguns arranjos para trio ou quarteto de violões quando participei da disciplina de arranjos para música brasileira, que não era uma disciplina obrigatória, mas, sim, uma disciplina à parte, criada por um dos professores de violão (Narrativa).

²⁵ *Habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada (THIRY-CHERQUES, 2006). Bourdieu (1983) define como *habitus*: [...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente – reguladas e – regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Estudos demonstram que há uma tendência em o(a) educador(a) reproduzir os modelos como foi ensinado (FLORES, 2014; HUBERMAN, 2000). Quando relacionamos as falas dos(as) colaboradores(as) relatando que aprenderam música em um formato de ensino conservatorial – com o fato de que a maioria deles(as) não oferecerem atividades de criação musical em sala de aula – percebe-se que há uma reprodução do modelo no qual foram ensinados(as). Em alguns momentos, essa reflexão foi feita pelos(as) próprios(as) colaboradores(as):

CO6. Quando iniciei minhas atividades de educação musical eu utilizava apenas os conhecimentos que eu tinha acumulado como aluno do conservatório e na igreja CCB, não tinha quase nenhum conhecimento sobre criação musical, utilizava apenas meu conhecimento técnico sobre teoria e instrumento (Narrativa).

CO20. Sua colocação sobre o uso de métodos de forma mais rígida abrange uma grande quantidade de professores e instrumentistas, que muitas vezes também estudam presos a um método. Temos a tendência de reproduzir o modelo que aprendemos. No meu caso eu sempre busco trabalhar a criação musical com os alunos, pois durante toda a minha vida eu tive muito incentivo para criar musicalmente. Mas convivi com alguns professores e muitos instrumentistas que quase não criavam (Fotovoz).

CO44. Honestamente, quando iniciei minha docência musical, não tinha menor noção de como propor uma atividade assim, simplesmente porque EU mesma não sabia fazer. Não me sentia habilitada. E preciso confessar que mesmo hoje, enquanto instrumentista, não é algo que eu domino (Fotovoz).

CO18. Eu pego o gancho do colega, para dizer que também sinto dificuldades em priorizar a criatividade. Entendo a importância e venho me policiando, mas admito: ainda sou refém da forma como comecei (Fotovoz).

CO44. Se o professor não se sentir habilitado para a atividade, seguramente não a desenvolverá (Fotovoz).

Nas pesquisas de formação de professores(as), a licenciatura é considerada como formação inicial docente, uma vez que é após essa formação que o(a) docente estará habilitado a ensinar. No entanto, os dados desta pesquisa revelaram uma realidade diversa das demais áreas. Somente um educador musical que colaborou com este estudo começou a dar aulas de música depois de concluir a graduação em música, o que demonstra que a realidade do(a) professor(a) de música é iniciar a sua trajetória docente antes da formação docente formal, o que aumenta a chance de ele(a) reproduzir o modelo similar ao que aprendeu, uma vez que ainda não tem ferramentas pedagógicas para ensinar. O problema se agrava quando a fala da maioria dos(as) colaboradores(as) aponta que, mesmo na formação inicial, não tiveram contato com atividades de criação musical. Ou seja, o curso de formação universitária, que seria um

espaço importante para a reflexão sobre o modelo conservatorial, tende a reproduzi-lo (PEREIRA, 2012).

CO4. No curso de licenciatura em Música, tivemos alguns momentos de criação. Mas nos eram dado os temas, as estruturas a ser seguidas. Na verdade, eram microcanções pedagógicas (Criação musical com Fórum de discussão).

Desse modo, vemos a perpetuação deste modelo, o que leva à dificuldade de transpô-lo por parte dos(as) educadores(as) musicais que colaboraram com esta pesquisa.

CO19. Também me sinto presa ao método de aprendizagem tradicional e vivo em busca de melhoria constantemente. É uma batalha! (Fotovoz).

CO44. Sem dúvida é uma linguagem completamente estranha para mim. Isso me limita demais... Acredito que, até em outras áreas, a espontaneidade seria uma constante, se eu tivesse domínio sobre criação musical (Criação musical com Fórum de discussão).

Na atividade de Criação musical com Fórum de discussão, muitos(as) colaboradores(as) apresentaram dificuldades e desconfortos para criar musicalmente. Ao serem questionados(as) sobre isso, eles(as) relacionaram esse sentimento à falta de atividades envolvendo criatividade na sua formação musical.

CO26. Talvez, tal desconforto veio, justamente, pela limitada atividade do meu potencial criativo ao ser colocada perante métodos que destacavam a repetição e a memória cenestésica, sem abrir espaço para a improvisação ou para a criatividade (Criação musical com Fórum de discussão).

CO19. Minha dificuldade ao criar é colocar minhas ideias além dos dedos, por exemplo, devido minha educação musical ter sido tradicional, não fui estimulada a criar, porém quando isso aconteceu, eu tinha as ideias, mas não conseguia passar para o papel e atualmente para um sistema mais moderno, como o Finale. Montar arranjos foi desafiador e é uma aprendizagem constante (Fotovoz).

CO25. Acredito, sim, que não ter tido a oportunidade de criar influenciou em meu processo de criação (agora adulta) por não ser explorado, causando hoje limitações no momento de criar. Eu penso que criar é algo muito único de cada um, e se é estimulado desde cedo na vida da pessoa, será muito mais acessível, pois já saberá montar as ideias do que precisa para criar algo (Criação musical com Fórum de discussão).

CO9. Sim, eu acho que a maneira que eu aprendi música interferiu. Pelo menos eu e os músicos de minha geração, tivemos uma educação musical pautada ainda nas antigas escolas. Mesmo que o movimento da música nova já exista há algum tempo, pelo menos aqui no Brasil, e especialmente no interior do país, ainda hoje vejo que a grande maioria dos estudantes de música não recebem a educação musical mais moderna, e sim aquela bem tradicional. E sabemos que essa antiga escola não valoriza tanto assim a

criação e renovação, mas sim a manutenção do que já existe (Criação musical com Fórum de discussão).

Odena (2012b) afirma que o desenvolvimento da criatividade musical exige um período de esforço concentrado e prática. Diferente do ideário romântico, o ato de criar não surge como mágica. Assim como as demais áreas da Música, ele é fruto de trabalho, dedicação e treino. Por mais que a criatividade seja algo ontológico, se ela não for exercitada, não irá se desenvolver para estágios mais complexos. Se ela não encontrar um terreno fértil para se desenvolver, acabará definhando. Desse modo, se na iniciação musical ela não for desenvolvida, desenvolvê-la será mais difícil na vida adulta – a exemplo do que as falas dos(as) colaboradores(as) demonstraram.

Da fala do colaborador 9 chamo a atenção para o apontamento de que seu aprendizado musical foi baseado nas “antigas escolas” e que, por esse motivo, não houve espaço para as atividades de criação musical em sua formação, e que sempre ensinar da mesma maneira garante a manutenção do que já existe.

Partindo do conceito de campo de Bourdieu (2008), compreendemos a luta de se manter a mesma maneira de ensinar, perpetuando por décadas o mesmo modelo conservatorial.

A estrutura do campo é um estado da relação de forças entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta pela hegemonia no interior do campo, um estado da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Desse modo, o campo são espaços de relações objetivas com uma lógica própria, sendo tanto um “campo de forças”, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 2008, p. 50).

Assim, a manutenção do ensino de música dentro de um modelo específico não ocorre por acaso, mas sim dentro de um campo muito bem definindo que luta para conservar sua estrutura. Isso é muito perceptível quando as análises dos currículos dos cursos de licenciatura em Música no Brasil apontam para a predominância do ensino conservatorial.

Em sua tese de doutoramento, Pereira (2012) traçou o histórico do ensino conservatorial no Brasil e analisou quatro documentos curriculares de diferentes instituições brasileiras de ensino superior a partir da noção de *habitus* conservatorial. Como resultado, apontou a naturalização do sistema de valoração musical orientado por este *habitus* que influencia a prática pedagógica nas Licenciaturas em Música e, conseqüentemente, as demais esferas do

ensino musical, uma vez que o(a) educador(a) musical formado por essas instituições tenderá a reproduzir esse modelo com seus/suas educandos(as). Aponta que,

O modelo conservatorial pode ser encarado não como algo que vem sendo simplesmente reproduzido, passado de geração em geração; mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e, portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer da história (PEREIRA, 2012, p. 26).

Assim, o *habitus* conservatorial atua de modo significativo na legitimação do conhecimento oficial, na forma como este conhecimento é selecionado, transmitido e distribuído (PEREIRA, 2012).

Quantos às características do ensino presentes nas instituições de ensino superior no Brasil, Pereira (2014) destaca:

O ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte; - o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la); - o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada; - o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor; - a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; - a primazia da performance (prática instrumental/vocal); - o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; - o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do ‘talento inato’ (PEREIRA, 2014, p. 94).

Quando olhamos cuidadosamente os conteúdos e métodos de ensino priorizados dentro do modelo conservatorial, percebemos quão danosa pode ser a sua manutenção, uma vez que, ao ser pautado na reprodução sistemática de conteúdos predeterminados e no treinamento técnico de instrumentos musicais, sem que haja para outros saberes musicais e para a livre expressão, torna-se bancária (FREIRE, 2011a).

Para Quijano (2005, p. 116) “o padrão de poder baseado na colonialidade” implica também um padrão cognitivo. Dentro desta perspectiva, o conhecimento “não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p. 116). Ou seja, a

dominação se deu pela aceitação de que há somente uma forma de conhecimento legitimado, por meio de uma colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003).

Para Maldonado,

A colonialidade sobrevive ao colonialismo. É mantida viva nos manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, no critério para o bom senso, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos da nossa vida moderna (MALDONADO, 2007, p. 131).

Shifres e Gonnet (2015) apontam que o ensino conservatorial é um instrumento de manutenção da colonialidade no ensino musical. Para os autores, o próprio uso da nomenclatura “educação musical” diz respeito a uma categoria teórica estabelecida pelo domínio colonial. Essa categoria teve origem no Iluminismo e baseou-se nas ideias filosóficas que estabeleceram a arte, a individualidade das disciplinas artísticas e sua separação do aspecto social, disto surge o modelo de instrução musical a que chamamos de conservatorial.

A educação musical ensinada no âmbito do modelo conservatório não se baseia apenas no domínio da notação, mas também sacraliza o texto musical como o detentor de todo o conhecimento. [...] Dessa forma, o conservatório estende a colonialidade do conhecimento musical a um plano ontológico, determinando qual é a música do texto, ou seja, o conjunto de marcas na partitura, e o músico é quem conhece o texto. A partitura é a música, pois a partitura dá à música a materialidade necessária para ser considerada um objeto de arte. O modelo conservatorial instalou uma forma particular de construir e valorizar o conhecimento musical, que permeia todas as áreas da produção musical (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 61, tradução nossa).

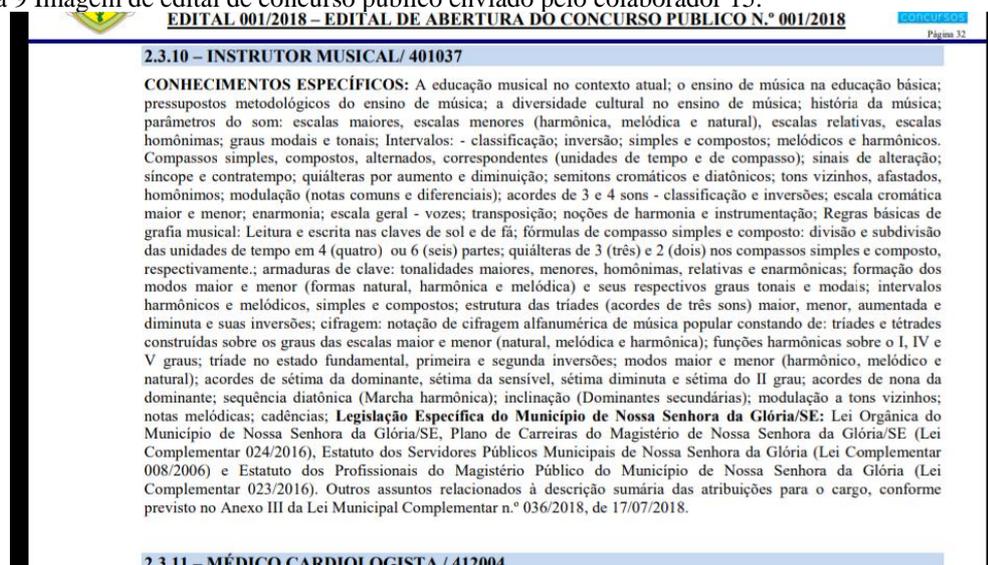
Pereira (2014), a partir da análise dos currículos dos cursos de música das universidades brasileiras, assinala que o “conhecimento específico” musical é o mesmo realizado historicamente pelos conservatórios. Segundo o autor,

O *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p. 95).

Na etapa de fotovoz, um colaborador identificou essa problemática de termos determinados conteúdos legitimados e outros não, e como isso interfere no oferecimento de

atividades de criação musical. Ao refletir sobre as dificuldades de oferecer atividades de criação musical na sua prática docente, ele utilizou a seguinte imagem e fala para representá-la.

Figura 9 Imagem de edital de concurso público enviado pelo colaborador 15.



Fonte: Colaborador 15.

CO15. Nessa imagem podemos visualizar os conteúdos exigidos para um concurso de professor de música. Embora atualmente exista uma preocupação de que os assuntos musicais sejam mais contemporâneos em relação à cultura local, essa imagem nos transporta a uma resistência em relação a novos conteúdos, e a manutenção de questões tradicionalista, já que podemos observar uma predominância de conteúdos pré-prontos. Isso para mim representa uma das dificuldades a ser superada (Fotovoz).

A predominância da legitimação de um único modo de se fazer música leva a música – que poderia ser um instrumento de libertação – a se transformar em um possível instrumento de colonização do pensamento, como aponta Quijano (2005). Fiori (1986) afirma que a escola pode ser facilmente convertida em um campo de dominação.

Para Serrati (2017), é preciso reconhecer a escola como um lugar de conflitos e disputa de poder dentro da história da colonialidade, pois assim torna-se possível propor reflexões que possibilitem colocar em questão a colonialidade e, a partir daí, pensar e estabelecer o diálogo necessário para a mudança. Salienta, ainda, que um pensamento musical descolonizado não se resume em pensar na América Latina, mas que é fundamentalmente sobre pensar a partir dela, reconhecendo, legitimando e incorporando sua diversidade musical e modo de fazer música. Importante ressaltar que um fazer musical fora da colonialidade do saber não se resume à incorporação da música do repertório popular local à sala de aula, e nem do estabelecimento da

cultura popular como “espelho invertido da cultura de elite, invertendo o senso social de legitimidade cultural” (p. 97). Também não significa negar a música de origem europeia, mas redimensionar a forma como essas músicas são tecidas na música latino-americana.

A busca pelo rompimento da hierarquização é em si um movimento pelo rompimento com o pensamento da colonialidade, uma vez que a hierarquia do conhecimento, estética e pedagógica, são intrínsecas à colonialidade. Esse processo em si já é um desafio, pois essas hierarquias são tão enraizadas que a rede que constituem envolve as subjetividades que estão do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2007).

No entanto, a superação não se encontra no movimento de exclusão. Dussel (1974) propõe a formação de uma filosofia da libertação, que não nega os saberes do centro, mas se constrói a partir dele, indo além. “Filosofia bárbara”, “que surja a partir do ‘não-ser’ do dominador”.

Tal processo é possível a partir do princípio de interculturalidade. Para o autor, o diálogo intercultural transmoderno é a coexistência de várias culturas diferentes em plano de igualdade, superando as diferenças culturais e transformando-as em processos de interação. “Um diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar que o mero diálogo entre estudiosos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante” (DUSSEL, 2004, p. 18). Para tanto, propõe:

A ‘trans-modernidade’ como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize. [...] A ‘realização’ seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora (DUSSEL, 2004, p. 60).

Desse modo, possibilitar que a sala de aula seja um espaço livre para a criação musical e para o desenvolvimento de ideias musicais de todos(as), independentemente da raiz musical, olhando para todas em pé de igualdade, pode ser um caminho para a superação da colonização do saber. Hoje, muitas vezes a aula de música é apenas um espaço para compartilhar objetos culturais já acabados, já definidos. “A música é apresentada como o que não é: como um produto externo, fixo e acabado” (SERRATI, 2017, p. 98, tradução nossa).

Para que a educação não seja uma ferramenta de dominação, ela precisa se abrir para:

[...] a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 36-37).

Possibilitar que novos modos de fazer música sejam feitos, por meio da ação criativa, é se movimentar para além do ensino conservatorial.

Reitero que nesta tese não pretendo me posicionar contra a prática conservatorial, a qual, apesar de todas os problemas pontuados, apresenta inúmeras qualidades para a formação de artistas para o campo artístico musical, por exemplo. No entanto, destacar a importância do fazer criativo, seja para o(a) educador(a) musical seja para o campo artístico, é fundamental. Também não podemos deixar de destacar o quanto essa formação tem aspectos danosos para o(a) futuro(a) educador(a) musical.

Para Freire (2000), a educação vai muito além da transmissão de informações. Ela deve estimular a liberdade, o gosto pela rebeldia, a pronúncia da própria palavra, o que exige estética, ética, compromisso e rigurosidade com o fazer docente. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2000, p. 34).

Pereira (2012) salienta que o *habitus* conservatorial é próprio do campo artístico musical, mas foi transposto ao campo educativo na inter-relação estabelecida entre esses dois campos. Desse modo, embora as Licenciaturas em Música tenham como objetivo principal (apontado pela legislação vigente no Brasil) a formação de educadores(as) musicais para atuação na educação básica, os saberes oferecidos são aqueles destinados à formação profissional e artística do(a) músico(a).

Essa tensão entre a formação para ser músico(a) profissional ou professor(a) de música foi retratada na fala dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa.

Foi possível perceber que a identidade dos(as) colaboradores(as) está muito mais ligada ao(a) músico(a) instrumentista do que ao(a) professor(a) de música. Somente dois colaboradores relataram ter a intenção de dar aulas desde o início do seu aprendizado musical. Os(as) demais relatam que o objetivo ao aprender música era ser um(a) músico(a) prático(a), e as intercorrências da vida os levaram a buscar a docência.

No questionário inicial, mais de um colaborador afirmou não ser educador musical, embora tenha relatado dar aulas de música.

Jolly (2017, p. 73) menciona que “nós somos a soma de todos os mundos e todas as influências que tivemos ao longo da vida, e nossa identidade é a soma dos diferentes papéis que representamos nas diferentes funções e relações que temos em sociedade”. Desse modo, a forma como somos expostos à música e a maneira como a formação inicial apresenta os conteúdos interferem diretamente na identidade docente do(a) educador(a) musical. A autora relata que,

embora a identidade do(a) educador(a) musical seja consolidada na graduação a partir de experiências em que o(a) educando(a) se veja como professor(a), a identidade docente é construída durante a vida, uma vez que passamos a maior parte de nossa infância e juventude na escola, observando e aprendendo como ser professor(a).

Cereser (2003), em um estudo sobre licenciandos no Brasil, argumenta que grande parte dos(a) estudantes tem como objetivo a formação musical. A autora mostra que isto é ainda mais fortalecido pelos currículos das licenciaturas que reforçam a ideia da formação de músicos(as), e não de educadores(as).

Isso ocorre porque, antes da graduação, o sujeito tem contato com a música como praticante, como músico(a). Nesse momento, quando ele(a) busca ministrar aulas, não é por uma identificação docente, mas sim por uma necessidade. O aprender a ser educador(a) ocorre na graduação depois que passa pelas disciplinas de educação e educação musical e mais fortemente durante o estágio supervisionado. No entanto, ainda na graduação há uma divisão e, muitas vezes, até um conflito entre a identidade de músico(a) e a identidade de professor(a) (JOLLY, 2017).

Nesse sentido, os currículos das graduações são de suma importância para a construção dessa identidade e, conseqüentemente, para como a prática docente será exercida.

Lauriala e Kukkonen (2005) concluíram que o formato do currículo dos cursos de graduação prejudica a formação de uma identidade mais coesa. Isso ocorre porque, ao adentrar na graduação, o(a) aluno(a) tem contato majoritariamente com disciplinas que focam no desenvolvimento das habilidades musicais. As práticas pedagógicas e as disciplinas de Educação Musical são deixadas para o fim da graduação, o que faz o(a) aluno(a) demorar a construir uma relação com a aplicabilidade dos conteúdos musicais enquanto educador(a). Em relação à identidade docente, os autores apontam que quanto mais confiante musicalmente o(a) aluno(a) for, mais ele(a) se identificará como músico(a); e quanto menos confiante musicalmente, mais ele(a) se identificará como educador(a). No entanto, essa identidade não é estática, uma vez que ela se modificará para além da graduação.

Nesse mesmo sentido, Russell (2012) afirma que, na graduação, os(as) alunos(as) se percebem mais como músicos(as) do que educadores(as) e que, após anos de experiência docente, a identidade de músico(a) fica em segundo plano. Isso ocorre porque a graduação favorece a atuação musical dos(as) alunos(as). No entanto, após alguns anos de trabalho docente, a identidade como educador(a) é consolidada, somada ao fato de que as demandas do trabalho na escola o afastam do fazer musical.

Essa divisão dos conteúdos e o modo de ensinar foram relatados pelos(as) colaboradores(as). Em algumas falas, fica evidente a separação de como deve ser o ensino de música e o de instrumentos musicais. Em um dos diálogos da etapa 3, ao serem questionados(as) sobre as razões que afastavam a criação musical da sala de aula, o colaborador 21 deu a seguinte resposta:

CO21. Acredito que não utilizo tanto processos criativos na hora do ensino, até porque minha atuação é em geral no ensino coletivo de instrumento, e tento aproveitar todo o momento com os grupos para colocar os alunos a executarem o instrumento. Isto fica mais fácil de ser feito ao trabalhar música já existente (Fotovoz).

Os fazeres e saberes musicais ainda são dicotomizados por parte dos(as) educadores(as). Na fala do CO21, é possível perceber a dificuldade de relacionar a criação musical ao ensino do instrumento musical. Neste pensamento está implícito que há aqueles(as) que são destinados a compor e aqueles(as) que estão destinados a executar e a reproduzir a composição. Esse pensamento é fruto do século XIX, quando nos primeiros conservatórios essas duas práticas foram separadas (BRITO, 2007). A fala também retrata a predominância do ensino de técnicas instrumentais. A criação musical é percebida como uma “perda de tempo”, uma vez que o que importa é a execução musical. Destaco mais uma vez a reprodução de modelos antigos de ensino de instrumentos musicais.

Essa reprodução da maneira como foi ensinado também está evidente no relato do CO15:

CO15. (...), dos manuais e métodos de instrumento por vezes não conseguimos fugir, acredito que a musicalização em sala de aula pode se usar várias metodologias e táticas para um melhor aprender, porém ao pensar como instrumentista para ser um melhor executante e na busca da técnica o ato de criar acaba sendo esquecido, não que a criação deixe o músico sem aprender, claro que não, a criação pode trazer diversos benefícios, mas quando o objetivo do aluno é somente aprender a técnica do instrumento ficamos condicionado a ensinar como as gerações de bons instrumentista aprenderam, ensinando a técnica. Isso claro no meu ponto de vista. (Fotovoz)

CO21. Anexo duas fotos que representam um pouco da realidade de professor de instrumento.

Uma delas traz dois bons métodos para ensino tutorial de violão, que uso com alunos particulares. Para mim, embora ajudem a guiar meu trabalho, também trazem um lado de dificuldade no uso de atividades de criação musical com os alunos, na modalidade individual, pois acabo me atendo a práticas pelas quais fui educado e que pouco incluíam atividades ligadas à criação. Embora a prática mais ‘tradicional’ de ensino de instrumento atenda a objetivos, e por isso pode ser avaliada como boa, ou funcional, esta autocrítica quanto ao uso maior de atividades de criação é necessária, pois desejamos sempre melhorar (Fotovoz).

Nessa fala percebemos como os modelos pelos quais fomos ensinados são reproduzidos e como a criação muitas vezes só encontra espaço na musicalização infantil, vista muitas vezes como um fazer menos importante dentro da formação musical do(a) instrumentista. Sem dúvidas, o ensino teórico e técnico musical são de grande importância, mas é preciso salientar que somente eles não formam um(a) músico(a) de excelência. Vale lembrar que um ensino musical de excelência não negligencia os conteúdos musicais, mas o faz levando em conta a humanidade do(a) educando(a). Ao levar em conta a busca do *ser mais*, pretende promover o diálogo, a autonomia, a criticidade, a pronúncia no mundo, conduzindo, assim, à libertação, e isso é possível oferecendo fazeres que vão além do aprendizado técnico. Um desses fazeres é a criação musical (SILVA, 2015).

Assim como vários(as) colaboradores(as) ligaram as suas dificuldades em criar musicalmente à sua iniciação musical e formação inicial, alguns(as) colaboradores(as) que não tiveram dificuldades apontaram que isso se deu por terem tido um aprendizado musical autodidata que possibilitou o contato com a criação musical desde o início desse aprendizado.

O colaborador 17 foi um desses casos. Além de não ter passado pelo ensino conservatorial técnico, ele relatou em sua narrativa que iniciou o seu aprendizado musical aos 15 anos de idade de maneira autodidata e que já compunha nesse processo.

Sua formação docente se deu na Licenciatura em Música.

CO17. na minha ignorância me matriculei em licenciatura sem saber que era um curso dedicado a formar professores, mas acertei em cheio, porque descobri a vocação para dividir meu conhecimento e abusar da minha criatividade nessa fase da minha vida (Narrativa).

Relata, ainda, que alguns conteúdos adquiridos na licenciatura colaboraram com sua formação docente.

CO17. Outra fonte que me ajuda muito são os métodos ativos, ter estudado sobre eles na faculdade foi essencial para a condução das aulas, para que eu pudesse enxergar cada aluno de forma singular, buscando o que há dentro desses alunos e trazendo pra fora (Narrativa).

Na atividade de fotovoz, o colaborador 17 compartilhou com os(as) colegas dicas de como trabalhar a criação musical nas aulas de instrumento musical, demonstrando ter intimidade com esse tipo de atividade.

CO17. Em minhas aulas de instrumento, sempre busco trabalhar criação e improvisação, principalmente com instrumentos de sopro. Nas aulas em grupo eu separo aulas específicas para fazer criações, buscando uma criação

coletiva, ou às vezes mini criações individuais para um aluno apreciar a criação do outro, são experiências muito válidas (Fotovoz).

Ao questioná-lo a que ele atribuía a sua facilidade em criar musicalmente e em oferecer isso aos(as) seus/suas educandos(as), ele respondeu:

CO17. Minha curiosidade permitiu que eu experimentasse muitos instrumentos, eu utilizo o mesmo atrativo com meus alunos, a versatilidade permite ter uma visão mais inclusiva com os instrumentos, conhecer e experimentar as possibilidades me permite explorar mais a criação com os alunos. Vejo isso como uma facilidade (Fotovoz).

Quando questionado se considerava que a sua formação musical inicial teve algum impacto na sua ação docente em relação às atividades de criação musical, ele respondeu:

CO17. Sim, porque a entrada do meu aprendizado musical e boa parte dele foi autodidata, eu sempre me permiti criar e experimentar, e mostrar essas criações a outras pessoas, que mostravam reações diferentes, mas positivas (Fotovoz).

A análise desta categoria demonstra que o modo como a iniciação musical e a formação docente inicial ocorreu influencia diretamente na capacidade de criar musicalmente e também de optar pelo oferecimento de atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as). Essa experiência prévia determina as facilidades e dificuldades que os(as) colaboradores(as) têm ao trabalhar com atividades de criação musical. É sobre isso que refletiremos na próxima categoria analisada.

4.3. Dificuldades e facilidades em oferecer atividades de criação musical

Após identificar a partir do questionário inicial que a maioria dos(as) colaboradores(as) não oferecia atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as), foi preciso compreender o motivo pelo qual isso ocorria. Eles(as) já haviam tentado oferecer essas atividades? O não oferecimento estava ligado a algum tipo de dificuldade que eles(as) encontravam no dia a dia em sala de aula? Os(as) que ofereciam essas atividades tinham quais facilidades e dificuldades com elas?

Na atividade com fotovoz, essas questões foram diretamente abordadas, porém falas sobre dificuldades e facilidades com esse tipo de atividade emergiram de todas as etapas de coletas de dados.

A partir da identificação dessas dificuldades e facilidades, foi possível tecer reflexões com o objetivo de expandir o conceito de criação musical e trazer clareza sobre as possibilidades de aplicação com a criação musical em sala de aula.

As maiores dificuldades apontadas pelos(as) colaboradores(as) foram: espaço físico inadequado, falta de tempo, calendário de festas escolares, cobrança dos pais por resultados, gestores(as), falta de interesse dos(as) educandos(as), necessidade de priorizar o ensino técnico e teórico e formação inicial conservatorial.

4.3.1. Dificuldades apresentadas por colaboradores(as) que não trabalhavam com criação musical em sala de aula: espaço físico, grande número de educandos(as) em sala de aula, necessidade de focar no aprendizado técnico e teórico musical

A porcentagem de colaboradores(as) que apontaram que tinham dificuldades de oferecer atividades de criação musical por conta do espaço físico foi de 65%, enquanto os que relataram terem problemas com o grande número de educandos(as) foram 32%.

Esses(as) colaboradores(as) apresentaram imagens e justificativas do porquê o espaço físico e o grande número de educandos(as) dificultavam o oferecimento de atividades de criação musical.

O colaborador 14 apresentou a seguinte imagem e justificativa.

Figura 10 Imagem da sala de aula do colaborador 14.



Fonte: Colaborador 14.

CO14. O exemplo fotográfico acima nos mostra um pouco dos desafios que o professor de música encontra em algumas salas de aula para lecionar a teoria e a prática musical. Pouco se pensa na música como elemento importante para a o desenvolvimento do processo de criação, formação e transformação cidadã do estudante. Em geral a música nas escolas é vista como arte, porém voltada para o entretenimento. Na maioria das vezes, as salas de aulas não

possuem material didático, instrumentos musicais e isolamento acústico para que as atividades musicais sejam desenvolvidas de forma plena (Fotovoz).

O colaborador relaciona a falta de estrutura ao fato de a música não ter um lugar de destaque na escola. Outros(as) colaboradores(as) também destacaram essa questão, que será discutida mais adiante.

O colaborador 35 apresentou a seguinte imagem e justificativa.

Figura 11 Imagem da sala de aula do colaborador 35.



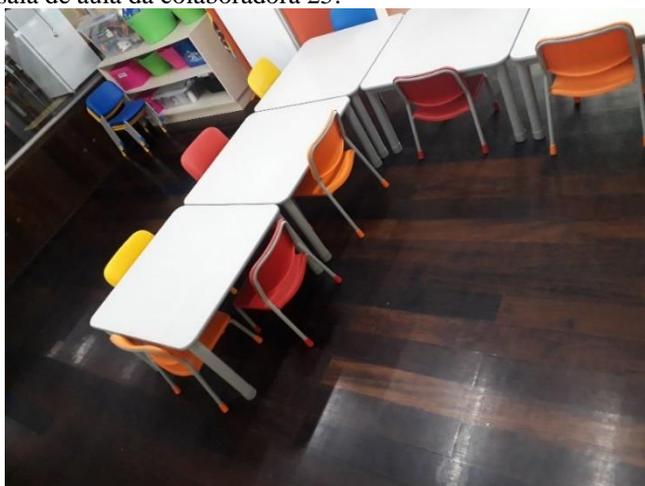
Fonte: Colaborador 35.

***CO35.** Vou anexar aqui a minha sala aula destinada ao ensino de saxofones e flautas. Ela é muito pequena. Quando preciso ensaiar com todos os alunos que são doze, tenho que trocar de sala. A nossa maior deficiência na escola seria uma sala de informática. Hoje mesmo precisei mostrar uma música gravada para uma aluna e não foi possível. Creio que esse seria um tipo de dificuldade em trabalhar a criatividade musical (Fotovoz).*

Na fala do colaborador, fica claro que ele não realiza esse tipo de atividade e, por isso, supõe que o espaço físico seria um problema. Ao questioná-lo se ele realiza atividade de criação com os alunos, a resposta foi não.

A colaboradora 25 apontou ter dificuldades com o espaço físico e com o grande número de educandos(as) e apresentou a seguinte imagem e justificativa:

Figura 12 Imagem da sala de aula da colaboradora 25.



Fonte: Colaboradora 25.

CO25. Fiz a escolha da seguinte imagem (em anexo), pois acredito que o espaço para desenvolver a aula de música e a criação musical é muito importante. Esta imagem é de uma das salas da escola em que trabalho, e onde também já senti grandes dificuldades em desenvolver minhas aulas, por isso da escolha. Os espaços das salas de aula são pequenos e possuem um número grande de alunos, os brinquedos e materiais da sala ficam muito próximos das crianças e em algumas além disso possui entradas para a cozinha da escola por exemplo, o que faz passar várias pessoas pela sala, e isto tudo acaba distraíndo os alunos e dificultando a criação. Também tem a questão dos materiais de música, a escola não oferece praticamente nada, e é preciso estar indo de uma sala para outra perdendo bastante tempo de aula (e o tempo disponível já é pouco). Para finalizar, acredito que esses fatores citados dificultam bastante o processo de criação musical (Fotovoz).

O colaborador 25 também foi questionado sobre a oferta de atividades de criação musical aos seus alunos e afirmou não realizar esse tipo de atividade.

O colaborador 2 apresentou a seguinte imagem e justificativa:

Figura 13 Imagem da sala de aula do colaborador 2.



Fonte: Colaborador 2.

CO2. Escolhi essa imagem porque demonstra um modelo que dificulta uma aula criativa. Para uma aula de música voltada para a criação musical é necessário maior interação entre os alunos. Nesse caso a atenção está voltada para a professora em vez de haver um compartilhamento de ideias entre os estudantes. Acredito que a disposição das carteiras influencia no processo de criação musical. Em círculo acredito que seria um modelo mais adequado (Fotovoz).

A colaboradora 8 apontou ter dificuldades com o espaço físico e com o grande número de alunos e apresentou a seguinte imagem e justificativa:

Figura 14 Imagem da sala de aula da colaboradora.



Fonte: Colaboradora 8.

CO8. Primeiro de tudo são as salas superlotadas com que temos contato, falta de organização das turmas, indisciplina dos alunos, falta de instrumentos musicais, e principalmente a falta de apoio da gestão da escola que não busca trazer um melhoramento para os professores, buscar recursos para a compra de instrumentos, obter um bom local para facilitar a aprendizagem dos alunos (Fotovoz).

Todos(as) os(as) colaboradores(as) que apresentaram o espaço físico como uma dificuldade foram questionados se ofereciam ou não esse tipo de atividade aos(as) seus/suas educandos(as). Todos(as) relataram nunca ter oferecido esse tipo de atividade e nem tido a oportunidade de criar no decorrer do seu aprendizado musical.

No final do século XX, as pesquisas sobre criatividade voltaram seus olhares para a importância do ambiente para o desenvolvimento da criatividade. Csikszentmihalyi (1994), depois de 20 anos de pesquisas com pessoas consideradas criativas, chegou à conclusão de que,

para começar a descobrir o que era criatividade, a análise do contexto em que os(as) indivíduos(as) estão é de suma importância. No entanto, o que se entende como ambiente não é somente a estrutura física disponível, mas principalmente os fatores sociais envolvidos, como estímulos, motivação e legitimação.

Ao investigar qual a definição dos(as) educadores(as) do ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, Odena, Plummeridge & Welch (2005) apontam para três aspectos principais que parecem formar o clima da sala de aula ideal: estrutura física, ambiente intelectual e emocional.

A estrutura física (materiais disponíveis para o trabalho musical) seria importante para aumentar a capacidade de experimentação e *insights*, dariam apoio na resolução de problemas, possibilitariam a realização de trabalho em grupo e a apreciação estética. No entanto, para isso, os(as) educandos(as) precisam ser encorajados(as) a utilizarem esses recursos sem limites rígidos. Quanto ao aspecto intelectual, os(as) educandos(as) precisariam ser desafiados(as) a fim de estimular suas habilidades, dentro das suas capacidades. Em relação ao aspecto emocional, os(as) educandos(as) precisariam se sentir seguros para correr riscos, experimentar sem medo de errar e terem seus esforços recompensados (ODENA, 2018). Desse modo, somente a estrutura física não garante um ambiente criativo. Vale ressaltar que os fatores intelectuais e emocionais não estão relacionados ao externo, e sim ao modo de condução das atividades por parte do(a) educador(a) musical.

Embora toda a sala de aula seja considerada um recurso para a aprendizagem, na criação do clima certo ou na 'criação do palco' os educadores desempenham um papel fundamental. A criatividade, no novo sentido do termo, começa com o professor e não com o ambiente em sala de aula. O ensino que incentiva as crianças a serem criativas pode florescer quaisquer que sejam os recursos físicos (ODENA, 2018, p. 11, tradução nossa).

Em uma pesquisa com educadores(as) de 1ª à 4ª série do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, Alencar e Fleith (2008) – buscando identificar as percepções e barreiras que eles(as) tinham em oferecer condições favoráveis para o estímulo da criatividade – descreveram os apontamentos mais frequentes. Os(as) educadores(as) elencaram o elevado número de alunos(as) em sala de aula e alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, a falta de estrutura física e apoio dos(as) gestores(as) como as maiores dificuldades que enfrentavam.

Um espaço físico inadequado provavelmente dificulta o trabalho do(a) educador(a) musical, mas ele(a) não impede que atividades de criação musical sejam desenvolvidas, uma vez que os recursos para isso são mínimos. É possível realizar jogos de improvisação com

percussão corporal e voz, criar musicalmente manipulando os sons dos objetos presentes em sala de aula, por exemplo.

Alencar e Fleith (2008), na pesquisa realizada por elas, destacam:

Insegurança para testar novas práticas pedagógicas, falta de autonomia na forma de conduzir as atividades docentes, desconhecimento de textos a respeito de como implementar a criatividade em sala de aula e falta de entusiasmo pela atividade docente foram as barreiras menos apontadas pelos professores (ALENCAR; FLEITH, 2008, p. 64).

Os(as) colaboradores(as) que não realizavam as atividades por conta do espaço físico, inicialmente, ao não apontar nenhuma outra questão como problema, demonstraram que se consideravam preparados(as) para trabalhar com atividades de criação musical, mas não o faziam por conta das condições externas. Causas pessoais não foram apresentadas, o que demonstra uma dificuldade dos(as) educadores(as) em se avaliarem dentro desse processo. Resultados similares a esses foram obtidos por Alencar e Fleith (2008).

Nota-se que apesar de os professores, de modo geral, apresentarem limitada formação pedagógica, com reduzido conhecimento teórico a respeito de criatividade, deixaram de apontar esse aspecto como barreira à promoção de condições adequadas ao cultivo da criatividade em sala de aula. Sinaliza-se ainda uma possível resistência do professor em ser avaliado, denotando dificuldade em admitir características pessoais como possíveis barreiras à promoção de condições adequadas à criatividade em sala de aula. É mais fácil deslocar para o aluno, a escola ou a sociedade os fatores que dificultam o seu trabalho docente no que diz respeito à promoção da criatividade em sala de aula (ALENCAR; FLEITH, 2008, p. 64).

Para Freire (1996), faz parte da atividade docente a reflexão crítica sobre sua prática. Isso se torna uma exigência, sem o que “a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (1996, p. 24). Sem a reflexão, a prática torna-se ingênua, a ponto de se acreditar que o não oferecimento de atividades de criação musical está limitado à falta de um espaço físico adequado. No entanto, é por meio da reflexão sobre a prática que essa ingenuidade vai se tornando crítica. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 40). Por meio dela é possível identificar as reais deficiências, dificuldades, fatores externos e internos que permeiam essa prática, para então transformá-la. Dentro desse processo, o(a) educador(a) percebe e assume sua presença e interferência na realidade em sala de aula. Segundo Freire (1996, p. 40), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. Contudo, para isso, é

necessária a disponibilidade para mudar. A partir do reconhecimento do problema e da minha participação nele, por meio da reflexão crítica sobre a prática, “decido, rompo e opto” (FREIRE, 1996, p. 41). Para tanto, Freire (1996) aponta para a importância do ato de compartilhar sobre a prática educacional e “argumenta a favor da necessidade da constituição de espaços coletivos de formação, a fim de que se desenvolvam práticas de observação, registro, reflexão e discussão permanentes” (FREITAS, 2005, p. 5).

Em concordância, Odena (2012a) afirma que é muito importante que educadores(as) musicais recém-qualificados(as) trabalhem ao lado de profissionais experientes para que o desenvolvimento de sua prática educacional seja apoiado na avaliação e reflexão crítica que esse convívio traria.

Esse espaço de apoio de educadores(as) mais experientes quanto às práticas com atividades de criação musical foi criado no debate dos(as) colaboradores(as) sobre as imagens apresentadas, quando três colaboradores(as) que trabalham ativamente com criação musical em sala de aula foram apontando caminhos para a realização dessas atividades, mesmo diante das dificuldades apresentadas. Nos caminhos apresentados, foi ficando cada vez mais evidente que o espaço físico e o número de educandos(as) ofereciam dificuldades, mas não impediam a realização das atividades. Esses(as) colaboradores(as) eram os(as) que relataram ter realizado atividades de criação musical quando iniciaram o aprendizado musical, ou na graduação.

Apresento algumas falas desses(as) colaboradores(as) sobre como trabalhar a criação musical em um espaço físico limitado e com falta de recursos materiais.

CO17. Oiii.... concordo com você, temos algumas dificuldades no processo de aprendizagem por falta de materiais nas escolas, mas algumas vezes conseguimos fazer atividades com os alunos usando de nossa imaginação para facilitar o aprendizado. Com certeza temos que saber usar metodologias diversas para termos sucesso na prática da educação musical (Fotovoz).

CO20. Se você usasse essas cadeiras para trabalhar improvisação rítmica, jogos musicais que podem ser explorados com diversos tipos de sons, assim como: a madeira das cadeiras, o ferro das cadeiras e o próprio corpo colocados em cima delas, teríamos aí uma atividade voltada para a rítmica e a percepção, podendo até incluir músicas que possam ser executadas junto a essa atividade (Fotovoz).

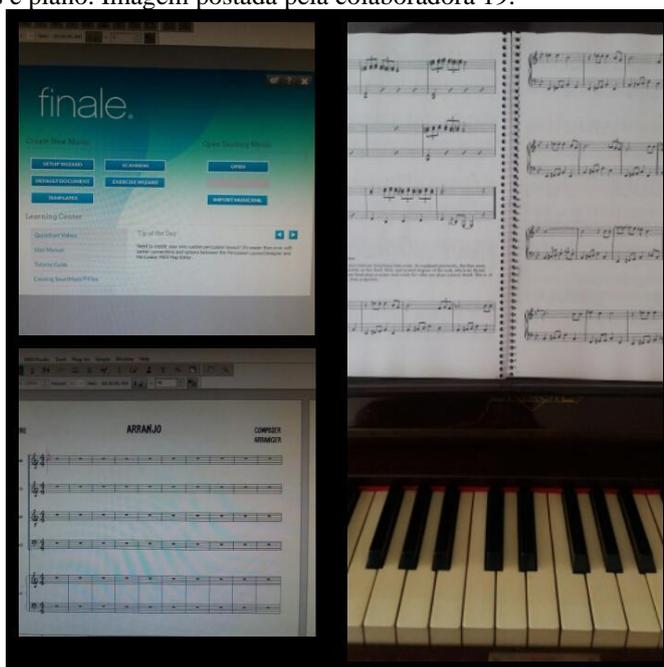
À medida que esse processo de reflexão conjunta e ajuda mútua ocorria, os(as) colaboradores(as) que apontaram essas dificuldades foram se dando conta de que, na realidade, não ofereciam essas atividades em razão da sua formação inicial, da falta de experiência e da falta de conhecimento sobre essas atividades. Ou seja, fatores externos atrapalham e dificultam, mas, somados a isso, há também fatores relacionados à percepção que eles(as) têm sobre essas

atividades, a importância que eles(as) dão a elas, a falta de ferramentas pedagógicas para desenvolvê-las e a coragem para experimentar o novo.

A partir dessa nova percepção sobre as dificuldades, alguns(as) colaboradores(as) postaram novas imagens que representavam as barreiras encontradas por eles(as) para trabalhar com criação musical em sala de aula.

A colaboradora 19 postou a seguinte imagem e descrição:

Figura 15 Partituras e piano. Imagem postada pela colaboradora 19.

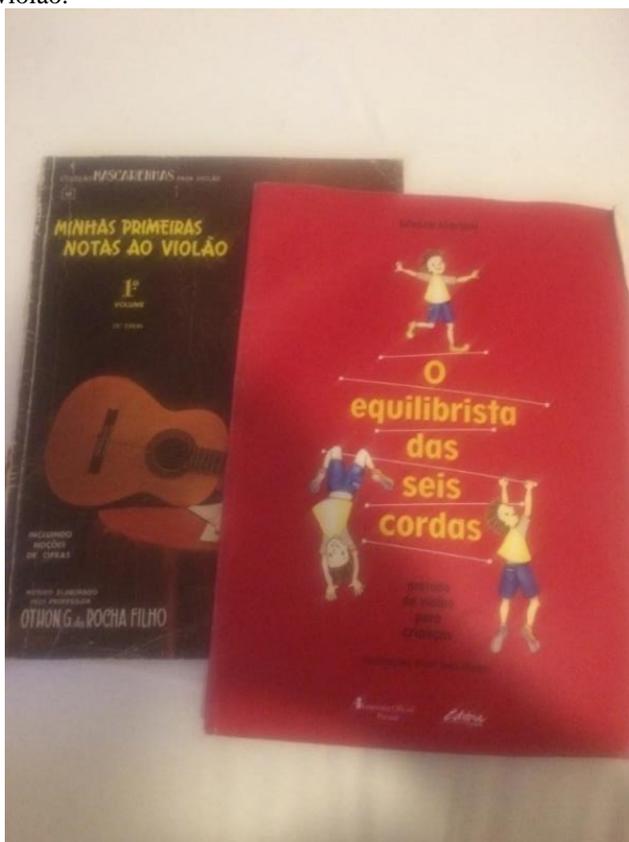


Fonte: Colaboradora 19.

CO19. *Minha dificuldade é colocar minhas ideias além dos dedos, por exemplo, devido minha educação musical ter sido tradicional, não fui estimulada a criar, porém quando isso aconteceu, eu tinha as ideias mas não conseguia passar para o papel e atualmente para um sistema mais moderno, como o Finale. Montar arranjos foi desafiador e é uma aprendizagem constante; para mim, tocar e imitar foi a forma de aprender. E essa é a forma que passo para muitos alunos: a vivência com o instrumento. (Fotovoz).*

O colaborador 21, após a reflexão conjunta, apontou como dificuldade a utilização de métodos prontos presentes no ensino conservatorial.

Figura 16 Métodos de violão.



Fonte: Colaborador 21.

CO21. *Uma delas traz dois bons métodos para ensino tutorial de violão, que uso com alunos particulares. Para mim, embora ajudem a guiar meu trabalho, também trazem um lado de dificuldade no uso de atividades de criação musical com os alunos, na modalidade individual, pois acabo me atendo a práticas pelas quais fui educado e que pouco incluíam atividades ligadas à criação. Embora a prática mais 'tradicional' de ensino de instrumento atenda a objetivos, e por isso pode ser avaliada como boa, ou funcional, esta autocrítica quanto ao uso maior de atividades de criação é necessária, pois desejamos sempre melhorar (Fotovoz).*

Após a apresentação desta problemática, houve a identificação com o problema por parte de outros(as) colaboradores(as).

CO19. *Também me sinto presa ao método de aprendizagem tradicional e vivo em busca de melhoria constantemente. É uma batalha! (Fotovoz).*

CO18. *Eu pego o gancho do colega, para dizer que também sinto dificuldades em priorizar a criatividade. Entendo a importância e venho me policiando, mas admito: ainda sou refém da forma como comecei (Fotovoz).*

Ao perceber como a forma como aprenderam influencia a forma de ensinar, a colaboradora 19 disse:

CO19. *Olá! Como a maneira/ambiente que fomos ensinados faz diferença na nossa vida musical, essa vivência gera impactos contrastantes. Muito interessante! (Fotovoz).*

Sobre essa questão, a colaboradora 20, que ofereceu novas visões sobre como superar as dificuldades em relação à criação musical, relata:

CO20. *Sua colocação sobre o uso de métodos de forma mais rígida abrange uma grande quantidade de professores e instrumentistas, que muitas vezes também estudam presos a um método. E, como a professora disse, temos a tendência a reproduzir o modelo que aprendemos. No meu caso eu sempre busco trabalhar a criação musical com os alunos, pois durante toda a minha vida eu tive muito incentivo para criar musicalmente. Mas convivi com alguns professores e muitos instrumentistas que quase não criavam. (Fotovoz).*

Neste debate que levou à reflexão crítica dos(as) colaboradores(as) sobre como a forma como aprenderam influenciou sua prática docente, como eles(as) reproduziam o modo como eles(as) foram ensinados e como o grande cerne do não oferecimento das atividades de criação musical estava ligado a essas questões, a colaboradora CO44 e o CO34 disseram:

CO44. *Honestamente, quando iniciei minha docência musical, não tinha menor noção de como propor uma atividade assim, simplesmente porque EU mesma não sabia fazer. Não me sentia habilitada. E preciso confessar que, mesmo hoje, enquanto instrumentista, não é algo que eu domino (Fotovoz).*

CO34. *Profe, acho que se o professor tiver dificuldades de criar, ele irá ter dificuldades em propor a criação também [...] (Fotovoz).*

Frente a essa fala, a colaboradora 44 concluiu:

CO44. *Com certeza! Se o professor não se sentir habilitado para a atividade, seguramente não a desenvolverá (Fotovoz).*

Dificuldades com o conservadorismo técnico e a necessidade de se ensinar os conteúdos teóricos não restando espaço para o trabalho com outras atividades foram elementos mencionados por 9% dos(as) colaboradores(as). Apresento, a seguir, algumas imagens e falas que representam essas dificuldades.

Figura 17 Lousa pautada.



Fonte: Colaborador 6.

***CO6.** A imagem com um quadro com pentagramas e a base de giz representa minhas dificuldades. Acredito que não favorece a criação, porque nele é ensinado algumas regras e teorias preestabelecidas que não têm abertura para a criatividade. Hoje dou aula com quadro em aulas de instrumento e realmente ao dar aulas no quadro não posso fugir muito das regras, pois geralmente o objetivo do conhecimento é concursos públicos ou entendimento do fazer musical através das teorias e assim não tem liberdade para criar (Fotovoz).*

***CO10.** Há o conservatorismo técnico, preocupando-se apenas em uma finalidade de atingir determinada performance, sem estimular o processo de criação. Sendo assim, os que pretendem desenvolver atividade de criação musical terminam desistindo por consequência de determinadas técnicas do qual o educando não está apto (Fotovoz)*

Mais uma vez, trazemos a problemática do conteudismo ligado ao modelo conservatorial de ensino. Brito (2007) aponta que o modelo de ensino conservatorial que se espalhou pela Europa e América, chegando ao Brasil em 1845, tinha como proposta o ensino individualizado, focado no desenvolvimento do virtuosismo instrumental, no rigor metodológico e, principalmente, com fim profissionalizante. Dentro desse modelo,

As atividades de criação também ficam à margem do estudo do instrumento, uma vez que, segundo a herança, a formação de compositores se dá em outros espaços e planos. Isso tudo sem contar o ranço da concepção inatista, que acolhe e/ou exclui alunos segundo o reconhecimento (ou não) de seu talento

natural, decidindo por eles se ‘vale a pena’ estudar música (em função de um possível ‘futuro promissor’) (BRITO, 2007, p. 58).

Em contrapartida às dificuldades apresentadas, a colaboradora 20 e o colaborador 17, que relataram terem tido experiências criativas na formação musical e desenvolver atividades de criação musical com seus alunos, sinalizaram alguns caminhos para a superação desses problemas.

CO17. E se os alunos escolherem quais notas vão nesse pentagrama? E escolhessem também diferentes ritmos para elas? Não seria isso parte da criação? Claro que temos ali que respeitar certas regras, mas todos criamos a partir de uma base já existente. Mas a expressão musical dos alunos pode ser transcrita nessa lousa, ajudando no processo de aprendizagem. Claro, estou dizendo baseado no texto e nas imagens (Fotovoz).

CO20. Acho que é possível passar teoria no quadro e ao mesmo tempo trabalhar a criação musical através da criação coletiva. Uma outra forma seria de deixar os alunos descobrirem a lógica da teoria, trabalhando assim a criatividade, mesmo que não a criação musical diretamente. A criação musical é uma ótima fonte também de dúvidas teóricas, despertando assim o interesse do aluno nos conceitos que precisam ser ensinados (Fotovoz).

Ao falar das suas facilidades de trabalhar com criação musical, a colaboradora 20 mencionou o trabalho com os conteúdos teóricos, apresentando uma nova visão e possibilidade de trabalho musical.

Figura 18 Criação e teoria musical.



Fonte: Colaboradora 20.

CO20. Nesta outra foto represento uma das grandes vantagens em trabalhar com a criação musical: a fixação de conceitos teóricos. Como já falei em comentários anteriores, a criação musical é uma ótima fonte de dúvidas teóricas, pois ao criar ele acaba necessitando da teoria para se expressar melhor, principalmente na notação musical. Com isso o aluno também entende melhor e descobre a utilidade de cada conceito aprendido, o que faz ele considerar a teoria importante, tornando mais fácil a memorização (Fotovoz).

Sobre a necessidade do ensino técnico, a colaboradora 20 trouxe a seguinte contribuição:

CO20. Bom dia! Na minha visão é possível trabalhar boa parte da técnica através da criação musical. Mesmo quando vamos utilizar métodos podemos ser criativos, como quando modificamos um exercício para adequá-lo ao aluno ou à necessidade daquele momento, e podemos dar a chance de o aluno também fazer isso, de ele mesmo descobrir novas formas de fazer aquele exercício que passamos (Fotovoz).

É importante salientar que, assim como a maioria dos(as) colaboradores(as) que não tinha experiências com atividades com criação musical apresentou a problemática da estrutura física como uma inibidora, ao serem questionados sobre quais possíveis facilidades que teriam para realizar essas atividades, ou não conseguiram perceber qual seria, ou apresentaram novamente a justificativa de que a estrutura externa ideal garantiria o desenvolvimento desse tipo de atividade.

Ao comparar as respostas desses(as) colaboradores(as) com as dos(as) colaboradores(as) que relataram ter experiências com atividades de criação musical, foi possível perceber uma grande disparidade.

4.3.2. Dificuldades dos(as) colaboradores(as) que realizam criação musical em sala de aula: falta de tempo, festas do calendário escolar, cobrança dos pais e gestores(as), desinteresse dos(as) educandos(as) e dificuldade para iniciar

Os(as) colaboradores(as) que relataram trabalhar com criação musical também apresentaram suas dificuldades no desenvolvimento dessas atividades. Após a leitura dos dados, foi perceptível que a natureza das dificuldades desses(as) colaboradores(as), quando comparada com os que não realizavam esse tipo de atividade, era muito diferenciada. Enquanto um grupo relatou, majoritariamente, questões ligadas à estrutura física e ao grande número de educandos(as), o outro grupo trouxe as seguintes dificuldades: falta de tempo, festas do calendário escolar, cobrança dos pais e gestores(as), desinteresse dos(as) educandos(as) e dificuldade para iniciar. As dificuldades apresentadas por eles(as) parecem realmente terem

sido vivenciadas, e não apenas fruto de suposições de como seria se quisessem realizar esse tipo de atividade.

A porcentagem de colaboradores(as) que relataram ter dificuldades com o tempo insuficiente foi de 15,2%, enquanto 23,9% apontaram que a cobrança dos(as) gestores(as) por um modelo específico de ensino de música atrapalha o oferecimento de atividades de criação musical e 8,7% pontuaram que ter que planejar apresentações seguindo as datas comemorativas do calendário escolar dificulta a realização das atividades.

Apresento algumas falas e imagens que representam essas dificuldades.

A colaboradora 26 mencionou a falta de tempo e a gestão do grande número de educandos(as) como uma dificuldade:

Figura 19 Sala de aula e ampulheta.



Fonte: Colaborador 26.

CO26. Em minha prática docente como professora de música numa escola da educação básica, eu percebo a falta de tempo e o grande número de alunos em sala é o que dificulta a organização e gestão da prática de criação. Isto porque se a sugestão for de criação individual, não haverá tempo para compartilhar a criação de todos em um mesmo momento; e sendo uma criação coletiva, necessitará de mais tempo para organizar a criação do grupo. O fato de ser apenas uma aula semanal de 40 minutos dificulta o processo de continuidade das atividades, de iniciar em uma semana e concluir na outra, pois isso, muitas vezes causa dispersão e a descontinuação do processo criativo e da construção do aprendizado que se dá durante esta prática (Fotovoz).

O colaborador 38 relatou a dificuldade com o tempo, mas a relacionou com as exigências dos(as) gestores(as) escolares em relação ao preparo dos(as) educandos(as) para apresentações em festas ligadas às datas comemorativas do calendário escolar. Ele apresentou a seguinte imagem e fala:

Figura 20 Relógio e apresentação do dia do índio.



Fonte: Colaborador 38.

CO38. Pegando o gancho do colega, também gostaria de compartilhar uma imagem em que há um relógio e uma apresentação escolar.

Em minha experiência, percebo que o tempo muitas vezes dificulta o trabalho de criação musical, ainda mais quando estamos inseridos em alguma instituição que enxerga que o ensino de música tem como finalidade fornecer 'apresentações musicais'. Normalmente quando isso ocorre, as aulas ficam baseadas no ensino de repertório para apresentações, e mal sobra tempo para outras atividades, como a de criação por exemplo, sejam desenvolvidas.

Há ainda o foco no produto final, e uma não valorização do processo, que nos faz não apresentar a criação musical das crianças ao público, por exemplo (Fotovoz).

Interessante destacar que o colaborador dá a entender que se a criação musical das crianças pudesse estar presente nessas festividades, elas não seriam um problema. No entanto, como há uma visão e exigência sobre qual produto precisa estar presente nesses momentos, eles tornam-se um problema.

Assim como há os conteúdos musicais legitimados para estarem presentes em uma aula de música, vemos na fala dos(as) colaboradores(as) que também existe um repertório aceito e outro não para estar presente nas apresentações escolares.

De acordo com Odena (2018), a abrangência da palavra criatividade – e o uso desse mesmo termo em várias áreas como psicologia, musicologia, cognição e neurociência – dificulta o entendimento do que seria a criação musical no contexto educacional. Para tanto, segundo o autor, há a necessidade de um termo específico para a criação musical dos(as) educandos(as). Sugere, nesse sentido, os termos “tradicional” e “novo”. O tradicional seria referente a obras de grande impacto em uma comunidade, enquanto o novo seria todo processo criativo que agrega algo novo para aquele que cria.

Desse modo, a criação musical de um iniciante, embora tenha um resultado musical que pode ser avaliado como insatisfatório frente ao resultado de profissionais da área, guarda um

processo riquíssimo que vale ser compartilhado com a comunidade escolar. “A composição de alunos pode ter um desempenho ruim em comparação com a música que está nas paradas de sucesso, mas para os alunos o processo de compor a partir de sua própria criatividade é excelente.” (ODENA, 2018, p. 8, tradução nossa).

Em concordância com esse pensamento, Barrett (2003) discorre sobre a problemática de avaliar as criações musicais das crianças a partir dos modelos dos(as) adultos(as). Para a autora, esse processo seria como se estivéssemos observando miniadultos(as) que produzissem versões falsificadas de criações adultas. Nesta linha de pensamento, Burnard (2006) propõe que os(as) educadores(as) devem ter clareza de que o processo criativo musical pode ocorrer no nível individual ou psicológico, em que o produto ou a ideia é uma novidade para o(a) indivíduo(a) que o criou, e que “[...] o que representa um esforço ou uma realização criativa no mundo musical das crianças não precisa, necessariamente, ser visto, julgado ou definido como ‘criativo’ no mundo musical adulto no qual a criança está inserida” (BURNARD, 2006, p. 114, tradução nossa).

Ao analisar o repertório praticado por 18 coros presentes no Projeto Guri, Paziani (2015) identificou que 81,3% eram peças de caráter comercial, com grande veiculação nos meios de comunicação. Perante esses dados, considerou que, no ato da escolha de repertório, os(as) educadores(as) musicais tendem a incluir como um dos seus critérios norteadores a aprovação e a aceitação imediata dessas músicas pelos(as) educandos(as) e público. Os dados são ainda mais preocupantes quando a autora analisa quantas músicas presentes no repertório foram frutos da criação dos(as) educandos(as). Em todo material analisado, somente uma música foi realizada a partir de uma criação coletiva dos(as) educando(a).

Não se pode inferir que os professores não trabalhem com criatividade em suas aulas, mas pode-se subentender que, no trabalho realizado com estes grupos corais, a Criação Musical ainda não se configura de modo coeso e autônomo, a ponto de fazer surgirem novos repertórios a partir de processos criativos dos alunos (PAZIANI, 2015, p. 140).

Quando o(a) educador(a) prioriza o desenvolvimento de um repertório musical para apresentações escolares – seja para agradar os(as) educandos(as), o público (basicamente constituído pelos pais dos(as) educandos(as), seja, como apontaram alguns(as) colaboradores(as), para seguir as ordens dos(as) gestores(as) – o processo educativo musical é comprometido. Isso ocorre porque há uma supervalorização do produto em detrimento do processo musical.

Brito (2018)²⁶ menciona que essa exigência por apresentações com resultados aceitáveis é muito forte no campo musical, mas o mesmo não se observa em outros campos. Ela traça uma comparação com as artes plásticas, em que a criança desde muito cedo tem suas garatujas²⁷ expostas pela escola em datas especiais ou mesmo pela casa da família (informação verbal). Essas garatujas é uma forma de conhecer a criança e o momento que ela vive. Derdyk(1994) ressalta que a ação de desenhar envolve “um raciocínio que liga aquilo que acaba de aprender com o conhecimento já adquirido, de tal modo que, dessa forma, aprendemos o que antes era desconhecido” (DERDYK, 1994, p. 118). Esse processo oferece meios de a criança colocar-se e afirmar-se no mundo, uma vez que são uma forma de expressão. Assim como elabora suas garatujas no papel, a criança também cria e recria suas garatujas sonoras explorando os sons ao seu redor, com sons pequenos, curtos, longos, leves ou fortes.

A ‘garatuja sonora’ do bebê e da criança pequena sintoniza-se com o modo como ela explora os materiais sonoros que tem em mãos, com 8 a exploração de sons vocais com que se entretém por longos períodos, sem que importe o resultado e sem que o uso de ‘regras gramaticais’ dessa linguagem faça o menor sentido, como, aliás, só poderia ser. Importa explorar os materiais, imitar a ação, nessa fase que o pedagogo e pesquisador musical inglês Keith Swanwick, chama de ‘manipulativa’, com ênfase na exploração dos materiais, e que, para François Delalande, corresponde ao período de exploração sensório-motora, ambos apoiando-se nas pesquisas de Jean Piaget (BRITO, 2003, p. 43).

Então, por que não há a valorização das garatujas musicais?

Creio que mais uma vez retornamos à discussão do modelo conservatorial e o modo de se ensinar música. Junto a isso, há o desconhecimento de grande parte das pessoas sobre a complexidade do processo criativo musical, mesmo que dele não surja uma “grande obra de arte”. Schafer (2011) considera o(a) educador(a) musical um(a) compositor(a) que atua na educação. Por ser um(a) compositor(a), ele(a) enxerga e valoriza não somente a execução, mas o processo criativo que envolve a música de seus/suas educandos(as) (SCHAFER, 2011, p. 46). No entanto, sem esse olhar, tanto o(a) educador(a) quanto o sistema escolar podem sufocar a criatividade do(a) educando(a) ao não legitimá-la como válida. Para que isso não ocorra, Brito (2004) propõe que o repertório das audições escolares deve seguir as etapas do desenvolvimento da música dos(as) educandos(as).

²⁶ Fala de Teca Alencar de Brito na palestra “Música, Educação e Formação Humana: tramas e alianças sensíveis”, em 11 de agosto de 2018.

²⁷ São os primeiros rabiscos espontâneos da criança. Derdik (1994) aponta que eles estão associados ao processo global de desenvolvimento infantil e, por isso, são de grande relevância.

Ao refletir sobre isso, Oliveira (2014) avalia que a preocupação em transmitir um grande número de informações musicais em sala de aula pode transformá-la em um momento de depósito de informações dentro de uma velocidade limite. Desse modo, “visando um resultado futuro, um produto futuro, talha-se o processo da aula, a aula como um acontecimento musical único, como um momento de experiência musical” (OLIVEIRA, 2014, p. 84). O autor acrescenta que uma aula focada somente em produtos musicais anula a experiência musical.

Cada dia mais se vê necessária uma educação musical que realmente promova experiências musicais, experiências que são anuladas quando o conteúdo programático se torna excessivo ou quando, no outro extremo, ele não existe, anuladas quando as aulas visam unicamente o produto musical e não quando este simplesmente é consequência do processo de aprendizado musical ou quando a cobrança em se seguir calendários de datas comemorativas se torna excessiva. Anuladas também pelos excessos de informações técnico-musicais, que são importantes e necessárias, porém o excesso veloz que faz com que uma informação anule a seguinte (OLIVEIRA, 2014, p. 111).

Quando falamos de processos criativos, uma maior flexibilidade com o tempo também é necessária. Por mais que haja um planejamento das atividades a serem realizadas e o tempo preciso para elas, muitas vezes a criação como um elemento vivo exige um gesto de interrupção maior do que o planejado (SILVA, 2015). Para tanto, o(a) educador(a) precisa dar liberdade ao(a) educando(a) e, ao mesmo tempo, ter liberdade para optar por aumentar o tempo planejado para as atividades para não interromper o processo criativo e para que os(as) educandos(as) possam vivenciar uma aprendizagem significativa por meio de experiências musicais. Mais do que uma decisão do(a) educador(a), esse tempo pode ser estipulado pelo próprio desenrolar da atividade.

Na pesquisa realizada por Odena (2012a), o tempo também foi apontado como um fator que dificulta a realização de atividades musicais. Os(as) participantes(as) desta pesquisa afirmaram que o curto espaço de tempo para terminar as criações musicais afetaram o ambiente criativo.

A tensão sofrida pelos alunos sob restrições de tempo durante as atividades musicais foi percebida por esses professores como prejudicial para suas composições. Essas pressões de tempo aconteceram por conta dos exames, preparação para concertos escolares, aumento da carga horária no final do semestre ou o tempo de aula semanal destinado ao ensino de música (ODENA, 2012b, p. 31, tradução nossa).

Ainda sobre a falta de tempo, a exigência dos(as) gestores(as) e uma visão equivocada do papel da música na escola, os(as) colaboradores(as) relataram o seguinte:

Figura 21 Logomarca de uma coordenação pedagógica.



Fonte; Imagem apresentada pelo colaborador 16.

CO16. A segunda imagem que postei é algo que represente a coordenação escolar, pois em alguns casos atrapalham o processo de criação, pois pensam que a aula de música deve funcionar da maneira que eles acham, claro que aqui não estou alegando que todas as coordenações escolares tomam essas posturas, mas por experiência em algumas escolas. Algumas acham que é só cantar ou que são simplesmente atividades pra distrair as crianças e por isso não é tão importante quanto outras matérias, ou que só serve para aprender a tocar um instrumento, ou para apresentações escolares! (Fotovoz).

Em resposta a essa imagem e fala, outros(as) colaboradores(as) se manifestaram.

CO31. Verdade! Creio que para que nós Educadores possamos ter uma melhor qualidade de trabalho e conseqüentemente oferecer uma educação musical melhor, a escola tem que levar nosso trabalho mais a sério e levando em conta o que falamos (Fotovoz).

CO25. Exatamente! Muito ainda precisa ser melhorado, e aí eu me pergunto: como é vista a música dentro da escola pelos gestores e também colegas de trabalho? Acredito que devemos questionar (Fotovoz).

CO25. Eu acredito que a música dentro de muitas escolas ainda é vista como forma de entretenimento, em que o professor prepara os alunos para eventos festivos da escola, as crianças vivem ensaiando para mostrar a comunidade, porém ela não é vista como área do conhecimento. A música vai muito além de ensaiar para uma apresentação, ou para entreter crianças. Eu já atuo como professora de música há 5 anos e vejo tanta coisa, já aprendi muito com percepções que os alunos têm, e que sem eles eu não teria percebido, assim como cantar em aula já fez muitos alunos meus se emocionarem dependendo da música. Então acredito que sim, a música transforma seres humanos, porém a sociedade cria uma ideia de que música é brincadeira. No ano passado eu comecei a trabalhar em uma escola em que a diretora me disse assim na primeira semana: 'você só precisa vir e cantar umas músicas animadas para eles', aquilo me deixou boquiaberta, e eu não aceitei e

consegui com bastante dificuldade mudar essa ideia dentro da escola. E agora eu faço mais um questionamento: o que nós professores de música fazemos para mostrar que a música é muito mais que preparar o aluno para apresentação ou entreter ele? (Fotovoz).

CO25. *Nesta escola onde trabalho eles desenvolvem projetos semestrais, que estão prontos e quase todos os anos é usado, então o professor apenas desenvolve. Eu já sugeri para desenvolvermos alguns projetos de criação, que consegui apenas para a turma de 1º ano, mas para as outras ainda não foi aceito, e isto impede que eu tenha essa prática com todos, pois tenho um prazo de projeto para concluir com os alunos. [...] Já pedi várias vezes um espaço para as aulas de música, mas sempre tem outras prioridades, e a escola diz que apoia esse tipo de atividade, mas na prática pouco fazem para ser possível (Fotovoz).*

CO29. *Também tive resistência da direção escolar ao propor atividades de criação musical. Propus um trabalho com música autoral e não foi bem aceito. Além disso, praticamente três meses do final do ano ficam restritos aos ensaios para as apresentações (Fotovoz).*

Por meio dos relatos, foi possível perceber uma grande indignação desses(as) colaboradores(as) que buscam oferecer uma educação musical mais ampla, seja pelo oferecimento de atividades de criação musical seja por outros fazeres musicais. Contudo, muitas vezes eles(as) não conseguem por terem que destinar o seu tempo de aula somente para um objetivo imposto por pessoas que nem sempre conhecem os objetivos do ensino de música dentro da escola. A falta de valorização e o reconhecimento da música dentro da escola estão implícitos nessas falas.

Freire (2000, p. 65) menciona que “a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”. Nesta luta, a indignação e até mesmo a raiva são instrumentos mobilizadores. O que o autor sugere é que se cuide para que a raiva não perca os limites e se alongue em odiosidade.

McClellan (2014) afirma que o autoconceito do(a) educador(a) musical está ligado ao valor que a sociedade dá à Educação Musical, influenciando diretamente no seu entusiasmo de ser professor(as), na interação com os(as) educandos(as) e no envolvimento com as práticas educativas.

De acordo com Jolly (2017, p. 200), “importância e reconhecimento social do papel deste profissional em sua sociedade têm modificado as perspectivas da profissão” e que “[...] a falta de reconhecimento da Educação Musical afeta diretamente a atuação do profissional dentro da escola”.

Nas falas dos(as) colaboradores(as), há uma manifestação de uma busca por oferecer experiências musicais aos(as) seus/suas educandos(as), mas uma frustração ao não conseguir

isso por conta da falta de valorização da música como área de conhecimento dentro da escola, e não uma recreação ou um fazer que sustenta o entretenimento das festas escolares. Dentro desse contexto, dificilmente será possível desenvolver um saber musical pautado na experiência.

Larrosa Bondía (2009) define a experiência como “isso que *me* passa”, ou seja, a experiência supõe que um acontecimento exterior a mim *passe*. Mas supõe também que algo *me* passe. Embora o acontecimento seja exterior a mim, o lugar da experiência sou eu.

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA BONDÍA, 2009, p. 7).

A experiência supõe que o acontecimento afeta de alguma maneira quem nele está envolvido, produzindo efeito em quem eu sou, no que penso, sinto etc., levando à transformação. De alguma maneira me leva a sentir, ser e pensar algo que desconhecia, mas agora faz parte de mim, me ajudando “[...] ao formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras” (LARROSA BONDÍA, 2009, p. 11). Mas para que isso *me* *pass*e é preciso um olhar atento frente ao mundo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Uma educação musical pautada na experiência não atropela o tempo do(a) educando(a) em busca de resultados, mas promove pacientemente o encontro, a atenção, a escuta. Entende que a transformação, fruto de aprendizagens significativas, requer tempo.

Sobre essa questão, a colaboradora 20 refletiu:

CO20. *Concordo plenamente. A falta de tempo é inimiga da verdadeira experiência. Nosso principal objetivo como educadores musicais deve ser promover e oportunizar verdadeiras experiências, e a criação musical é uma das melhores ferramentas para isso, já que trabalha a liberdade e autonomia*

do aluno no contato com os sons. Mas como podemos fazer isso se somos obrigados a seguir cronogramas rígidos e produzir resultados solicitados? Como dar liberdade ao aluno quando as instituições e os pais a tiram de nós, educadores?

Muitas vezes tento trabalhar nas aulas a criação musical como ferramenta para o ensino da teoria, da técnica e do repertório para as apresentações, pois assim consigo dar a liberdade para o aluno ao mesmo tempo que estou aproveitando essa liberdade para conseguir os resultados que preciso. Porém não é sempre que é possível (Fotovoz).

Para que a experiência ocorra, é preciso um gesto de interrupção. Nesse sentido, a transformação requer tempo, requer abrir mão, muitas vezes, dos calendários educacionais preestabelecidos.

Sobre a dicotomia experiência informação, Bondía (2002) adverte que a informação não é experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

[...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21-22).

Trabalhar em uma instituição que exige de seu/sua educador(a) resultados técnicos primorosos – e muitas vezes inatingíveis dentro de determinado contexto – leva o(a) educador(a) a negligenciar diversas atividades na tentativa de conseguir atender às exigências do(a) seu/sua empregador(a). Não estou de modo algum em prol de um ensino que não envolva aprendizado técnico ou a performance em apresentações musicais, somente estou refletindo até que ponto só esse foco abrange toda a complexidade do ensino musical. O fazer musical envolve vários acontecimentos, entre eles a ampliação da relação do(a) educando(a) com a música, criando conexões entre os pares música/vida e música/mundo, desenvolvendo a escuta consciente e crítica, conhecendo e percebendo as várias músicas que estão no mundo, articulação do material sonoro, produzindo novos sons, compreendendo, assim, a música como linguagem. Envolve também afetividade, do modo como se relacionam com a música, como significam o material sonoro, como se apropriam dos sons que estão no mundo e o utilizam para a expressão, como compartilham a música com o outro. Nesse sistema complexo e amplo de vivências e aprendizagens oferecidas pelo fazer musical, o aprendizado técnico de um

instrumento é importante e deve estar presente, mas no momento oportuno e não em detrimento de todas as outras experiências musicais que o(a) educando(a) pode ter.

A educação musical do “pensamento” ou em *modo menor* (BRITO, 2007) também considera um novo conceito de tempo, o que possibilita que os(as) educandos(as) criem, modifiquem, compartilhem, vivenciem.

[...] tempo do acontecimento, do jogo, da surpresa. Tempo que cria devires, que dispara possibilidades, que permite experimentar, fazer, acertar ou errar. Que não tem pressa! Especialmente, lidamos com uma concepção de tempo liberta do calendário letivo que organiza a produção de conhecimentos e saberes em módulos pré-determinados decididos pelos adultos e/ou instituições [...]. Tempo vivencial que convida ao fazer/refletir, estimulando o conviver, estimulando a coragem de fazer, guiando-se pelo jogo. [...] Tempo liso das sensações, das vivências, do brincar. Do significar (BRITO, 2007, p. 270).

O que os(as) colaboradores(as) relatam é a dificuldade de trabalhar dentro de escolas que privilegiam uma educação *maior*. Brito (2009) define educação musical *maior* como aquela que diz respeito aos projetos de grande porte e larga escala, que seguem os padrões e sistematizações ordenados previamente; aos parâmetros e diretrizes oficiais (BRITO, 2007). A partir do conceito deleuziano de literatura menor, criado por Deleuze e Guattari, como uma ferramenta de análise da obra de Franz Kafka, apresentada como revolucionária por operar uma subversão da própria língua alemã, servindo, assim, como uma ferramenta de resistência ao sistema literário vigente (BRITO, 2009). Partindo das relações feitas por Silvio Gallo²⁸ desse conceito deleuziano com a educação, a autora propõe uma educação musical *menor*, “que reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes” (BRITO, 2009, p. 34).

É importante esclarecer que os termos *maior* e *menor* não se referem a questões qualitativas, em que uma educação maior pode ser considerada melhor que uma educação menor. Ao contrário, aponta para diferentes visões sobre como educar e, mais do que isso, aos objetivos finais dos processos educativos.

²⁸ Silvio Gallo (2002) apropriou-se do conceito de literatura menor criado por Deleuze e Guattari e o ligou a questões educacionais, propondo, assim, um novo conceito de *educação menor*. Enquanto a *educação maior* seria aquela instituída pelos cânones tradicionais de ensino, ligada a modelos e parâmetros de ensino oficiais e predeterminados, a *educação menor* difere por ser aquela com propostas libertárias, em que os processos educativos estão voltados a transformações e à singularização (GALLO, 2002). Para o autor, a *educação menor* é sempre um ato de resistência frente ao ensino vigente. “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 173).

Vale salientar que o ensino de música por si só não oferece os preceitos de uma educação musical *menor*. Para Brito (2007), assim como a instituição escolar, juntamente com a família, por meio das regras, padrões, fortalece o modo maior de educação, a música também pode fortalecer a educação *maior* quando se alicerça em métodos e sistemas fechados que não consideram o(a) educando(a) dentro do processo do fazer musical, não levam à partilha, ao diálogo musical, pelo contrário se fecham somente na excelência do aprendizado do conteúdo musical.

A educação *menor* não se limita aos currículos e programas fechados, mas sim define o modo de seguir no fazer cotidiano juntamente com os(as) educandos(as), em que há a possibilidade de vários caminhos a serem seguidos. É no fazer conjunto que os diversos caminhos futuros se apresentam.

Trazendo a vida para o espaço da educação musical, não nos limitamos a preparar e a executar tarefas com vias a um fazer musical futuro, mas fazemos música, em tempo real, transformando em experiências musicais as experiências do viver, as quais dão sentido aos outros fazeres e inclusive ao musical. Nesse jogo, agenciamos planos de produção do fazer/pensar, aprender/ensinar, ampliando conhecimentos e tornando mais complexas as realizações musicais, e não só para as crianças (BRITO, 2007, p. 267).

Assim como a escola, a educação vinda dos pais também pode estar inserida dentro deste modelo *maior* de educação. A porcentagem de 17,3% dos(as) colaboradores(as) expressou dificuldades quanto a isso.

CO1. *As dificuldades principais que encontro são:*
a) *As expectativas, principalmente pelos pais, que os alunos toquem bem em um curtíssimo espaço de tempo, provocando frustrações e sensação de fracasso nos alunos/filhos, fazendo-os acreditar que não têm 'talento' para música;*

b) *A falta de incentivo e até mesmo cobrança, por parte dos pais, para que os estudantes pratiquem diariamente em casa. Muitas vezes os próprios pais não valorizam o tempo investido na prática diária em casa, dando a entender que há atividades mais importantes para o filho se dedicar (Fotovoz).*

CO18. *Enfrento essas mesmas dificuldades e situações. Volta e meia, preciso explicar aos pais, que é importante que seus filhos vivenciem a música de forma livre e sem cobranças excessivas. Que essas expectativas de resultados imediatos não contribuem, etc., etc. ... meu colega, a nossa realidade de professor aqui fora é dura! (Fotovoz).*

CO20. *São muitas as situações que nós professores de música enfrentamos. Eu vou me ater tão somente à cobrança dos pais, para que seus filhos apresentem resultado musical imediato, até porque muitos já têm planos urgente para o filho, a filha, de várias ordens. Não entendem que em se tratando de música, a coisa não funciona dessa forma. O tempo todo precisamos sentar com esses pais e lhes explicar que a importância maior já*

foi conferida àquele aluno, que é estar vivenciando a música. Essa questão é recorrente, a pressão é grande e, a todo instante, precisamos fazê-los entender o que até então eles entendiam ou entendem diferente. Tudo isso atrapalha se trabalhar a criação musical e torna a vida do educador musical um desafio constante (Fotovoz).

CO19. *Bom dia! Vivo essa realidade, pais querendo que seus filhos sejam crianças prodígios cada dia mais rápido, não respeitam os seus limites, o tempo natural de aprendizagem e na música piorou. Se fosse possível na primeira aula, adorariam que já saíssem tocando automaticamente. Conscientização urgente (Fotovoz).*

Outras dificuldades relatadas pelos(as) colaboradores(as) dizem respeito aos(as) educandos(as), seja quanto à falta de interesse, às dificuldades de iniciar o trabalho com criação musical ou à falta de base teórica musical para que consigam trabalhar com esse tipo de atividade. A porcentagem de colaboradores(as) que apresentaram essas dificuldades foi de 10,8%.

A imagem e o relato a seguir elucidam essa problemática.

Figura 22 Desinteresse dos(as) educandos(as).



Fonte: Imagem apresentada pelo colaborador 7.

CO7. *Na imagem há um grupo totalmente alheio a aula. Essa certamente é uma das principais dificuldades, a não participação dos alunos. Quando há uma resistência de um grupo em discutir, criar, tocar/cantar, gera um desconforto na atividade, e isso é um dos episódios mais difíceis de contornar. Certo que a falta de instrumentos, espaço físico limitado são fatores que prejudicam muito o desempenho da aula, porém o não querer fazer 'nada' é o pior de todos (Fotovoz).*

Quanto a isso, só é possível que haja experiências por meio de atividades de criação musical, se o sujeito da experiência, o(a) educando(a), estiver disponível e aberto para isso. Para Bondía (2002),

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. [...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 24-25).

Por outro lado, esse posicionamento frente às novas experiências só se manifesta a partir de como elas são apresentadas aos(as) educandos(as), e isso passa pelo modo como o(a) educador(a) enxerga essas atividades.

Os(as) colaboradores(as) também apresentaram falas referentes às dificuldades que enfrentam em trabalhar com educandos(as) iniciantes.

CO24. Como dificuldade, eu acho que trabalhar com alunos iniciantes na música sempre é muito difícil, pensar em criação musical logo de início, e, baseado em minhas experiências próprias, vejo que justamente algumas dificuldades que encontro a princípio são alunos inibidos, tímidos, que às vezes demonstram falta de confiança ou falta de incentivo de outras pessoas (como os amigos, pais e etc.) isso acaba dificultando o desenvolvimento do aluno em aprender e muito mais em criar suas próprias canções. Por isso procuro sempre buscar novas formas de tocar uma música conhecida, refazer o que já existe, isso gradativamente, até eu ver o que eles começaram a se interessar e interagir comigo (Fotovoz).

CO27. Acho que, acima de tudo, o grande empecilho do fazer musical, principalmente a criação, é exatamente o que você traz.

Com poucas exceções, quando a criança (ou mesmo o adulto) chega como aluno iniciante em música, a barreira mais difícil seja essa: Timidez. Normalmente já estamos tão habituados a pensar na música como 'um dom não acessível a qualquer um', que já bloqueamos qualquer possibilidade ou capacidade de agir musicalmente.

Acredito que nosso primeiro esforço como professor seja despertar esse entendimento nas pessoas, desde cedo: música é, essencialmente, transpiração (e um pouquinho de inspiração...rs) (Fotovoz).

Partindo da perspectiva dos sistemas de Csikszentmihalyi (1999b), é possível compreender a influência do ambiente no envolvimento dos(as) educandos(as) nas atividades de criação musical e, conseqüentemente, no desenvolvimento do seu potencial criativo, uma

vez que a maioria dos comportamentos humanos é afetada pelas regras de algum domínio. Vale ressaltar que, dentro do domínio da sala de aula, o(a) educador(a) tem um grande poder de legitimação, de modo que a maneira como os(as) educadores(as) agem perante a criação musical de seus/suas educandos(as) exerce uma forte influência sobre a forma como eles(as) irão reagir a essa prática.

Em concordância, Burnard (2012) menciona que as crianças tendem a serem criativas, espontâneas e a manifestar essas características nas aulas de música. No entanto, à medida que essas crianças vão ficando mais velhas, o comportamento diante das atividades de criação musical começa a mudar. Em decorrência da falta de apoio e incentivo de educadores(as) e pais, elas passam a duvidar do seu potencial criativo. Na adolescência, essa autopercepção torna-se ainda mais rígida e crítica, podendo levar à recusa da realização dessas atividades. O cerne de tudo isso está na falta de segurança quanto à capacidade criativa, ao medo de errar e ao temor do julgamento externo. Um olhar rígido do(a) educador(a) e uma avaliação equivocada – dentro de padrões muitas vezes inalcançáveis – da criação do(a) educando(a) podem levar à inibição do processo criativo, levando-o(a) a *ser menos* (FREIRE, 2011a). Por isso a importância da sala de aula ser um ambiente seguro para que a criatividade do(a) educando(a) floresça e onde o(a) educador(a) musical também atue como um(a) motivador(a) da criatividade, apoiando o tempo do processo criativo do(a) educando(a), dentro das suas capacidades e acolhendo as possíveis limitações, tendo em vista que, à medida que o(a) educando(a) for adquirindo mais ferramentas musicais e criativas, elas serão superadas. Cria-se, assim, a possibilidade de que ele(a) desenvolva todas as suas potencialidades em um processo de *ser mais* (FREIRE, 2011a).

Para que as atividades de criação musical sejam bem-sucedidas, Odena (2012a) argumenta que o(a) educador(a) musical precisa ter uma visão sensível da realidade de sua sala de aula e de seus/suas educandos(as). Desse modo, será capaz de adaptar suas tarefas de criação musical aos diferentes tipos de educandos(as), levando em conta as limitações do ambiente físico disponível e suas próprias preferências musicais. O papel do(a) educador(a) musical na avaliação de todos esses fatores – especialmente os imprevisíveis – e sua atuação sobre eles em tempo real são elementos cruciais para o sucesso do trabalho criativo. Afirma, ainda, que a motivação intrínseca se mostra fundamental neste processo, em que o(a) educador(a) deve ser um facilitador da criatividade, despertando a curiosidade dos(as) educandos(as) ao invés de inibir seus interesses.

Wiggins (2003) elaborou um “quadro” para entender o processo criativo individual e em grupos, com o objetivo de incentivar educadores(as) a trabalharem com criação musical, respeitando a complexidade desse trabalho. Esse quadro enfatiza a importância da interação

educador(a) e educando(a), assim como de um ambiente seguro e rico em estímulos, em que há tempo para os processos, e que proporcione espaço para a criação. Assim define esse ambiente:

[...] uma sala de aula na qual as ideias dos alunos são buscadas e valorizadas. [...] Eles precisam sentir que o que acontece naquela sala de aula é para eles e sobre eles — para seu aprendizado e sobre seu aprendizado. Eles precisam sentir-se livres para explorar (em momentos apropriados) e acreditar que suas próprias ideias, sugestões, esperanças e sonhos pertencem a eles — sejam eles engajados em ouvir, executar ou criar música (WIGGINS, 2003, p. 156, tradução nossa).

Os(as) educadores(as) musicais que realizam trabalhos com criação musical bem-sucedidos apontam para a importância de a sala de aula ser um ambiente emocionalmente seguro para o(a) educando(a) expor seus processos criativos, sem medo (ODENA, 2018). Assim, o papel do(a) educador(a) musical é promover pontes entre os problemas musicais e a resolução deles, enquanto trabalha com som (BURNARD; YOUNKER, 2004).

Ainda a esse respeito, Stravou (2013) destaca que a criatividade ocorre quando os(as) indivíduos(as) se sentem livres de pressão e se sentem seguros(as).

Outra dificuldade apresentada pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa foi quanto ao processo criativo em si. A colaboradora 20 relatou que sua maior dificuldade está em conduzir o(a) educando(a) no início das atividades de criação musical.

CO20. Uma das maiores dificuldades que sinto ao trabalhar a criação musical: o aluno não sabe como começar a criar. Por isso a importância da condução da criação musical do aluno, apontada por Beineke. Essa autora afirma que temos que cuidar para não dar estruturas que engessem e ao mesmo tempo não deixarmos totalmente livres, pois o aluno se sente perdido. Tenho pesquisado atividades e formas de conduzir o aluno em livros e métodos de educadores que incentivam a criação musical (Fotovoz).

Essa mesma dificuldade foi evidenciada na pesquisa de Silva (2015), que analisou o processo criativo da criação musical em grupo com crianças. A pesquisa demonstrou que à medida que essas crianças desenvolviam mais atividades de criação musical em sala de aula e desenvolviam a sua autonomia, a dificuldade de iniciar o processo criativo diminuía.

De acordo com Odena (2018), o desenvolvimento da criatividade musical é progressivo, ou seja, as crianças passam por uma sequência de diferentes estágios de domínio da criação musical. No entanto, isso só possível por meio da prática.

O trabalho com criação musical exige tomada de decisões e isso só se torna possível quando o(a) educando(a) desenvolve sua autonomia (SILVA, 2015). Nesse mesmo sentido, Freire chama a atenção para o seguinte fato:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2000, p. 69).

Em concordância, Webster (2012) afirma que, embora as crianças sejam capazes de criar, elas necessitam do apoio do(a) educador(a) musical, principalmente no processo de revisão das ideias iniciais. No entanto, essa interação com as crianças deve valorizar a sua voz sem deixar de orientar seu pensamento de modo a aprofundam e enriquecer seu sonoro, tendo um impacto no engajamento com o processo criativo. Sugere, também, que os educadores(as) têm a obrigação de ajudar as crianças a perceber que a busca de assistência no pensamento composicional é permitida e aceitável. No entanto, adverte para o risco desse apoio do(a) educador(a) musical interferir negativamente no processo criativo dos(as) educandos(as), sugerindo a problematização como um caminho válido.

Na música, pode-se imaginar perguntas análogas sobre gestos musicais. Por exemplo, ‘Você está satisfeito com a forma como esta seção soa?’, ‘Você poderia adicionar outros [instrumentos, ritmos, melodias, harmonias] a esta seção para fazer soar mais ao seu gosto?’ Considere essa ideia musical aqui. Você acha que funcionaria em outra seção de sua música? ‘O que você pode aplicar do nosso trabalho [apreciação/ execução] de ontem?’ ‘O que você está pensando aqui? Que sentimento no ouvinte você gostaria de transmitir? O que você está ouvindo e é diferente do que você tem agora? Uma coleção de perguntas desse tipo pode levar a alguns insights importantes sobre o funcionamento musical da mente da criança (WEBSTER, 2012, p. 99, tradução nossa).

A dificuldade de iniciar a criação musical e a de tomada de decisão musicais também foi apontada pelos(as) colaboradores(as) quando eles(as) realizaram uma atividade de criação musical e será analisada com maior profundidade no item “4.4. Processo criativo”.

Em resposta à colaboradora 20, o colaborador 24 apresentou a mesma dificuldade, mas sob outra perspectiva:

CO24. *Para os meus alunos essa atividade é ainda mais complexa porque eles ainda não possuem muita experiência com o processo de criação musical. Inicialmente eles possuem apenas as informações específicas de harmonização e arranjos musicais. Passar todas essas informações para o papel de forma coesa e musical é uma tarefa muito complexa e trabalhosa (Fotovoz).*

Embora o colaborador tenha relatado que trabalha criação musical com seus/suas educandos(as), sua fala demonstra que a maneira como isso é feito está dentro dos cânones da

educação musical maior, que podemos ligar ao modelo do ensino conservatorial. Dentro desses modelos, há exigências de saberes específicos para poder criar, o que impossibilita o oferecimento dessas atividades para educandos(as) iniciantes. Em contrapartida, a visão de que não há um único modelo de criação musical favorece o desenvolvimento da criatividade do(a) educando(a) (BARRETT, 2003; BURNARD, 2012a/b, ODENA, 2018).

4.3.3. Facilidades em desenvolver atividades de criação musical: espaço físico, apoio dos(as) gestores(as), material didático adequado, utilização dessas atividades para ensinar conteúdos técnicos e teóricos e fuga do modelo conservatorial

O mesmo fórum utilizado para que os(as) colaboradores(as) apresentassem imagens e reflexões sobre as dificuldades em realizar atividades de criação musical, também, questionou quais as facilidades que encontravam ao desenvolver esse tipo de atividade. O volume de colaboradores(as) que relatou ter facilidades foi pequeno e as respostas dadas, em sua maioria, estavam ligadas às respectivas dificuldades.

Desse modo, todos(as) os(as) colaboradores(as) que admitiram ter dificuldades com a estrutura física enviaram imagens de qual seria a sala de aula ideal para que essas atividades fossem desenvolvidas, como indicam a imagens e o relato a seguir:

Figura 23 Sala de aula ideal para as atividades de criação musical.



Fonte: Imagem enviada pelo colaborador 30.

CO30. Esta foto demonstra uma situação que permite mais FACILIDADE para se trabalhar com a criação musical. Apesar de que o número de alunos ainda não é o ideal, todos estão em posse de um instrumento, o que permite que todos participem de maneira igual da atividade. A sala também apresenta um bom espaço, uma boa acústica, e está livre de distrações extramusicais (Fotovoz).

Como vimos, Odena (2012a) defende que uma boa estrutura física realmente favorece um ambiente criativo. Todavia, o autor considera que o(a) educando(a) precisa ter liberdade para explorar esse espaço; se não, os recursos materiais não cumprem seus efetivos papéis: estimular novos insights por meio da experimentação e dar apoio para a resolução de problemas musicais. Por isso, o(a) educador(a) musical também tem a tarefa de conscientizar o(a) educando(a) sobre a sua responsabilidade em relação à preservação do espaço físico.

Sem dúvida, a liberdade – tanto dos(as) educadores(as) e educandos(as) – é fundamental para que as atividades de criação musical sejam bem-sucedidas, mas isso não significa ausência de disciplina. Quando o(a) educando(a) não compreende suas responsabilidades dentro de sala de aula, a liberdade, tão almejada e tão cara, pode tornar-se uma “tirania da liberdade” (FREIRE, 2000, p. 18). Desse modo, “[...] é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

É importante que a sala de aula seja um local onde não falte o gosto da aventura, da ousadia, mas que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciosa (FREIRE, 2008).

A disponibilidade de bons livros de apoio também foi mencionada como algo que facilita o trabalho com atividades de criação musical.

Figura 24 Livro didático.



Fonte: Imagem apresentada pela colaboradora 8.

CO8. Para se trabalhar a criação musical necessita-se de bons materiais didáticos para se ter clareza nos assuntos desenvolvidos com os alunos e eles não são difíceis de se encontrar (Fotovoz).

Odena (2012b) indica que, muitas vezes, os(as) educadores(as) musicais necessitam de modelos de atividades musicais prontas, por não terem experiência e familiaridade suficiente,

o que lhes geram insegurança. Para o autor, a busca por “receitas prontas” é um indicativo da necessidade de uma tutoria de educadores(as) mais experientes aos menos experientes.

Embora possa ser um apoio aos(as) educadores(as) musicais inexperientes, o empréstimo literal de ideias pode ser problemático, uma vez que não leva em conta o contexto real no qual a atividade será aplicada (ODENA, 2018).

No entanto, o colaborador 07 analisou os livros didáticos sob outra ótica. Para ele, ter um material didático musical traz seriedade e legitimação para a música na escola.

Figura 25. Livros didáticos.



Fonte: Colaborador 07.

CO7. Nessa primeira imagem, retrato as apostilas, e defendo-as como um facilitador na criação musical. Embora, algumas vezes possa parecer que ficamos engessados a fim de cumprir com o conteúdo programático, percebo em minhas aulas que os alunos tendem a valorar mais a disciplina. Infelizmente ainda há certo preconceito com o ensino da música nas escolas, a mesma não é vista como matéria importante, afinal ‘não se reprova em música, sendo assim: pra que devo estudar?’ O uso de um material progressivo e bem elaborado certamente são facilitadores na criação musical e valorização da disciplina (Fotovoz).

Ao ser questionado sobre essa visão, o colaborador explicou que, a partir do momento que a música é vista com maior seriedade dentro da escola, ele ganha mais autonomia e liberdade para aplicar os conteúdos que julga importante. Ou seja, o material didático valorizado dentro de uma forma *maior* de educação musical possibilita que ele trabalhe dentro de uma perspectiva *menor* de educação (BRITO, 2007).

Freire (2020) afirma que o gosto pela ousadia é algo fundamental na prática docente. Sem ela, não buscamos os caminhos da transformação. Essa ousadia anda de mãos dadas com a transgressão. O(a) educador(a) musical consciente do seu papel transformador buscará maneiras de desenvolvê-lo, pois sabe que a mudança é possível.

Do mesmo modo, o(a) educador(a) musical que busca novos caminhos dentro do caminho antigo milita pela construção conjunta de uma nova realidade junto com seus/suas educandos(as).

Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo (GALLO, 2002, p. 171).

Desse modo, a sala de aula passa a ser um espaço em que as estratégias são traçadas e onde o presente e o futuro são produzidos para além de qualquer política educacional.

Indo ao encontro desse pensamento, o colaborador 15 apresentou as atividades de criação musical como uma possibilidade de fuga ao sistema tecnicista, que podemos nomear como ensino conservatorial e também como *educação maior*.

Sobre a transformação da sala de aula em um território criativo, o colaborador 10 apresentou uma foto de um momento no qual a criação musical coletiva estava ocorrendo:

Figura 26 Momento de criação musical coletiva.



Fonte: Colaborador 10.

CO10. Nesse grupo a criação musical parece ser muito interessante, uma vez que nunca sabemos ao certo como irá finalizar. Mesmo que se desenvolva um tema e trace algumas possibilidades dessa experiência temos daí diversas formas de criação colaborativa, ajudando na conscientização de poder reinventar, tendo autonomia de ser crítico e reflexivo. Às vezes quando pensamos que o educando está fazendo uma baguncinha com o instrumento, ele por sua vez, em seu momento de criação, está abordando suas possibilidades e dali desenvolvendo sua própria experiência que ao deixar expor suas invenções musicais estamos colaborando para que esses tenham

um melhor benefício no aprendizado musical, facilitando assim uma melhor abordagem criativa (Fotovoz).

A fala do colaborador mostra muita consciência sobre os processos educativos decorrentes das atividades de criação musical. Ele menciona a colaboração, a conscientização e a autonomia, tão necessárias para a humanização dos(as) educandos(as) (FREIRE, 2011). A criação musical quando feita a partir do compartilhar, na troca de experiências, na relação amorosa de quem participa, agrega e leva a processos humanizadores, favorecendo a convivência e o diálogo que, por sua vez, levam os seus participantes a se educarem juntos, em uma educação para além do aprendizado musical.

Nesta mesma linha de pensamento, a colaboradora 26 considera que o fato de a criação musical ser algo inerente ao ser humano e não exigir muitos recursos materiais a torna algo fácil de ser trabalhado em sala de aula.

CO26. Em relação às facilidades, creio que por conta da criação ser uma expressão natural do ser humano, ela se desenvolve de forma natural, principalmente entre as crianças que, na maioria das vezes, ainda não têm barreiras internas que podam o desenvolvimento de seu potencial criativo, de forma que sua própria criatividade é canalizada durante o processo de criação. Outro aspecto positivo é que a criação musical é democrática no sentido de que não é necessário ter um instrumento musical, especificamente, para realizá-la, tendo em vista que o material sonoro é vasto, logo, podemos nos utilizar de percussão corporal, sons do ambiente, voz cantada ou falada e muitos outros recursos alternativos capazes de propiciar uma plena atividade de criação (Fotovoz).

É possível perceber que ambos os(as) colaboradores(as) têm uma visão mais flexível de criação musical voltada especificamente à educação musical e não à repetição de modelos antigos (ODENA, 2018; BURNARD, 2012; BARRETT, 2003).

A colaboradora 20 apresentou como facilidade a possibilidade de se trabalhar conceitos técnicos e teóricos por meio da criação musical.

CO20. Nesta outra foto represento uma das grandes vantagens em trabalhar com a criação musical: a fixação de conceitos teóricos. Como já falei em comentários anteriores, a criação musical é uma ótima fonte de dúvidas teóricas, pois ao criar ele acaba necessitando da teoria para se expressar melhor, principalmente na notação musical. Com isso o aluno também entende melhor e descobre a utilidade de cada conceito aprendido, o que faz ele considerar a teoria importante, tornando mais fácil a memorização (Fotovoz).

É interessante notar que aquilo que se apresentou como dificuldade para alguns(as), trata-se de uma facilidade para outros(as).

Enquanto os métodos musicais foram apresentados por alguns(as) colaboradores(as) como sendo algo que os(as) fazem reproduzir a formação inicial que tiveram para outros(as),

eles são fontes de apoio ao fornecerem propostas de criação musical, o que facilita o trabalho docente. Alguns(as) relataram que a visão da música como brincadeira e a indisciplina seria um problema. Outros(as) que poder trabalhar a criação musical explorando a liberdade do(a) educando(a), por meio de brincadeiras, é uma facilidade. Do mesmo modo, alguns(as) apontaram que a falta de recursos materiais é um problema, enquanto outros(as) argumentaram que a facilidade de se trabalhar com as atividades de criação musical reside juntamente da não necessidade de recursos materiais para isso. O mesmo ocorreu com o apontamento da necessidade de utilizar o tempo da aula para ensinar técnica e conteúdos teóricos. Uma participante apresentou que uma das facilidades de se trabalhar com criação musical está justamente em poder trabalhar esses conteúdos musicais por meio dela.

É possível notar que existem questões que facilitam e dificultam o oferecimento dessas atividades. No entanto, nenhuma questão apresentada impede o oferecimento delas. A visão do(a) educador(a) sobre essa atividade, construída por meio da sua formação musical e suas experiências, é o que vai determinar se ela será desenvolvida ou não, se algo será uma dificuldade ou uma facilidade.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, a reflexão conjunta sobre essas questões era fundamental para que houvesse um processo de reflexão crítica e, conseqüentemente, a conscientização sobre os reais motivos que levam à utilização das atividades de criação musical ou não em sala de aula. Foi possível, então, observar esse processo no trabalho com as imagens. A contraposição de opiniões sobre uma mesma imagem colocou concepções em perspectivas. A construção de uma rede de apoio oferecendo ajuda para a resolução de problemas possibilitou que novos olhares para as atividades de criação musical fossem surgindo.

4.4. Processo criativo

A última etapa desta pesquisa consistiu em proporcionar a oportunidade de os(as) colaboradores(as) criarem musicalmente em um ambiente seguro, partindo das reflexões que já haviam feito sobre os processos criativos em música.

Como alguns(as) colaboradores(as) nunca haviam criado musicalmente, esse momento era essencial. Mesmo os(as) que afirmaram ter experiência com criação musical relataram que ela ocorreu dentro de um padrão rígido ou de um modo muito centrado no trabalho individual, diferentemente do que costuma ocorrer em uma sala de aula. Foram, então, poucos(as) os(as) que experienciaram uma criação musical flexível focada mais no processo que nos resultados.

Como visto, os processos de aprendizagem para fomentar a criatividade devem desenvolver a autoconfiança e a autoestima dos(as) educandos(as), além de incentivar o risco. Para isso, o(a) educador(a) deve garantir um ambiente seguro, além de incentivar riscos e pensamentos divergentes em problemas musicais. No entanto, os(as) educadores(as) musicais estão preparados(as) para fazer isso?

Os dados desta pesquisa demonstram que a maioria dos(as) colaboradores(as) não está preparada, pois imagina a criação musical como algo complexo, não teve essas experiências de forma flexível e porque não adquiriu esse conhecimento em sua formação inicial.

Burnard (2014) argumenta que o modo de se criar música vem se modificando com rapidez, no entanto, o conceito acadêmico de criação se mantém o mesmo, não acompanhando as mudanças que ocorreram. Diante dessa constatação, a autora sinaliza para a importância de as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial dos(as) educadores(as) musicais, reavaliarem seus conceitos, currículos e modo de ensinar, uma vez que isso impacta diretamente na identidade e na formação do egresso. Ou seja, se o(a) futuro(a) educador(a) musical não encontrar na universidade um espaço de fomento da criatividade dentro de um conceito mais flexível, dificilmente ele irá oferecer esse espaço na sua prática docente.

Em concordância, Stavrou (2013) sugere que, para que os(as) educadores(as) possam adotar abordagens criativas em sala de aula, primeiramente precisam participar de experiências criativas de aprendizagem durante seus estudos. A autora acrescenta que não podemos exigir que os(as) educadores(as) promovam a criatividade dos(as) seus/suas educandos(as), uma vez que não foram persuadidos de sua importância e contribuição para a aprendizagem musical das crianças, ou pior, quando consideramos que eles(as) nunca experimentaram os processos sociais e educacionais e as dimensões psicológicas de atividades musicais criativas durante sua vida.

Vale lembrar o que Barrett (2003) pondera: nem toda composição feita dentro dos moldes e regras acadêmicas é um processo criativo, uma vez que ela pode ser guiada por um trabalho meramente técnico, não estando presentes nela as marcas do autor definidas pela sua autonomia de escolher os passos e os elementos da construção da obra musical. Durante a coleta dos dados, vários(as) colaboradores(as) relataram que suas experiências com criação musical na universidade seguiram esse modelo.

O intuito de oportunizar um espaço para a criação musical e para a partilha coletiva dos processos criativos que ocorreram era dar aos(as) colaboradores(as) a chance de terem um encontro com a criação musical, de experimentarem a música sem amarras e julgamentos, para que, a partir dessa experiência, eles(as) pudessem oferecer esse tipo de atividade também aos(as) seus/suas educandos(as).

Wiggins (2007) sugere que, quando compartilhada, a compreensão musical traz inúmeros benefícios aos(as) indivíduos(as), na medida em que “o aprender ocorre quando há o compartilhamento entre os participantes” (WIGGINS, 2007, p. 39, tradução nossa). Quanto aos processos criativos, Triantafyllaki e Burnard (2010) afirmam que os melhores resultados de aprendizagem ocorrem em classes colaborativas, caracterizando os processos criativos como fundamentalmente sociais e coletivos. Desse modo, embora os(as) colaboradores(as) desta pesquisa tenham tido um momento individual de criação musical, eles(as) puderam compartilhar o que foi vivenciado com os(as) demais colaboradores(as), refletindo sobre como se deu o processo criativo, onde encontraram mais dificuldades, o porquê encontraram essas dificuldades, como se sentiram ao criar, quais emoções vieram à tona e sobre como esse processo poderia se estender para a sua sala de aula.

A proposta era que os(as) colaboradores(as) criassem uma música a partir de um tema definido por eles(as). Todas as escolhas deveriam partir deles(as), tema, material utilizado, estrutura e forma. A única coisa predefinida era o tempo para a realização da criação musical, que foi de duas semanas.

A maioria dos(as) colaboradores(as) realizou a criação musical. Alguns(as), que foram muito assíduos(as) em todas as demais etapas, não realizaram e não se manifestaram sobre o porquê. Outros(as) demonstraram estar totalmente perdidos(as) com a proposta de criarem musicalmente, como demonstra o e-mail enviado pela colaboradora 44.

CO44. Boa tarde, professora Mariana. Estou com dificuldade em executar a atividade do portfólio 2 – criação musical. Me sinto tão incapaz que sequer consegui pensar (mesmo após as leituras), em que tipo de produção poderia ser. Estou perdida em como produzir qualquer coisa para essa atividade. Estou com muita dificuldade.

Profa. Mariana. Qual é a sua dúvida? Me diga para que eu possa ajudá-la.

CO44. Em nenhum momento da minha formação, tive qualquer contato com ‘Criação Musical’ então, não sei o que poderia ser (dentro do nosso contexto de formação) a criação propriamente dita. É para ser feito com os alunos? Ou somente eu? Poderia ser uma atividade rítmica? Ou tem que ser uma melodia? É como um improviso ou precisa ser uma composição? Qual seria a estrutura da criação? Não consigo nem definir um tema.

A colaboradora 44 havia participado de todas as discussões coletivas que havíamos feito sobre criação musical até aquele momento. Nessas discussões, ela revelou nunca ter tido experiência com a criação musical, mas demonstrou compreender que todos(as) eram capazes de criar se encontrassem um ambiente propício para isso e que a criação musical não era só

aquela realizada dentro dos moldes acadêmicos. No entanto, no momento da prática, de experienciar o processo criativo em si, ela se sentiu extremamente insegura.

Mesmo alguns(as) dos(as) colaboradores(as) que tinham experiência com criação musical manifestaram insegurança na hora de criar, pois, embora nossos diálogos durante os fóruns sempre tenham encaminhado para uma criação musical flexível (BURNARD, 2012), o conceito de criatividade ligado ao academicismo ainda estava muito enraizado nos(as) colaboradores(as), como relata a colaboradora 26.

CO26. Sendo sincera, quando foi falado de criação, por mais que eu tenha experiências práticas de criação livre, composição, improviso e arranjos, a atividade me soou como uma 'composição' a nível acadêmico no sentido de que eu deveria revisar inúmeros conteúdos acerca de condução de vozes, harmonia, contraponto, o que fosse, para que eu pudesse validar o processo criativo. E isso me gerou certo bloqueio para iniciar, no entanto, ao passo que me recordei das atividades de criação que eu desenvolvia com os meus alunos, ficou mais fácil de iniciar a criação (Criação musical com Fórum de discussão).

De acordo com Stavrou (2013), tendemos a discutir vários temas nos cursos de formação de professores e, ao fazer isso, acreditamos ser o suficiente para que eles tenham uma ideia clara de como isso se relacionará com sua prática. No entanto, nem sempre é assim. Por vezes, somente a experiência pode levar à conscientização. Por isso a importância de atividades práticas com os(as) educadores(as), envolvendo aprendizagem ativa, experimentação, tomada de risco e cooperação.

Dentre as criações musicais enviadas pelos(as) colaboradores(as), tiveram as voltadas à prática pedagógica, as individuais (BURNARD, 2012a) e as experimentais – feitas principalmente por aqueles(as) que nunca haviam criado musicalmente.

Aquelas voltadas às práticas pedagógicas foram feitas por colaboradores(as) que haviam relatado que a experiência que tinham com criação musical era na composição e arranjos de músicas para serem trabalhadas em sala de aula. Deixo dois exemplos de criação musical neste estilo.

A colaboradora 3 criou uma música para os momentos de relaxamento de suas aulas de musicalização.

Figura 27 Peça enviada pela colaboradora 03.



O colaborador 7 criou uma música sobre o camaleão para utilizar em suas aulas de música.

Figura 28 Peça enviada pelo colaborador 07.



Houve criações musicais as quais considero que foram feitas no âmbito individual. Burnard (2012a) menciona que a criatividade individual se constrói a partir de uma ideologia de autossuficiência e individualismo, assumindo o modelo da alta arte e da criatividade como o impulso e o esforço do indivíduo fundamentado em sua “autorresponsabilidade”. Ao considerar as criações musicais dentro deste aspecto, não levei em conta o resultado, mas sim o processo narrado pelos(as) colaboradores(as) que a criaram. A narrativa desses(as) colaboradores(as) apresentava um processo em que estruturas e modelos dentro do cânone da alta arte foram levados em consideração, além de relatarem processos ligados aos *insights* de modo muito individualizado.

Apresento alguns exemplos dessas criações musicais.

O colaborador 38 criou uma música instrumental para violão solo.

Figura 29 Peça enviada pelo colaborador 38.



O colaborador 29 apresentou uma criação musical instrumental para violão e bolinhas de plástico, descrevendo-a como uma mistura de rock com elementos da música contemporânea.

Figura 30 Peça enviada pelo colaborador 29.



Os(as) que nunca haviam criado musicalmente apresentaram criações musicais que, segundo os seus relatos, foram baseadas em experimentações sonoras. Somente uma colaboradora apresentou uma canção.

O colaborador 12 fez uma criação utilizando garrafas, ukulele e computador:

Figura 31 Peça enviada pelo colaborador 12.



A colaboradora 4 criou uma música instrumental para violino solo.

Figura 32 Peça enviada pela colaboradora 04.



Sobre a experiência de criar pela primeira vez, a colaboradora 4 relatou:

CO4. Na verdade, a própria ação de criar gera um certo bloqueio. Perguntas como: será que é isso? Estou fazendo certo? Alguém vai entender? me trouxe um certo constrangimento (Criação musical com Fórum de discussão).

Ela ainda relatou ter sentido medo do julgamento dos colegas. Ao ler a fala da colega, outros(as) colaboradores(as) relataram ter tido esse mesmo sentimento. Em resposta, o colaborador 10 disse:

CO10. Interessante, temos em mãos o instrumento, temos a vivência estética do mesmo, mas quando a história é criar o bloqueio prevalece. Acredito que isso é graças a forma como foi colocado nossas experiências, focado apenas na técnica musical, como meros reprodutores, nos deixando sem alma pra criar. Se analisarmos uma criança quando chega para aprender um determinado instrumento, ele apenas está querendo fazer algum som, expressar-se de alguma forma, e nós na maioria das vezes pensamos logo ir introduzido determinados sistemas ou métodos que os fazem perder a vontade de seguir adiante. Acredito que quem começou um processo de aprendizagem musical de uma forma espontânea tem mais tendência a criatividade, pois torna-se natural o ato de criar, só precisa que nessa caminhada ele busque material que possa ajudá-lo nessa vivência (Criação musical com Fórum de discussão).

Em concordância com o colega, o colaborador 06 disse:

CO6. O ato em si de criar não é fácil, talvez por ter passado por escolas tecnicistas ou não ter sido incentivado a criar (Criação musical com Fórum

*de**discussão).*

Vários cuidados foram tomados para que eles(as) sentissem estar em um ambiente seguro, em que não seriam expostos e teriam suas criações olhadas com respeito. No entanto, o medo foi relatado por grande parte dos(as) colaboradores(as).

A educação musical que a maioria dos(as) colaboradores(as) relatou ter tido enquadra-se dentro de uma concepção bancária (FREIRE, 2011a). Isso porque havia pouco espaço para a expressão pessoal e era feita de uma maneira muito verticalizada, ou seja, os(as) educadores(as) musicais depositavam seus conhecimentos neles(as), educandos(as). Por mais que haja um espaço de reflexão sobre isso, esse tipo de vivência, quando ocorre por muito tempo, deixa marcas difíceis de serem transpostas.

Creio que esse medo de mostrar a criação musical, ou até mesmo de participar da atividade, revela uma falta de experiência com esse tipo de atividade e também uma relação dentro do que Freire chama de “cultura do silêncio”, “expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência” (FREIRE, 1980, p. 67). A cultura do silêncio é a impossibilidade de os seres humanos pronunciarem a própria palavra, pois a submissão a uma educação bancária os coisificaram e alienaram, levando-os a um processo de desumanização. Ela é resultado da relação antidialógica entre dominador(es) e dominado(s), sendo manifesta em vários âmbitos da sociedade, inclusive a sala de aula, onde,

[...] o educando é o objeto, ou ente ensinável, educável, civilizável, europeizável (se é colônia), domesticável, diríamos quase. Sua subjetividade é objetivada; seu mundo outro é ontificado, usado, manipulado, com a pretensão de respeitar sua liberdade. Somente se exige que seja livre de condicionamentos (do pai-mãe, família, cultura popular etc.), mas depois é ‘conduzido’ (para isso é paida-gogós) ao pro-jeto pré-existente do educador (DUSSEL, s/d, p. 179).

Dentro de uma sala de aula onde prevalece a educação bancária e a cultura do silêncio, não há espaço para a colaboração, para a participação do(a) educando(a) e, conseqüentemente, para a construção de sua autonomia. Sem autonomia, não é possível criar, seja a própria palavra, a própria música, seja o próprio mundo, pois “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011a, p. 90).

Após experiências domesticadoras, mesmo que haja espaço para o desenvolvimento dessa autonomia, ela não ocorre imediatamente. Trata-se de um processo. Como afirma Freire (1996, p. 107), a autonomia “não ocorre em data marcada”, é algo que necessita ser construído. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na

experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107). Acredito que todos(as) os(as) colaboradores(as) eram capazes de criar musicalmente, tinham o que dizer por meio da música, mas por alguma razão foram silenciados(as). Como destaca Cesca (2015), tanto na dimensão artística como nas demais operosidades do cotidiano, o processo de formatividade, que está ligado à criação, faz parte da vida. No entanto, quando sufocado, exige tempo para ser reconhecido e emergir.

Os(as) colaboradores(as) não eram obrigados(as) a compartilhar os resultados das criações musicais para os(as) demais, somente se quisessem. A colaboradora 4, inicialmente, não apresentou sua composição, mas no decorrer da reflexão conjunta se sentiu segura e socializou seu vídeo com a criação musical. Ou seja, não bastou proporcionar um ambiente propício para que a criação musical ocorresse, buscando deixa-los(as) seguros(as) para correrem riscos, experimentar sem medo de errar, (BURNARD, 2012; ODENA, 2018; STRAVOU, 2013; WIGGINS, 2003). Foi também necessário tempo para que eles(as) deixassem de duvidar que não seriam submetidos(as) a situações constrangedoras, bem como acreditassem que aquele local realmente era de construção conjunta baseada na amorosidade.

Ao relatarem como foi o seu processo criativo, a maioria apontou que teve dificuldades para iniciar a criação musical.

Figura 33 Peça enviada pelo colaborador 10.



CO10. Realmente, o iniciar é sempre mais difícil. Pois é através do tema que tudo acontece, mas enquanto não temos certeza do que realmente queremos não conseguimos ir adiante (Criação musical com Fórum de discussão).

CO11. Sentí mais dificuldade em iniciar. Perguntas como: o que fazer? como fazer?, qual tema dar?, que recurso sonoro utilizar?, essa minha criação servirá como recurso a ser apresentado em minhas aulas de musicalização? meus alunos entenderão a proposta?.

Confesso que fiquei vários dias ‘empacada’. A partir do momento que decidi um Tema, as idéias fluíram melhor (Criação musical com Fórum de discussão).

CO3. A escolha do meu tema foi um pouco difícil, por saber que o tema seria livre, achei que seria mais fácil, pois poderia criar com mais liberdade, mas demorei bastante para escolher o meu tema (Criação musical com Fórum de discussão).

Apesar das dificuldades em iniciar o processo criativo, os(as) colaboradores(as) narraram que, após transpor essa primeira barreira, a criação fluiu. Para alguns(as), essa fluidez ocorreu depois da definição do tema; para outros(as), após começarem a manusear os materiais musicais, o que possibilitou a resolução de problemas sonoros.

O colaborador 29 relatou que viu um quadro de uma banda de rock em sua sala de aula e teve a ideia de utilizar algo desse estilo de música em sua composição, mas ele queria usar também um timbre diferente. Começou, então, a fazer sons com a boca, mas isso não era exatamente o que buscava. Testou o som de alguns objetos, até encontrar o som que desejava ao bater bolinhas de plástico na mesa.

Segundo Pareyson (1993), toda atividade que realizamos esta relacionada à ação de inventar as soluções para os problemas que surgem em nossa existência, e é isso que faz com que a vida tenha um caráter formativo. Esse caráter formativo também se manifesta na arte, uma vez que ela nasce de um extenso processo de formatividade.

Quando analisamos o processo de criação musical do colaborador 29, percebemos esse “tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 1997, p. 26). Antes de iniciar o processo de criação, o colaborador não sabia exatamente o que faria, mas ao iniciá-la, ele foi descobrindo os caminhos, resolvendo problemas, escolhendo e inventando o por fazer e o modo de fazer, enquanto fazia. Todas as narrativas dos(as) colaboradores(as) – dos(as) que apresentaram resultados musicais mais simples aos mais complexos – sobre seus processos criativos apontam para esse caráter formativo da criação musical.

As dificuldades indicadas pelos(as) colaboradores(as) sempre apareceram em momentos cruciais de tomada de decisões e escolha entres várias opções, ou seja, no momento de resolução de problemas.

A maioria dos(as) colaboradores(as) que apresentaram dificuldades para iniciar a criação musical é representada por aqueles(as) que tinham pouca experiência com esse tipo de atividade.

A pesquisa de Silva (2015), que acompanhou 10 crianças em atividades de criação musical no decorrer de um ano, demonstrou que o início do processo criativo musical tende a ser um momento de tensão. Desenvolver a atividade após os primeiros *insights* é algo mais fluído, porém a tensão retorna na hora de escolher como finalizar a criação musical. A pesquisa de Silva (2015) também demonstrou que, à medida que as crianças iam realizando mais atividades de criação musical e se familiarizando com o processo de criar, as dificuldades de iniciar a criação musical foram diminuindo significativamente.

Essa fluidez após o primeiro *insight* foi relatada na fala de alguns(as) colaboradores(as). O colaborador 24 relatou que,

CO24. Durante o processo, eu procurava apenas um 'fio condutor', algo que me motivasse e me deixasse entusiasmado, e na tentativa de dar vida aos meus pensamentos, eu fui experimentando, notas, acordes, arpejos, escalas ... então no meu sofá assistindo TV tocando meu violão, comecei a dedilhar o algo que me lembrava o Cânone de Pachelbel mas não era, então usei o raciocínio lógico e seguindo os graus conjuntos de maneira descendente foi nascendo assim minha pequena peça barroca (Criação musical com Fórum de discussão)

Figura 34 Peça enviada pelo colaborador 24.



Odena (2012b) adverte que, embora todos(as) tenham o potencial de criar, a criação não surge como mágica, o desenvolvimento da criatividade musical exige treino e esforço, como todas as atividades ligadas à música.

Sobre essa questão, o colaborador 10 disse:

CO10. Vejo que quando se trata da criação temos muitos entraves. Isso é normal, pois criar é como viajarmos a 1ª vez a um determinado lugar, ficamos perdidos em determinados pontos, mas com força de vontade, observando tudo por onde passamos, com certeza a volta ficará mais fácil. Assim somos nós no processo criativo, com algumas habilidades e um pouco de experiência esse caminho não será impossível (Criação musical com Fórum de discussão).

Os(as) colaboradores(as) que tinham familiaridade como a criação musical relataram sentir mais dificuldades nas escolhas no decorrer do processo ou na finalização da peça.

O colaborador 21 relatou seu processo de formatividade, em que narra os momentos de tomada de decisões.

Figura 35 Peça enviada pelo colaborador 21.



CO21. *Talvez a coisa que me dê maior prazer dentro da minha atividade profissional seja criar. Então fazer esta atividade foi muito bom. Escolher tema não foi difícil. Por eventualmente dar aulas para crianças pequenas, e ficar intrigado com a necessidade constante de se mexer deles, encontrei um poema da Cecília Meirelles que falava sobre uma menina bailarina, e escolhi o tema do movimento na musicalização. Confesso que não tive grandes dificuldades para compor uma canção, pois o poema tinha ritmo próprio na sua métrica, e ainda citava notas musicais em alguns versos, para as quais tive o prazer do desafio de conduzir a melodia que inventei para que, quando chega a hora de cantar estas notas, se cante o nome da nota entoando a nota que se está cantando. Tive algumas mudanças de decisões, primeiro a decisão de escolher este poema em detrimento de outros, depois decisões da estruturação da canção, que foram me conduzindo pouco a pouco, até que todas as dúvidas que fui tendo foram escasseando, e fiquei convencido das escolhas. Em geral acho mais difícil desenvolver o todo de uma criação após tê-la iniciado, e desta vez não foi diferente. A primeira estrofe fluiu mais, ao ponto que as outras levaram mais tempo, mas sem grande 'sofrimento'. Considerei a canção pronta quando a cantei inteira pela primeira vez, do início ao fim, sem mais ter vontade de alterar nada (Criação musical com Fórum de discussão).*

Já o colaborador 15 manifestou encontrar dificuldades para finalizar sua peça. Essa dificuldade foi relatada por mais dois colaboradores(as) que tinham experiência com criação musical.

CO15. *O que eu mais considero difícil em compor é terminar o que começou, inclusive tenho muitas músicas inacabadas que comecei e não terminei (Criação musical com Fórum de discussão).*

Para alguns(as) colaboradores(as), o processo de criação foi mais intuitivo, porém alguns(as) narraram um processo mais teórico na construção das ideias musicais, como foi o caso da colaboradora 20.

Figura 36 Peça enviada pela colaboradora 20.



CO20. *O tema que escolhi é mais teórico, pois a base da minha ideia foram as escalas e o ritmo que usaria. Eu utilizei a escala pentatônica maior na primeira parte, e a escala do blues na segunda, porque contrasta com a primeira acrescentando apenas uma nota. Além disso pensei no ritmo mais próximo do MPB, me inspirando no Samba de Uma Nota Só. Busquei um*

caráter alegre e leve, já que a escala pentatônica maior é comum em músicas infantis, pesando também em brincadeiras. Escolhi para a minha música o nome Pentatando, fazendo alusão à escala pentatônica maior como se estivesse brincando com ela. A ideia da utilização da escala pentatônica maior surgiu após ler as propostas de educadores musicais, como Kodály e Orff, em que foi destacado o uso dessa escala por ser mais natural para o ser humano, presente na maioria das canções infantis de várias culturas. Já a inspiração no ritmo da MPB foi por ser um ritmo que complementa uma melodia mais simples de forma alegre, e também é um ritmo normalmente visto como dançante, o que condiz com a imagem da criança. Uma das minhas maiores dificuldades foi conseguir iniciar a composição sem ficar presa à sequência das notas da escala e elaborar uma melodia tema com um sentido melódico. Depois da criação do tema, as outras frases foram mais fáceis de fazer, inclusive quando mudei para a escala do blues. De início pensei em fazer o contraste na segunda parte utilizando a escala pentatônica menor, mas em algum momento tive a ideia de criar um contraste diferente, influenciando outros aspectos. Além disso eu estava ouvindo muito blues naqueles dias, então lembrei que a diferença para a escala pentatônica maior era apenas de uma nota, porém o caráter todo se altera, a sonoridade muda. Quando percebi que já havia uma coerência musical em ambas as partes decidi que a composição estava pronta para o momento (Criação musical com Fórum de discussão).

Alguns(as) colaboradores(as) relataram a dificuldade de não plagiar outras peças ao criar suas músicas, como desmonstram as palavras da colaboradora 19.

Figura 37 Peça enviada pela colaboradora 19.



CO19. A escolha do meu tema 'BALLET', foi ouvindo muitas obras para me dar inspiração, depois tive dificuldade em transmitir minha ideia para o piano, dificuldade em não plagiar músicas. Eu tive que refazer minha criação porque havia plagiado uma frase inteira sem perceber, depois eu fiz pensando em uma variação das músicas em que eu havia escutado, aí sim deu certo.

A colaboradora relatou que a busca por inspiração em outras obras a levou a plagiar não intencionalmente essas obras.

Enquanto seres humanos, construímo-nos no fluxo contínuo da vida, no encontro com o outro e com o mundo. A vida é um processo contínuo de conhecimentos e criação, em que somos afetados e afetamos o meio em que vivemos. Desse modo, “vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem

comum” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 10). Nessa construção, vamos formando bases sociais, culturais e musicais.

A criação musical expressa o que somos, as bases que foram e estão sendo construídas no viver. Desse modo, não há uma criação musical “neutra” ou “pura”. Não podemos nos despir das nossas influências para depois criar algo. Nossa criação sempre irá refletir o que ouvimos, valorizamos, experienciamos no decorrer de nossas vidas. Segundo Ostrower, no ato de criação artística “o homem não somente percebe as transformações como sobretudo nelas *se* percebe” (OSTROWER, 2001, p. 11).

No processo criativo, há formação de algo novo, mas há o reconhecimento do próprio ser, uma vez que nesse fazer musical emergem o seu contexto, sua história de vida, suas percepções, sentimentos e também a reprodução dos modelos que estão a sua volta, revelando a singularidade do seu pensamento (BRITO, 2007; MAHEIRIE, 2003; OSTROWER, 2001; WIGGINS, 2003).

O processo criativo vivenciado pela colaboradora 19 a levou à reflexão sobre as suas bases musicais, como ela se relaciona com essas músicas, o porquê é tão influenciada por elas e sobre o processo de aprendizado musical que vivenciou, que ainda se faz presente em sua relação com a música.

Essa reflexão esteve presente na fala da maioria dos(as) colaboradores(as), seja ao relatar de onde surgiram as ideias para suas músicas, o que eles(as) chamaram de influências, seja até mesmo ao analisar qual era a raiz das suas dificuldades ao criar.

Nos relatos dos(as) colaboradores(as), fica claro o quanto a cultura local nos influencia. Vários criaram a partir de paisagens da infância, sons que marcaram de algum modo as suas vidas, brincadeiras que experienciaram. Assim, apresentaram por meio de suas criações quais são as músicas que os constituíam, seja ela o rock, a música clássica, a música nordestina, os sons do interior, misturados com o que eles foram construindo no decorrer de suas vidas.

CO04. Fiz a atividade com tema Locomotiva, pois passei parte da infância morando próximo às linhas férreas, e o som dos vagões nos trilhos e ‘apito’ me fascinavam (Criação musical com Fórum de discussão).

CO14. Na minha criação, busquei retratar musicalmente um pouco do fenômeno climático conhecido como seca. Por ter morado em alguns municípios onde o traslado da água, era feito através do carro de boi, resolvi retratar alguns sons produzidos por ele e também colocar em foco alguns elementos do ambiente a ser retratado. Os sons produzidos por alguns pássaros, solo rachado, paisagem seca, clima seco e a visão geral do cenário a ser descrito (Criação musical com Fórum de discussão).

CO13. Foi baseado em experiências vividas na região norte do Brasil, participei de festivais de Parintins AM. E também, vi e assisti muitas

brincadeiras de crianças em torno da cultura do boi Bumbá (Criação musical com Fórum de discussão).

Wiggins (2003) define criação musical como uma espécie de pensamento musical, em que há ideias de um(a) indivíduo(a) em movimento. Essas ideias são o produto do pensamento musical do(a) educando(a), de modo que, em um ambiente educacional, uma composição pode mostrar muito sobre esse pensamento, tornando-se uma importante ferramenta de avaliação da aprendizagem musical. Assim, o olhar cuidadoso do(a) educador(a) às criações musicais dos(as) educandos(as) pode fornecer pistas valiosas de qual seria a melhor maneira de promover um aprendizado significativo.

Essa reflexão provocada pela criação musical levou à percepção de que, muitas vezes, o que nos impede de criar é nos espelharmos em modelos inalcançáveis (BURNARD, 2012a; ODENA, 2018). Quando o conceito de criação musical está ligado à definição tradicional (ODENA, 2018), nossos modelos são baseados nos(as) compositores(as) há muito tempo falecidos e que impactaram a história de forma significativa. Isso não seria um problema, se esses trabalhos fossem somente uma fonte de inspiração, mas o que ocorre é a busca por reproduzir esses padrões excepcionais de qualidade. Isso foi relatado na fala do colaborador 34.

Figura 38 Peça enviada pelo colaborador 34.



CO34. As dificuldades que encontrei no meu processo de criação foi muitas vezes achar que não ficaria bom, comparar com obras já feitas, escolher o melhor caminho harmônico e onde finalizar, em que parte eu poderia ter como terminado aquilo que eu gostaria de expressar (Criação musical com Fórum de discussão).

É possível perceber na fala do colaborador essa autocobrança por atingir um padrão presente nas composições já feitas. Ressalto que isso pode ser algo bom, quando leva o(a) educando(a) a buscar novos caminhos, a aperfeiçoar seus conhecimentos por meio da prática. No entanto, muitas vezes é um inibidor da criatividade musical, pois em torno desses grandes compositores há todo um misticismo que muitas vezes não é real, mas que já habita o imaginário das pessoas (BURNARD, 2012b).

Burnard (2012b), nesse sentido, assinala que as crenças sobre a criatividade musical são onipresentes e derivam dos mitos sobre criadores excepcionais nas artes performáticas e são tão

amplamente aceitos que se tornam a fonte dos nossos medos e desejos mais profundos. Assim, a relação com esses mitos muitas vezes nos fazem duvidar da nossa capacidade criativa.

No início da experiência com a criação musical, muitos(as) colaboradores(as) acharam que não eram capazes de criar, pois imaginaram que precisavam realizar algo complexo. No entanto, no decorrer do processo, ao se libertarem desse conceito, conseguiram não apenas realizar a atividade, como também relataram sentir prazer ao realizá-la. Perceberam, portanto, que criar musicalmente não é algo impossível e amedrontador, mas que pode ser um processo divertido, emocionante e educativo. Perceberam, além disso, que a criatividade ocorre quando os(as) indivíduos(as) se sentem livres de pressão, seguros(as) e positivos(as) quanto ao processo e que não é algo que está ligado a um talento, uma vez que ela pode ser construída e desenvolvida por todos(as).

A partir da experiência com o processo de criar, os(as) colaboradores(as) refletiram sobre as dificuldades e facilidades que seus/suas educandos(as) teriam nessa atividade. No entanto, a maioria, percebendo que era possível, apontou que os(as) seus/suas educandos(as) também conseguiriam realizar tal atividade. Segundo os(as) colaboradores(as), experienciar o processo criativo possibilitou que eles(as) passassem por todas as etapas e emoções que o(a) educando(a) precisa enfrentar ao criar uma música, o que os ofereceu suporte para que eles(as) saibam direcionar essas atividades em sala de aula.

O processo criativo vivenciado pelos(as) colaboradores(as) e as reflexões sobre ele foram relatados pela maioria como algo positivo, que os(as) fizeram ver a criação musical a partir de novas perspectivas.

4.5. Mudanças de olhares sobre a criação musical

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 1996, p. 53).

No decorrer da coleta de dados desta pesquisa, os(as) colaboradores(as) refletiram sobre sua trajetória musical focando o olhar para como a criação musical estava presente nela, analisaram e expressaram por imagens as dificuldades e facilidades que encontravam ao oferecer atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as) e, por fim, expressaram-se pelo som ao criarem musicalmente e discutirem sobre esse processo com seus/suas colegas.

A trajetória trilhada por eles(as) demonstrou ser um encontro com eles(as) mesmos(as), em que reconheceram pontos até então não acessados. Esse processo foi muito individual, pois tratava-se de lembrar e olhar criticamente toda uma história de vida e prática docente, mas ele só foi possível pela formação de uma comunidade de aprendizes que compartilharam histórias, experiências, dificuldades, soluções e, sobretudo, aprenderam a partir do encontro e da partilha.

Na realização da leitura dos dados, foi possível perceber um processo muito rico de mudanças de olhares sobre o conceito de criação musical, sobre quem pode criar musicalmente, sobre como oferecer essas atividades em sala de aula e sobre a importância de fomentar um ensino musical criativo. As mudanças relatadas nas falas dos(as) colaboradores(as) brotaram no decorrer do processo e foram expressas nos diálogos com os(as) demais colaboradores(as), seja na surpresa ao ver como um(a) colega encontrou um caminho para uma dificuldade que enfrentava, seja no relato de que estava experimentando essas atividades com seus/suas educandos(as), ou ao ver como todos(as) conseguiram apresentar uma criação musical. As práticas sociais realizadas dentro da disciplina Criação Musical geraram como processo educativo a transformação de conceitos pessoais e práticas docentes.

Pesquisas em práticas sociais nos apontam que as pessoas se fazem e refazem no mundo nos encontros e desencontros, por meio da convivência e da interação. Desse modo, constituímos-nos em práticas sociais nos mais diversos meios e ambientes (OLIVEIRA et al., 2014).

As “práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33), transmitindo valores e significados, criando identidades dentro de uma sociedade. Como fazem parte do encadeamento da vida, práticas sociais estão presentes em toda a história, nas mais diversas culturas que se organizam em sociedade, e permitem que as pessoas se construam e se eduquem na coletividade (OLIVEIRA et al., 2014).

De acordo com Burnard (2013), a criação de um novo espaço de interação por meio da internet e das redes que se formam virtualmente está mudando perspectivas e conceitos há muito definidos. É a partir da análise das novas formas de criação musical em rede que ela propõe um novo conceito de criação, uma vez que o antigo não dá mais conta das novas formas de criar musicalmente. Esse espaço de interação que é a internet foi o que possibilitou a prática social dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa e os levou aos processos educativos aqui apresentados.

Toda prática social desencadeia processos educativos, de maneira que o aprendizado “para a vida” dentro das mais diversas sociedades ocorre pela interação, pelas experiências que

se tem junto, ou seja, pelas práticas sociais. Interação e vivência constituem um processo contínuo e permanente, por meio do qual as pessoas se educam na convivência. Assim,

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 1998, p. 29).

No entanto, os processos educativos só são possíveis por conta do inacabamento dos seres humanos. Freire (2011a/b) define homens e mulheres como seres inconclusos, conscientes de sua incompletude, o que proporciona várias possibilidades de caminhos vitais.

Essa inconclusão que possibilitou a construção de novos caminhos a partir do encontro foi percebida em vários momentos no decorrer da coleta de dados.

Na etapa de fotovoz, vários(as) colaboradores(as) que nunca tinham realizado atividades de criação musical apontaram como dificuldade o espaço físico. O colaborador 35 mostrou-se muito incomodado com o fato de a sala de aula em que trabalhava ter cadeiras com braços, o que, segundo ele, o impedia de oferecer atividades de criação musical às crianças. Frente a isso, outros(as) colaboradores(as) começaram a apresentar várias possibilidades de trabalho com criação musical, mesmo com as limitações do espaço físico.

CO10. Se nessas cadeiras você usasse para trabalhar a rítmica, jogos musicais que podem ser explorados com diversos tipos de sons, assim como: a madeira das cadeiras, o ferro das cadeiras e o próprio corpo colocados em cima delas (Fotovoz).

CO4. Quando tem cadeiras na sala, coloco todas encostadas na parede, deixando o centro livre. Gosto de trabalhar com as crianças no chão, sentadinhas (Fotovoz).

Assim, iniciou-se um diálogo sobre como criar com os(as) educandos(as) apesar das adversidades. Nesse diálogo, o colaborador 10 relatou uma série de problemas que enfrenta e como, apesar deles, consegue realizar projetos envolvendo a criação musical.

CO10. Aqui no nosso Nordeste não temos material nem pra iniciar. Temos que ser guerreiro em todos os sentidos, no estímulo ao aluno, na aquisição de instrumentos, na conquista ao espaço para trabalhar, na busca na política dessa educação. Mas, não podemos nos abater, costumamos falar que tiramos leite de pedra. E por cima de tudo quando temos a chance de realizarmos algo, os gestores só pretendem que executemos aquilo que está pautado no calendário da instituição, tirando o norte do ensino ao qual queremos propor (Fotovoz).

CO10. Eu faço um trabalho com crianças e jovens vinculados ao Serviço de convivência e Fortalecimento - CRAS-Ação Social no município onde resido,

e dentro do plano da instituição está focado um conceito que norteia a experimentação, a exploração de conteúdos e espaços sem que possa ser colocado o esteticismo. Estou aprendendo muito, pois vejo que se muito mais tendo a curiosidade da busca, do que colocarmos conteúdos no qual não tenham vivências e outras habilidades. Deixo sempre por um determinado tempo eles explorarem os instrumentos, de acordo com o que vou vendo em suas habilidades vou oferecendo-lhes determinados jogos musicais (Fotovoz).

Os(as) colaboradores(as) mais inexperientes com a prática de criação musical começaram a pedir conselhos sobre como trabalhar determinados temas, assim como ajuda com materiais que pudessem guiá-los(as).

CO8. Obrigada pelas dicas, vou experimentar com minha turma. Você poderia me mandar os nomes das editoras onde posso solicitar o livro do professor? (Fotovoz).

Outra dificuldade relatada pelos(as) colaboradores(as) foi a falta de tempo para se trabalhar com criação musical, uma vez que precisavam priorizar o ensino técnico. Neste momento, a colaboradora 20 deu a seguinte sugestão:

CO20. Na minha visão é possível trabalhar boa parte da técnica através da criação musical. Mesmo quando vamos utilizar métodos podemos ser criativos, como quando modificamos um exercício para adequá-lo ao aluno ou à necessidade daquele momento, e podemos dar a chance de o aluno também fazer isso, de ele mesmo descobrir novas formas de fazer aquele exercício que passamos (Fotovoz).

CO23. Ótima sugestão :) (Fotovoz).

CO19. Interessante! (Fotovoz).

CO17. Eu acredito que esse é o melhor caminho, para ensinarmos da melhor forma, devemos enxergar pela ótica dos nossos alunos. Como você disse, direcionar a música pelas possibilidades e o que o aluno pode e quer aproveitar disso (Fotovoz).

Alguns(as) colaboradores(as) manifestaram dificuldade em oferecer atividades de criação musical a educandos(as) sem base musical teórica. Neste momento, a colaboradora 20 disse:

CO20. Em minha experiência, quando começamos propondo coisas muito simples os alunos começam a criar com mais facilidade... com o tempo eles vão se soltando e os insights vão vindo... (Fotovoz).

Um grupo de colaboradores(as) também manifestou a dificuldade em motivar os(as) educandos(as) com esse tipo de atividade. O colaborador 18 relatou como foi o seu processo dentro de um projeto com criação musical na escola. Inicialmente, ele não trabalhava com esse tipo de atividade. Quando resolveu aplicá-la na escola em que trabalhava, encontrou muitos

problemas, tanto com a direção da escola quanto com os(as) educandos(as). No entanto, ele conseguiu reverter o quadro.

CO18. *Não foi tarefa fácil não, mas foi possível. Primeiro, precisei sentar com a diretora e coordenadora, para explicar o processo do ensino de música, coisa que as duas me foram muito francas em admitir ignorar por completo, tendo em vista, a nossa triste realidade. Uma vez explicado e compreendido, elas me conseguiram um espaço bem maior. Eu iniciei com os alunos, um processo de conversa sobre a música, lhes explicando seus benefícios, sua importância e algumas formas como poderíamos iniciar esse estudo musical. Lhes falei de amor, lhes expliquei que a música não é tão somente executar um instrumento musical, mas ela está presente em tudo; na natureza, no respeito para com todas as coisas, no trato com o semelhante. Que a música contribui para o nosso crescimento. Que através da música, conseguimos ampliar e mudar o nosso modo de ver o mundo, etc. Falei também que, como a escola é de comunidade e não tem recursos para aquisição de instrumentos, cada um iria providenciar o seu próprio instrumento alternativo. Lhes ensinei a confeccionar os chocalhos a partir dos vasilhames pet. Ensinei a partir de cabo de vassouras não mais em uso, fabricar as claves e eles fizeram. Foi a partir daí, que começamos nossa jornada musical. Hoje é outra realidade na escola (Fotovoz).*

Ele, então, relatou como passou a trabalhar com criação musical em suas aulas em grupo.

CO18. *Geralmente eu saio sugerindo ideias e questiono o grupo. Essas ideias são tanto na escolha do repertório, onde por trás e de forma discreta, eu vou monitorando para evitar esbarrarmos em músicas com textos pejorativos. Durante os ensaios, sigo dando ideias, mas é somente como motivação, porquê eles sempre sempre me mostram algo novo e me perguntam se fica bom, se é legal, etc. Eu sempre escuto e aprovo. Alguns, eu sugiro que experimente de outra forma pra ver se fica melhor, o que de pronto é aceito e eles mesmo aprovam ou desaprovam, a criação do(a) colega. Isso fazemos tanto para os instrumentos de harmonia, como para as percussões e vozes. Em se tratando das vozes, eles adoram criar, pois cada um quer mostrar o seu melhor. Eu por minha vez, só intermedeio, aprendo e cresço com eles. O resultado final é sempre satisfatório para todos, sem que eu precise me sobrepor sobre eles, como o professor e tenho sempre o carinho e o respeito de todos (Fotovoz).*

As falas do colaborador 18 impactaram positivamente os colegas e os estimulou a experimentar atividades de criação musical com seus/suas educandos(as).

CO22. *Gostei da ideia da experimentação de instrumentos como base para a criação musical. Ela própria já é uma forma de despertar a criatividade, pois o aluno cria novas formas de produzir som e também novos sons (Fotovoz).*

CO23. *A partir das ideias dos colegas, essa semana fiz o jogo do Maestro com meus alunos. Neste jogo trabalhei com a criação, percepção e repetição. Uma criança fica do lado de fora, dentro da sala as crianças e roda, uma é escolhida para ser o maestro. Essa criança deve fazer sons com o corpo, palmas, estalos, etc. A criança que está fora, entra na sala e procura descobrir de onde vem o som.*

Fui dando o comando 'Muda maestro' o maestro muda o som... as crianças adoram... Todas as crianças participam (Fotovoz).

A partir do relato das atividades de criação musical, outros(as) colaboradores(as) começaram a sugerir atividades que já haviam colocado em prática com sucesso. Houve, portanto, uma grande troca de experiências.

Segundo Freire (2011b), homens e mulheres autônomos constroem sua história através da troca e da partilha. E nesse encontro se educam uns com os(as) outros(as), de maneira colaborativa, na convivência. É na comunicação e na fecundidade criativa do encontro que a vida humana ganha sentido (FREIRE, 2011b). Por meio dos diálogos entre os(as) colaboradores(as) que desenvolviam atividades de criação musical e os que não desenvolviam, o oferecimento dessas atividades aos(as) educandos(as) foi ganhando sentido, foi tornando-se algo possível e válido para ser ao menos experimentado em sala de aula.

Os processos educativos fruto desse encontro de educadores(as) musicais, que estavam buscando aprimorar a sua prática educativa por meio de um curso de especialização, apontam para a importância do ato de compartilhar experiências sobre a prática educacional. Por meio de práticas como essa, é possível olhar para a realidade, refletir criticamente sobre ela, tomar consciência e, assim, promover mudanças (FREIRE, 1996).

A comunicação é o que proporcionou que os(as) colaboradores(as) pensassem juntos(as), criassem juntos(as), em práticas sociais, sem superposição de uns/umas sobre os(as) outros(as), nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

“O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tú”, nesse encontro em que homens e mulheres refletem e agem sobre o mundo, o diálogo torna-se uma exigência existencial, pois “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2011b, p. 109). Desse modo, os seres humanos só se reconhecem como tal no encontro com o outro.

Foi neste encontro por meio do diálogo e trocas que os(as) colaboradores(as) foram se modificando e se conscientizando sobre os processos que os impediam de trabalhar com a criação musical.

Colaboradores(as) que haviam apresentado um conceito de criação musical muito rígido, ao criarem de forma livre e refletirem sobre o fazer criativo, demonstraram uma mudança de visão, demonstrando que é possível trabalhar com criação musical mesmo na iniciação musical, quando partimos de um conceito de criação musical flexível (BURNARD, 2012a).

Alguns relatos evidenciam essa mudança de percepção:

CO5. Confesso que quando iniciei meus estudos musicais realizei atividades de criação musical sim, e na época fiquei mais preocupada com o resultado do que agora. Quando fiz minha criação agora foi bem mais tranquila, no meu pensamento o criar hoje é mais simples, não penso em criar para provar as pessoas que sei, mas sim para que os alunos tenham um melhor aprendizado em suas atividades, acredito que a simplicidade nos ajudar a vencer barreiras (Criação musical com Fórum de discussão).

CO18. Entendo que todos são capazes de criar. Precisamos nos policiar com relação aos conceitos 'criação'. A criança, ao pegar um brinquedo que estava em uma posição e escolher outra arrumação para o mesmo, já está criando. Naturalmente que, no universo musical, a criança que desde sempre, foi estimulada ao processo criativo, deva encontrar mais facilidade para criar ao contrário de outra que não tenha vivido isso, o que não impede também de poder criar (Criação musical com Fórum de discussão).

CO17. Percebo que muito do que se julga criação popularmente é o que é trabalhado, filtrado e registrado. Mas aqui nas discussões, é possível perceber que nossa consciência sobre criação está voltada a ideia que desde a primeira nota emitida sem intenção de reproduzir algo que já se tem conhecimento, conta como criação. É interessante observar isso, eu penso que a criação é o que a pessoa produz de dentro pra fora, mesmo quando há outras criações iguais ou parecidas, mas que não entraram em contato com a pessoa que está criando, mesmo que esta criação não seja utilizada ou finalizada, mas a partir do momento que saiu da mente, é criação (Criação musical com Fórum de discussão).

Segundo Fiori (1986), o encontro de homens e mulheres no mundo, em que há a comunicação entre sujeitos, ou seja, a intersubjetividade, faz parte da constituição da consciência, é conscientização. Desse modo, práticas sociais pautadas no encontro e no diálogo podem ser práticas sociais conscientizadoras e educativas, já que para Fiori “educação e conscientização se implicam mutuamente” (FIORI, 1986, p. 3).

Durante a pesquisa, foi possível perceber esse processo de conscientização e como ele se expandiu para a prática docente dos(as) colaboradores(as). Muitos(as) dos(as) que nunca haviam proposto atividades de criação musical para seus/suas educandos(as) passaram por um processo de reflexão e conscientização sobre a importância dessas atividades e relataram terem começado a trabalhar com essas atividades em sala de aula, enquanto outros(as) relataram que estavam se preparando para iniciar esse trabalho com seus/suas educandos(as). Essas reflexões e mudanças foram fomentadas principalmente pelos(as) colaboradores(as) que já realizavam essas atividades e também por perceberem a riqueza do processo criativo, ao passarem por ele na atividade em que compuseram uma música.

Algumas falas representam esse processo.

CO22. Para ser sincero até hoje nunca propus atividades de criação musical, mas refletindo sobre o assunto, e sobre a maravilhosa experiência que tive ao

criar, incluirei atividades de criação numa primeira oportunidade (Criação musical com Fórum de discussão).

CO6. *Desde que iniciei a participação aqui incrementei os incentivos para a criação musical nas minhas aulas. Observei que meus alunos tinham vergonha ou pensamentos que eram incapazes de criar. Talvez isso possa vir de professores anteriores ou outras motivações que os limitam ao pedir que façam suas próprias criações. Claro que não é de imediato que iram criar, mas se sempre estivermos incentivando as barreiras que os limitam serão vencidas e cada vez mais as aulas irão progredir e fluir com suas criações musicais (Criação musical com Fórum de discussão).*

CO16. *Confesso que não ofereço atividades de criação musical, mas se deparar com tudo isso me deu novas perspectivas! (Criação musical com Fórum de discussão).*

CO9. *Professora Mariana, geralmente as minhas aulas ainda são ministradas na forma tradicional. Mas em algumas delas, especialmente as que são feitas em grupo, eu já estou conseguindo introduzir algumas novidades. Muitas delas que aprendi aqui mesmo neste curso (Criação musical com Fórum de discussão).*

Alguns(as) relataram estarem pensando em oferecer esse tipo de atividade em sala de aula, justamente por perceberem o quanto a falta dela impactou seu desenvolvimento musical.

CO34. *Estou estudando o assunto e praticando, justamente para aplicar nos meus alunos, pois quero que eles tenham as experiências boas que não tive, e quero que eles sejam melhores que eu e que não necessitem sempre da minha presença para aprender o quanto antes. Acredito que esses são meus principais objetivos como professor, e que vão de encontro com a autonomia e humanização dos alunos também (Criação musical com Fórum de discussão).*

CO44. *Penso que só não será possível desenvolver atividades de criação musical se nós educadores não estivermos abertos para esse tipo de prática. O fato de eu não ter tido essa vivência me faz perceber o quanto esse aprendizado me falta para desenvolver minha autonomia e capacidade criativa. Portanto, sei de sua importância e, por consequência, terei uma motivação para realizar esse tipo de atividade com meus alunos (Criação musical com Fórum de discussão).*

Stravou (2013) menciona que, quando os(as) educadores(as) musicais têm experiências positivas com a criação musical, se sentem motivados(as) a reproduzir essas atividades com seus/suas educandos(as). Afirma ainda que, ao passar pelo processo criativo musical, o(a) educador(a) vive estágios presentes no processo criativo dos(as) seus/suas educandos(as) e isso traz uma nova percepção e consciência do que pode ser trabalhado. Ao tomar consciência das dificuldades que tiveram ao criar e sobre como isso está ligado à falta de realização dessas atividades em seu aprendizado musical, a maioria escolhe não deixar essas lacunas no aprendizado dos(as) seus/suas educandos(as). No entanto, a autora adverte que os que não

sentiram satisfação no processo criativo tendem a achar que isso também ocorrerá com seus/seus educandos(as). Isso foi manifesto nas palavras do colaborador 9.

CO9. Eu posso dizer que sim, é possível realizar atividades de criação musical com alunos iniciantes. Mas, devido ao tempo que demorei apenas para iniciar meu projeto, e já tendo mais de 20 anos trabalhando com música, fico imaginando a dificuldade que seria para alunos iniciantes. É claro que a ideia é ótima e até associei ela com a metodologia Schulwerk, aonde a improvisação, que também é um tipo de criação musical, é bastante estimulada. E é sempre muito satisfatório e estimulante para o educador conseguir estimular seus alunos desde cedo a serem criativos (Criação musical com Fórum de discussão).

Os(as) colaboradores(as) que já tinham uma prática com a criação musical demonstraram ter ampliado a sua percepção sobre a importância dela em sala de aula. Passaram também a perceber que, além dos processos educativos ligados à música, também havia processos educativos que conduziam à humanização (FREIRE, 2011a). Alguns(as) colaboradores(as) que não realizaram essas atividades também se mostraram motivados(as) a aplicá-las por a perceberem como uma ferramenta de humanização.

CO8. Hoje vejo a importância de processos criativos dentro da área musical, torna o aluno mais autônomo e independente, criativo e dinâmico em sala de aula. Espero aplicar esses processos junto com meus alunos, buscando sempre ver o melhor desempenho neles (Criação musical com Fórum de discussão).

CO26. É interessante perceber que, mesmo antes da graduação, eu já me utilizava do processo de criação musical em minha prática quanto cantora e compositora, ainda que não tivesse consciência disso. E de forma geral, a criação de arranjos, composições e improvisos permearam minha prática musical cotidiana e acadêmica, porém, foi apenas ao estudar Educação Musical que compreendi a importância da criação para o pleno desenvolvimento de uma pessoa (Criação musical com Fórum de discussão).

Outra mudança observada foi na percepção da responsabilidade do(a) educador(a) no processo criativo do(a) educando(a). Na etapa da fotovoz, grande parte dos motivos de dificuldades em desenvolver as atividades de criação musical era atribuída a fatores externos. Não houve um apontamento inicial de como o(a) educador(a) musical pode interferir nesses processos. A conscientização sobre isso foi ocorrendo no decorrer do diálogo entre os(as) colaboradores(as), quando perceberam que muitos nem tentavam oferecer essas atividades, pois nunca as havia experimentado em sua formação musical. Na etapa final desta pesquisa, muitos(as) destacaram em suas respostas a importância do(a) educador(a) musical nesse processo.

CO18. Acredito que a criação pode e deve ser feita por todo e qualquer aluno. O que vai mudar, é o nível de dificuldade, mas isso não determina uma criação. Ela existe em vários níveis. O ideal é que nós professores, estejamos sempre fomentando o(a) aluno(a), nesse processo criativo independente de nível de sofisticação criativa (Criação musical com Fórum de discussão).

CO20. Acredito que todos podem compor e realizar atividades como esta. Para que alunos iniciantes consigam fazer isso em sala de aula é necessário que o educador saiba conduzir, auxiliar, incentivar e orientar, utilizando diversas ferramentas pedagógicas, e sempre pesquisando e criando novas metodologias e propostas (Criação musical com Fórum de discussão).

É interessante mencionar que, passada a surpresa inicial de terem que realizar a criação musical, os(as) colaboradores(as) que aceitaram o desafio estavam muito entusiasmados(as) com o processo que haviam vivenciado, principalmente aqueles(as) que estavam realizando esse tipo de atividade pela primeira vez. Ao perceber isso, o colaborador 21, que relatou trabalhar essas atividades com seus/suas educandos(as), chamou a atenção para o fato de não ser algo simples.

CO21. Considero que compor canção em sala de aula não é simples, mas é possível e pode ser divertido. Já o fiz provocando alunos com jogos melódicos muito, muito simples, e já o fiz tentando aproveitar ideias espontâneas deles.

De acordo com Webster (2003), muitas vezes os(as) educadores(as) desistem de trabalhar com atividades de criação musical porque, frente à falta de um consenso único do que é criatividade e de como ela deve ser estimulada, e os múltiplos caminhos que essas atividades tomam, sentem-se inseguros. Segundo o autor, a “a criatividade é uma bagunça” (WEBSTER, 2003, p. 245). Não temos controle sobre ela. Assim, os(as) educadores(as) musicais muitas vezes focam no seguro, dando ênfase à aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades instrumentais ou vocais, em vez de experimentar formas de ensino mais imaginativas, mas mais arriscadas e mais difíceis de lidar. No entanto, considero que a compreensão do papel dessas atividades na formação musical e humana dos(as) educandos(as) é um importante estímulo para que se persista, apesar das adversidades.

Somente três colaboradores demonstraram manter o conceito de criação musical tradicional. Ao serem questionados se consideravam que a criação musical poderia ser feita por educandos(as) iniciantes, responderam:

CO11. Este tipo de projeto em sala de aula não é, em regra, recomendado em sala onde os alunos são iniciantes, porém se houver alguém com um conhecimento mais amplo de domínio no instrumento e em criação, não vejo o porquê não poderá fazer.

CO24. Eu acho plausivelmente possível, porém, essa atividade tem que ser constantemente orientada para esses alunos iniciantes seguindo alguns princípios básicos como escala e intervalos. Desde que o aluno saiba a escala e os possíveis intervalos que ele pode usar, ele pode começar a explorar esse processo de criação levando em conta o que já sabe fazer no instrumento e o conhecimento que tem em mente (Criação musical com Fórum de discussão).

CO30. Acredito que os alunos precisam ter um mínimo de informação, um material musical básico para poderem trabalhar com composição. Não é necessário esperar um nível muito avançado, mas talvez em um nível muito iniciante não seja possível trabalhar com composição (Criação musical com Fórum de discussão).

É importante ressaltar que eles não negaram que os(as) educandos(as) possam criar musicalmente, mas vinculam essa prática à aquisição de conteúdos teóricos e técnicos musicais. É fundamental que o(a) educador(a) musical tenha ciência de que o processo criativo do(a) educando(a) vai modificando à medida que ele(a) adquire mais ferramentas musicais. Essa mudança é crucial para o desenvolvimento do(a) educando(a). No entanto, relacionar a criação musical à aquisição de certos conteúdos musicais é prejudicial, uma vez que o(a) educador(a) musical sempre estará buscando o cenário ideal para realizá-la, deixando de motivar o desenvolvimento da criatividade do(a) educando(a) desde o início, quando ele(a) ainda não tem conceitos enraizados de quem pode ou não criar, e sua autopercepção é de que é criativo. É justamente no início do aprendizado musical que a semente da criatividade deve ser plantada. Como vimos nos relatos dos(as) próprios(as) colaboradores(as), escolher não oferecer essas atividades aos(as) iniciantes pode inibir a criatividade do(a) educando(a), interferindo, inclusive, na sua formação profissional.

Após a colaboração na pesquisa, os(as) educadores(as) musicais demonstraram perceber que a criatividade não é um fenômeno ligado ao dom ou talento musical, em que ou você tem ou não tem, ela está presente em todos(as), mas se desenvolve a partir do momento que é estimulada e praticada. Foi possível notar que, embora tenham relatado que o trabalho com criação musical não seja fácil, ele é possível de ser feito e muito importante no desenvolvimento musical e humano dos(as) educandos(as). Ao final da pesquisa, houve uma melhora significativa da percepção dos(as) colaboradores(as) sobre essas atividades, o que levou a mudanças de práticas em sala de aula ou ao menos a abertura para incluí-las em seu fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho no qual, mais do que levantar dados para serem analisados, buscamos intervir em uma realidade a fim de promover mudanças.

Apesar do reconhecimento de que mudar conceitos há muito enraizados e práticas educacionais cristalizadas é muito difícil, ao olhar para o cenário Brasileiro atual e ver como a falta de conscientização, pensamento crítico e autonomia do pensamento pode ceifar vidas, encontro motivos infinitos para proporcionar um ambiente educacional que fomente a criatividade e a busca por *ser mais*, para que ele seja replicado pelas escolas de todo o país e seja uma ferramenta de transformação. Desse modo, a principal motivação para a realização desta pesquisa é a esperança de que a educação muda as pessoas e pessoas são capazes de transformar o mundo (FREIRE, 2011a). Mas, para que isso seja possível, é preciso que a autonomia seja desenvolvida e que a própria palavra seja pronunciada em um grande gesto criativo de construção da própria história.

Para a realização da pesquisa, partimos do entendimento de que atividades de criação musical podem gerar processos educativos como a autonomia, a colaboração, a expressão da própria voz por meio da música, fomentando um processo criativo que sai da sala de aula e se reflete na vida. No entanto, para que todos esses ganhos sejam possíveis, os(as) educadores(as) musicais precisam tomar consciência da importância desses processos e da criação musical enquanto ferramenta educativa. A partir das identificações da visão dos(as) educadores(as) musicais sobre criação musical, das dificuldades que eles(as) têm em desenvolver atividades de criação musical em sala de aula com educandos(as) na fase inicial do aprendizado de música e de como a formação musical influencia a prática docente, defendemos a tese de que a colonialidade do saber presente no *habitus* conservatorial e presente em níveis de ensino de música no Brasil (PEREIRA, 2014) leva à falta de fomento da criação musical na iniciação musical, uma vez que, ao não vivenciar essas experiências em sua formação musical, o(a) educador(a) reproduz a escassez de criatividade em sua sala de aula. No entanto, a reflexão sobre a própria trajetória musical, o reconhecimento de como a falta dessas atividades foi negativa na sua formação musical, a conscientização sobre a importância dessas atividades para a formação musical e humana dos(as) educandos(as), o encontro e o diálogo com educadores(as) dispostos(as) a apontar caminhos viáveis formando uma rede de apoio e o experienciar a criação musical são capazes de promover uma mudança de pensamento e prática docente. Assim, não sendo condicionados(as) e passíveis de mudanças, quando há uma intervenção pautada no diálogo amoroso, na problematização, no oferecimento de um espaço seguro para que a criatividade se desenvolva, os(as) educadores(as) são capazes de olhar para

si e para suas práticas, experimentar a criação musical e, nesse processo, recriarem-se enquanto ser humano, modificando seus conceitos e suas histórias.

Desse modo, os objetivos que esta pesquisa se propôs alcançar foram atingidos. Por meio dos resultados apresentados, foi possível compreender que, no início da coleta de dados e da intervenção, havia dois grupos de educadores(as): aqueles(as) que tinham uma visão tradicional da criação musical e que não ofereciam atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as), e os(as) colaboradores(as) que apresentavam uma visão flexível de criação musical e trabalhavam com essas atividades em sala de aula. Os(as) colaboradores(as) que tinham uma visão tradicional sobre a criação musical eram maioria. A partir dessa constatação, foi possível relacionar a construção da visão de um conceito tradicional ou flexível com as experiências musicais que esses(as) educadores(as) tiveram na sua iniciação musical e na sua formação inicial. A maioria dos(as) que apresentavam um conceito tradicional de criação musical e não ofereciam atividades de criação musical em sala de aula teve um aprendizado musical pautado no modelo conservatorial e não experienciou atividades de criação musical em sua iniciação musical. Em contrapartida, a maioria que relatou ter tido um ensino de música mais livre, até mesmo autodidata, tendo experiências com criação musical na iniciação musical, oferecia atividades de criação musical em sala de aula.

Durante a pesquisa, foi realizada uma intervenção por meio da construção de uma narrativa, fotovoz, criação musical e fóruns de discussão. Por meio da fotovoz, foi possível identificar as dificuldades e facilidades que esses(as) educadores(as) musicais encontram em oferecer atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as) iniciantes, bem como apontar sua relação com a sua formação inicial, com o sistema maior de educação e com a colonialidade do saber que compreende somente um modelo de ensino de música como válido e legítimo.

Após a intervenção, foi possível destacar os seguintes processos educativos: partilha de experiências, reflexões sobre a trajetória musical, resoluções de problemas relacionados à criação musical, desenvolvimento da autonomia por meio da realização da criação musical, percepção das próprias raízes, percepção da criação musical como uma forma de expressão, respeito e acolhimento às vivências dos(as) outros(as) colaboradores(as).

Os processos educativos decorrentes da prática social presente na disciplina de Criação Musical contribuíram para uma mudança do olhar e da prática educativa dos(as) educadores(as) que participaram desta disciplina, de modo que a intervenção realizada pode modificar a prática educativa da maioria dos(as) colaboradores(as).

Ao final da intervenção foi possível perceber um processo muito rico de mudanças de olhares sobre o conceito de criação musical, sobre quem pode criar musicalmente, sobre como oferecer essas atividades em sala de aula e sobre a importância de fomentar um ensino musical criativo. Falas nesse sentido foram manifestadas por 93,5% dos(as) colaboradores(as) da pesquisa. Apresentaram uma compreensão de que não há somente um modelo de criação musical e que, em sala de aula de iniciantes, é preciso trabalhar com um modelo de criação musical flexível. Os(as) outros(as) 6,5% consideravam essas atividades importantes, mas possíveis de serem realizadas somente por estudantes de música mais avançados(as), ou seja, não romperam com o conceito tradicional de criação musical.

O processo de conscientização sobre a importância da criação musical foi vivenciado tanto pelos(as) colaboradores(as) que não ofereciam esse tipo de atividade em sala de aula quanto pelos(as) colaboradores(as) que a ofereciam. Os que já ofereciam demonstraram ter ampliado a sua percepção sobre a importância dessas atividades na construção humana dos(as) educandos(as), ou seja, perceberam que os processos educativos decorrentes das atividades de criação musical podem conduzir à humanização.

Outra mudança observada foi quanto à percepção da responsabilidade do(a) educador(a) no processo criativo do(a) educando(a). Inicialmente, a maioria dos(as) colaboradores(as) atribuiu a fatores externos as razões das dificuldades encontradas na aplicação das atividades de criação musical, ou ao seu não oferecimento em sala de aula. Ao final da intervenção, as falas evidenciaram uma compreensão de que, apesar dos fatores externos influenciarem a prática educativa musical, o(a) educador(a) tem um papel fundamental na escolha de oferecer ou não atividades de criação musical, bem como na criação de um ambiente seguro e motivador para que o(a) educando(a) desenvolva a sua criatividade musical.

Por meio dessas constatações, foi possível perceber que olhar para a própria história de maneira crítica traz evidências importantes sobre dificuldades encontradas no presente pelo(a) educador(a). Logo, a problematização de questões ligadas à criação musical e as partilhas por meio do diálogo conduziram a um processo de conscientização.

Nesse processo de conscientização, a experiência prática com a criação musical foi fundamental. Para que aquilo que estava no campo das ideias realmente se concretizasse como *práxis*, os(as) educadores(as) musicais tiveram que se confrontar com seus medos, inseguranças, incômodos, dificuldades ao criar musicalmente, a fim de que, ao concluírem esse processo, sentissem a satisfação de se perceberem capazes de criar. Muitas vezes, na formação de professores(as), utilizamos como ferramenta apenas a reflexão sobre a teoria. No entanto, a

partir desta pesquisa, é possível perceber o quanto vivenciar os conceitos apresentados é fundamental para uma mudança na prática educativa.

Após a experiência prática com a criação musical, houve a conscientização de que a criação musical manifesta as bases sonoras do sujeito que cria, tornando-se, portanto, veículo de expressão pessoal. A maioria dos(as) colaboradores(as) apresentou uma compreensão de como a experiência criativa é possível, desde que haja um ambiente seguro e motivador para o(a) educando(a). Comentaram, ainda, a respeito da importância do(a) educador(a) musical neste processo e, mais uma vez, refletiram sobre os motivos pelos quais não experimentaram esse tipo de atividade anteriormente. Grande parte dos(as) colaboradores(as) relatou terem tido uma experiência positiva com essa atividade, apesar dos medos e inseguranças iniciais.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a importância da construção de uma rede de trocas de experiências entre educadores(as) musicais mais experientes com educadores(as) menos experientes em determinados assuntos, possibilitando o conhecimento de novas alternativas no campo da criação musical.

Todas as etapas da intervenção proporcionaram descobertas e reflexões que levaram à conscientização e à mudança de olhares sobre a criação musical. Em todas elas, esteve presente a reflexão sobre como o ensino conservatorial impediu ou dificultou o acesso à criação musical. A desconstrução desse modelo inicial que os(as) colaboradores(as) experienciaram foi fundamental no processo de mudança de olhar. Essa desconstrução só foi possível a partir do momento em que eles(as) perceberam, por si mesmos(as), como o ensino conservatorial foi prejudicial à suas formações como músicos(as) e como docentes no que se refere à criatividade musical.

Neste trabalho, não há qualquer intenção de negar o sistema conservatorial de ensino de música, bem como a criação musical tradicional. Acreditamos que dentro dele há saberes necessários para o fazer musical, e que um ensino musical humanizador passa pelo aprendizado de conteúdos musicais originários da construção histórica musical que muito tem de conhecimentos advindos do centro. A busca é romper com a proposta de um único modelo válido e com a legitimação de somente alguns conteúdos tidos como fundamentais no aprendizado musical; é olhar o modelo já existente como um de muitos que são inéditos, mas viáveis (FREIRE, 2011a). Assim, faz-se necessário problematizar e propor novos modelos a partir dos já existentes, modelos estes em que a técnica, tão importante para o fazer musical, encontra o processo criativo, tendo em vista a criação de condições para que o(a) educando(a) desenvolva com todo o seu potencial e plenitude a música e sua capacidade de ser humano.

Quando a criação musical encontra a técnica e conteúdos advindos da harmonia e da história da música, vemos o(a) educando(a) crescer nas suas possibilidades criativas quanto ao uso de novas ferramentas. Ele passa de um primeiro momento de exploração do som ao seu redor à exploração dos intervalos sonoros, das escalas, das formas musicais, misturando-os com suas bases musicais, com a música de todo mundo, com a sua música, de forma natural e livre, por meio de sua expressão pessoal.

Assim como Dussel (1974) propõe a formação de uma filosofia da libertação, que não nega os saberes do centro, mas se constrói a partir deles, indo além – “Filosofia bárbara”, “que surja a partir do ‘não-ser’ do dominador” – propomos uma educação musical que não nega os saberes do centro, mas que se constrói a partir deles, indo além. Nessa “educação musical bárbara”, a criação musical do(a) educando(a) iniciante é legítima, válida, necessária! É o primeiro passo do(a) educando(a) para um caminho cheio de criação musical articulada aos novos conteúdos musicais descobertos, possibilitando, assim, criar para além do sistema da totalidade.

Ao se falar de totalidade, não posso deixar de indicar os perigos de novos olhares e propostas de educação musical se tornarem totalitárias, reproduzindo o modelo de poder ao qual inicialmente se fez a crítica. Por isso a importância da constante vigília à negação, ou seja, constantemente negar a negação.

Os resultados aqui apresentados apontam para a possibilidade de – pela reflexão crítica e pela prática – modificar os conceitos enraizados sobre criação musical e, a partir disso, possibilitar que as atividades de criação musical estejam mais presentes em sala de aula. A fala da maioria dos(as) colaboradores(as) demonstrou ou que eles(as) já estavam introduzindo essas atividades em aula, ou que já estavam interessados(as) em introduzi-las.

Após seis meses da intervenção e da coleta de dados, recebi um *e-mail* de um colaborador. Para minha surpresa, ele me escreveu para relatar que estava oferecendo atividades de criação musical aos(as) seus/suas educandos(as) iniciantes e estava muito empolgado e admirado tanto com os resultados que estava obtendo quanto com o interesse desses(as) estudantes, assim como com a capacidade de criar que eles(as) demonstravam. Junto com o relato, o colaborador me enviou vários vídeos com as criações musicais dos(as) estudantes, mostrando-se muito realizado com as novas descobertas oriundas de uma mudança na sua prática educativa.

Para além desta pesquisa e no que foi relatado pelos(as) colaboradores(as) no período de intervenção e de coletas de dados, não posso afirmar qual foi o impacto que todo esse processo teve na prática desses(as) educadores(as). No entanto, a pesquisa-ação parte do

pressuposto de que uma intervenção, por menor que seja, inicia um “efeito borboleta”, ou seja, uma cadeia de mudanças se inicia; no caso, mudanças que podem colaborar para a pronúncia da própria palavra, pensamento autônomo e crítico que levam à humanização e à libertação.

Como vimos no decorrer deste trabalho, falar de criação musical é assumir a impossibilidade de encontrar somente um caminho, uma vez que não há um conceito único sobre a temática. Experienciar criação musical em sala de aula é assumir o risco da incerteza e da falta de controle, uma vez que a liberdade do pensar musicalmente do(a) educando(a) conduzirá todo o processo. Apesar de todo o desconforto que isso pode gerar, creio que o risco compensa. É preciso mais e mais pesquisas sobre o tema e mais e mais educadores(as) que adotem a criação musical como atividade possível, uma vez que por meio dela é possível mudar uma realidade que se apresenta como único caminho e, percebemos, nos conduz a sermos menos. Reafirmo: há muitos outros caminhos, inéditos, porém viáveis (FREIRE, 2011a). Dessa forma, esta pesquisa vem contribuir para a apresentação de um caminho no campo da educação musical, o da criatividade e o da reflexão conjunta como forma de modificar uma realidade.

A partir da leitura dos dados desta pesquisa, algumas temáticas emergiram, mas elas não foram discutidas aqui, por não serem o foco deste trabalho. No entanto, seriam interessantes de serem exploradas e contribuiriam ao campo da educação musical.

Chamou-me a atenção o fato de a maioria dos(as) colaboradores(as) ter tido sua iniciação musical ou dentro da igreja ou motivados por uma prática religiosa. Muitos(as) não sabiam definir um modelo de ensino para essa prática, enquanto outros(as) relataram que não podiam criar dentro desse espaço, por isso ser considerado vaidade, o que seria um pecado dentro do campo religioso. Pela fala desses(as) colaboradores(as), penso que hoje as igrejas podem estar cumprindo o papel que seria da escola, quanto ao oferecimento de uma iniciação musical para todos(as). Certamente isso é algo bom, no entanto, é importante sabermos como essa iniciação está acontecendo, quais são os modelos propostos e como eles interferem na formação do(a) educador(a) musical. Creio que uma pesquisa nesta área seria muito relevante. Olhar para como a criação musical se manifesta nesses ambientes, também, traria contribuições para o campo da educação musical.

Outro dado que emergiu no processo de pesquisa é o quanto os(as) educadores(as) musicais que trabalham com o jazz têm dificuldades de trabalhar com criação musical para além das estruturas de improvisação desse estilo. Seria relevante uma pesquisa que investigasse como esses(as) educadores(as) trabalham a criação musical com estudantes iniciantes. Um olhar sobre como essas estruturas, embora pareçam muito criativas, podem inibir a criação livre também seria de grande relevância.

Finalizo apontando que é necessária a percepção das formas como a colonialidade se faz presente na atualidade, e como ela se faz presente na educação musical. O pensamento colonial está presente no contexto brasileiro e ele impede o pensar além. Segundo Freire (2005, p. 32), “constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”. Ao percebê-la como realidade histórica e não como algo ontológico, é preciso buscar meios para o rompimento desta realidade. No Brasil de hoje, em que a democracia sangra, os discursos reacionários crescem junto a um fundamentalismo religioso que luta contra o inimigo invisível do comunismo (MIGUEL, 2016), em que o direito à vida vem sendo desafiado a cada minuto do dia, lutar por uma nova realidade é uma urgência.

Esperamos que a ampliação dos olhares sobre a criação musical e, conseqüentemente, sobre a educação musical contribuam para uma mudança de realidade, que não só a criação musical seja mais flexível, aberta e liberta, mas que as pessoas, a partir deste fazer, se tornem mais flexíveis, abertas e libertas, atuando como agentes de transformação dentro da realidade atual.

Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora UnB, 2003a.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 19 (1), p. 1-8, 2003b.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 59-65, Mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722008000100007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21 jan. 2021.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer, 1983.
- AMABILE, T. M. **Growing up creative**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation, 1989.
- AMABILE, T. M. **Creativity in context**. Boulder Westview, 1996.
- AMABILE, T. M. **Como não matar a criatividade**. HSM Management, 1999.
- AMENT, M. B. **O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- APARICIO, A. A. ¿Dónde está el germen de las escuelas creativas?. In: MURILLO, A. et al. (Org.). **Escuelas creadoras escuelas del cambio: el arte como herramienta de transformación**. 1. Ed. Valência: Edictòria Llibres i Publicacions, 2020, p. 93-112.
- ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.
- ARAÚJO, R. S.; VELOSO, F. D. D.; SILVA, F. A. C. Criatividade e Motivação nas Práticas Musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi. In: ARAÚJO, R. C. (Org.). **Educação Musical: criatividade e motivação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, p.17-39.

BARRETT, M. Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). **Why and how to teach music composition: A new horizon for music education**. Reston, V.A.: MENC, 2003, p. 3-27.

BARRON, F. **Creativity and psychological health**. New York: Van Nostrand Company: 1963.

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 19-32, set. 2008.

BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. 2009. 290f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 2010.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BEINEKE, V. Um olhar sistêmico para as práticas criativas na educação musical. In: ARAUJO, R.C. (Org.). **Educação Musical: criatividade e motivação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 53-90.

BOGDAN, C. R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu – Sociologia** (Org. ORTIZ, Ricardo). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. São Paulo: Papirus, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, C. R. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 11-18.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL, 1996. LDB. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 13 jun. 2020.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2004.

BRITO, T. A. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica - PUC, 2007.

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

BURNARD, P. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIEGE, I.; WIGGINS, G. A. (Eds.) **Musical Creativity**: multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006, p. 111-133.

BURNARD, P. Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In: ODENA, O. (Ed.). **Musical Creativity**: Insights from Music Education Research. Series: SEMPRE studies in the psychology of music. Ashgate, Burlington, VT, USA, 2012a, p. 5-27.

BURNARD, P. **Musical creativities in practice**. Oxford University Press, 2012b.

BURNARD, P. Championing the significance of creativities in higher music education. **Developing creativities in higher music education**. International perspectives and practices, 2014, p. 3-10.

BURNARD, P.; YOUNKER, B. Problem solving and creativity: Insights from students individual composing pathways. **International Journal of Music Education**, 22(1), 2004, p. 59-76.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

CASELLAS, M. P. L. El profesorado de música ante la escuela del siglo XXI: um reto para la formación em la universidad. In: MURILLO, A. et al. (Orgs.). **Escuelas creadoras escuelas del cambio**: el arte como herramienta de transformación. 1. ed. Valência: Edictoria Llibres i Publicacions, 2020, p. 141-153.

CESCA, S. C. **Teoria dellà formativita**: reflexões sobre a invenção e a produção artística em diferentes contextos educativos. 173f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2015.

CESCA, S. C. **Abordagem revelativa e expressiva em Luigi Pareyson**: aplicações estéticas em educação musical e formação de professores. 112f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2020.

CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CLARETIANO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música**. Batatais, 2018a.

CLARETIANO. **Especialização – Lato Sensu**: Curso de Pós-graduação em Educação Musical. Batatais, 2018b.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: Routledge, 2017.

CRAFT, A. The limits to creativity in education: dilemmas for the educator. **British Journal of Educational Studies**, v. 51, n. 2, p. 113-127, jun. 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **The domain of creativity**. Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont, Estados Unidos, 1988a.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: a systems view of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **The nature of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988b, p. 325-339.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Where is the evolving milieu? A response to Gruber. **Creativity Research Journal**, 1, p. 60-62, 1988c.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The domain of creativity. In: FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H. (Eds.). **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport, CT, USA: Praeger Publishers, 1994, p. 135-158.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: HarperCollins, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press. 1999b, p. 313-335.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: _____ (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1-32.

DUARTE, M. A. A interação social no processo de criação de trilhas sonoras: perspectiva para o ensino de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, 2006. p. 1-6.

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. Piracicaba: Unimep; São Paulo: Loyola, 1977a.

DUSSEL, E. Ciência, cientificismo e política. In: **Para uma ética da libertação Latino-Americana III**. Piracicaba: Loyola, s/d. p. 270-273.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977b.

DUSSEL, E. *Superação da Ontologia Dialética Filosofia da Libertação Latino-Americana* In: _____. **Método para uma filosofia da libertação**. Espanha/Salamanca: Sigueme, 1974. p. 175-197.

DUSSEL, E. Los Grundrisse y la cuestión de la dependência. In: _____. **La producción teórica de Marx: un comentario a los Grundrisse**. Espanha: Siglo XXI, 1991. p. 371-413.

DUSSEL, E. Conferencia 1: El eurocentrismo. In: **1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores, 1992a. p. 13-22.

DUSSEL, E. Conferencia 5: Crítica del "mito de la modernidad". In: **1492 EL ENCUBRIMIENTO del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores, 1992b, p. 69-81.

DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Colombia: Nueva América, 1995a.

DUSSEL, E. **Arquitectónica de la ética de la liberación**. Guadalajara, 1995b.

DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). In: FORNET-BETANCOURT, R. **Crítica intercultural de la filosofía latino-americana actual**. Madrid: Trotta, 2004, p. 256-329.

DUSSEL, E. Cultura imperial, cultura ilustrada e liberación de la cultura popular. In: _____. **Filosofía de la cultura y la liberación**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. p. 185-226.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

DUSSEL, E. **20 tesis de política**. São Paulo: Expressão Popular/Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2007b, p. 115-136.

EYSENCK, H. J. As formas de medir a criatividade. In: BODEN, M. A. (Org.). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 203-244.

FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H. (Orgs.). **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport, CT: Praeger, 1994, p. 69-84.

FERNANDES, R. O reencantamento do mundo: elementos para uma renovação epistemológica da ciência. In: III Encontro da ANPPAS, 3, 2006, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, 2006, p. 1-16.

FIGUEIREDO, S. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 13, apr. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/331/261>. Acesso em: 22 set. 2019.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. M. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São

Paulo, SP. **Anais do SIMCAM**. São Paulo, SP: USP, 2008. p. 423- 429. Disponível em: <http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2018

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 3-10, jan/jun.1986.

FIORI, E. M. **Textos escolhidos**. Educação e Política, v. II. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-31.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicol. estud.**, Maringá, v.11, n.3, p. 513-521, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722006000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2019.

FLORES, M. A. **Formação e Desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra, Almedina, 2014.

FOGAÇA, V. de O. S. **Formação inicial e continuada do Educador Musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências decentes**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação** (Diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, A. L. S. Pedagogia o inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

GADOTTI, M. A. **Escola e o Professor e a paixão de ensinar Paulo Freire**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, p. 1-23, dez, 2012.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GALIANA, J. L. Presentación. In: MURILLO, A. et al. (Org.). **Escuelas creadoras escuelas del cambio: el arte como herramienta de transformación**. 1. ed. Valência: Edictoràlia Llibres i Publicacions, 2020, p. 11-12.

GALLEGO, M. E. D.; LORENZO, I. V.; NAVARRETE, M. L. V. O rigor na pesquisa qualitativa. In: NAVARRETE, M. L. V. et al. (Orgs.). **Introdução às técnicas qualitativas de pesquisa aplicadas em saúde**. Recife: IMIP, 2009.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GALON, M.; AMENT, B. M.; DUTRA, P.; SEVERINO, B. N.; JOLY, Z. L. I. Por uma educação musical humanizadora. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 23. 2013. Natal, RN. **Anais...** Natal, p. 1-8, 2013.

GARDNER, H. **Creating minds**. New York: Basic Books, 1993.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.

GROUT, D.; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. Tradução de Ana Luísa Faria. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf . Acesso em: 10 jun. 2018.

HELSON, R. Personality of women with imaginative and artistic interest: the role of maculinity, originality and other characteristics in their creativity. **Journal of Personality**, 34, p. 1-25, 1966.

HENESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. The conditions of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **The nature of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988, p. 11-38.

HILLCOAT, J. Action Research. In: WILLIAMS, M. (Ed.). **Understanding geographical and environmental education**. London: Cassel, 1996.

HICKEY, M. **Music outside the lines: ideas for composing in K-12**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ISBELL, D. S. Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. **Journal of Research in Music Education**, v. 56, n. 2, July, 2008, p. 162-178.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838 – 1971**. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JOLY, M. C. L. **A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2017.

JORGE, S. R. **O processo de criação artística para Sigmund Freud e para Fayga Ostrower: convergências e divergências**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.pucminas.br/documentos/dissertacoes_sandra_regina.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

KENSKI, V. M. Memória e Prática Docente. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **As Faces da Memória**. Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 1996, p. 101-114.

KLIJN, M.; TOMIC, W. A review of creativity within organizations from a psychological perspective. **Journal of Management Development**, v. 29, n. 4, 2010, p. 322-343.

LAURIALA, A.; KUKKONEN, M. Teacher and student identities as situated cognitions. In: DENICOLO, P.; KOMPFF, M. (Eds.). **Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities**. Oxford, UK: Routledge, 2005, p. 199-208.

LOUREIRO, A. M. A. Ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 101-112, nov. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4329/2549>. Acesso em: 22 set. 2019.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

LUBART, T. Creativity across cultures. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **Handbook of Creativity**. 10th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 339-350.

MACKINNON, D. W. **In search of human effectiveness**. Buffalo, New York. The creative Behavior Foundation, 1978.

MAFFIOLETTI, L. A. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Tese de

Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200016>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MALDONADO, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 127-167.

MARTÍNEZ, A. M. Como desarrollar la creatividad em la escuela. In: MARTÍNEZ, A. M. (Orgs.). **Pensar y crear: estrategias, programas y métodos**. Havana: Editorial Academia, 1995, p. 156-208.

MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATOS, D. R.; FLEITH, D. S. Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 109-120, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572006000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2019.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDNICK, S. A. The associative basis of the creative process. **Psychological Review**, 69, p. 220-222, 1962.

MERTLER, C. A. (Ed.). **The Wiley handbook of action research in education**. John Wiley & Sons, 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Praxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.
- MOZZER, G. N. S.; BORGES, F. T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, UFG, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 297-316, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5269>. Acesso em: 8 out. 2018.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). **What matters most: Teaching for America's future**. New York: Author.
- ODENA, O.; PLUMMERIDGE, C.; WELCH, G. **Towards an understanding of creativity in music education: a qualitative exploration of data from English secondary schools**. Bulletin of the Council for Research in Music Education. 2005, p. 163-918.
- ODENA, O. Teachers' perceptions of creativity. In: ODENA, O. (Ed.) **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Series: SEMPRE studies in the psychology of music. Ashgate, Burlington, VT, USA, 2012(a), p. 201-213.
- ODENA, O. Perspectives on musical creativity: where next?. In: ODENA, O. (Ed.). **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Series: SEMPRE studies in the psychology of music. Ashgate, Burlington, VT, USA, 2012(b), p. 201-213.
- ODENA, O. **Musical creativity revisited: educational foundations, practices and research**. Routledge, 2018.
- ODENA, O. El papel de la creatividad musical em projetos intercomunitários: los enfoques de profesionales em Irlanda del Norte. In: MURILLO, A. et al. (Orgs.). **Escuelas creadoras escuelas del cambio: el arte como herramienta de transformación**. 1. ed. Valência: Edictoria Llibres i Publicacions, 2020, p. 113-141.
- OLIVEIRA, E. L. L.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 2, p.245-260, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2019.
- OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 79, p. 309-321, 2009.
- OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES, L. J.; MONTONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.
- OLIVEIRA, P. A. D. **Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos**. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, P. A. D. **Cantos, danças, rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale**. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

OLIVEIRA, Z. M. F. de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 83-92, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAREYSON, L. **Estética: Teoria da Formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAZIANI, J. D. S. **Coro Infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto): repertório e formação do regente (educador musical)**. 229f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2015.

PENNA, M.; BARROS, O. R. N.; MELLO, M. R. D. Educação musical como função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 65-78, jan. jun 2012.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

PEREIRA, M. V. M. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II**, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

PERISSÉ, G. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/racionalidade. In: **Perú indígena**, v. 13, n. 19, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 311 Perspectivas Latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: MENESES, M. P; SANTOS, B. S. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RACY, A. J. **Sound and structure**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.

RAPAZOTE, P. Criatividade no meio escolar. In: PATRÍCIO, M. F. (Org.). **Escola, aprendizagem e criatividade**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 211-220.

RIBES, A. M. Introducción. In: MURILLO, A. et al. (Org.). **Escuelas creadoras escuelas del cambio: el arte como herramienta de transformación**. Edictoría Llibres i Publicacions; 1st edition. València, 2020, p. 13-16.

RIBES, A. M. La creatividad se aprende creando derivas. Derivas pedagógico-creativas sobre um decálogo de once. In: MURILLO, A. et al. (Org.). **Escuelas creadoras escuelas del cambio: El arte como herramienta de transformación**. 1. ed. València: Edictoría Llibres i Publicacions, 2020, p. 17-38.

RINALDI, C. Criatividade como qualidade humana. In: _____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 203-217.

ROBERTS, B. Music teacher education as identity construction. **International Journal of Music Education**, 18, p. 30-39, 1991.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUNCO, A. M. **Creativity, theories and themes: research, development, and practice**. San Diego: Elsevier, 2007.

RUSSELL, J. A. The Occupational Identity of In-Service Secondary Music Educators: Formative Interpersonal Interactions and Activities. **Journal of Research in Music Education** 60(2), p. 145-165, 2012.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, M. P.; SANTOS, B. S. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, R. A. A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In: ILARI, B. S; ARAÚJO, R. C. (Orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 91-111.

SANTOS, R. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 13, abr. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/335/265>. Acesso em: 22 set. 2019.

SARAMAGO, J. **Memorial do convento**. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHIMANSKI, E. Pesquisa-ação como instrumento de pesquisa social crítico-emancipatória. In: BOURGUIGNON, J. A. (Org.). **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009, p. 85-98.

SCHROEDER, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 109-118, mar. 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo13.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

SERRATI, P. Cuestionar la colonialidad en la educación musical. **Revista Internacional de Educacion Musical**, 5(1), p. 93-101, 2017.

SEVERINO, N. B. **Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora**. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SHAPIRO, R. J. **Creative research scientists**. Johannesburg, South Africa: National Institute for Personnel Research, 1968.

SHIFRES, F; ROSABA-COTO, G. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. **Revista Internacional de Educación Musical**, v. 5, p. 85-91, 2017.

SHIFRES, F.; GONNET, D. H. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus**, v. 3, p. 52-67, 2015.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 197-229, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, M. G. **Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2015.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unesp, Marília, 2007.

STAVROU, N. E. Fostering musical creativity in pre-service teacher education: challenges and possibilities. **International journal of music education**, v. 31, n. 1, p. 35-52, 2013.

STERNBERG, R. J. A three-facet model of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **The nature of creativity**. Contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 125-147.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University, 1999, p. 3-15.

STÉVANCE, S.; LACASSE, S. **Creation in Music and the Arts: Towards a Collaborative Interdiscipline**. Routledge, 2017.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003476122006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 02 jan. 2021.

TORRANCE, E. P.; BALL, O. E. **Fourth revision**: streamlined scoring and interpretation guide and norms manual for figurai form A. TTCT. Athens, Georgia: University of Georgia, Georgia Study of Creative Behavior, 1980.

TOVAR, P. J. H. La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. **Revista Internacional de Educación Musical**, n. 5, p. 149-156, 2017.

TRIANAFYLLAKI, A.; BURNARD, P. Creativity and arts-based knowledge creation in diverse educational partnership practices: Lessons from two case studies in rethinking traditional spaces for learning. **Multidisciplinary Research in the Arts UNESCO Observatory E-Journal**, 2010.

ULPIANO, C. **A Estética Deleuziana**. Texto que reproduz uma aula na Oficina Três Rios, em SP, em 22 de nov. 1993.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, 2000.

VILELA, I. Caipira: cultura, resistência e enraizamento. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p. 267-282, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WANG, C.; BURRIS, M. A. Photovoice: concept, methodology, end use for participatory needs assessment. **Health Educational Behavior**, v. 24, n. 1, p. 173-192, 2009.

WAZLAWICK, P.; MAHEIRIE, K. Interface de pesquisa entre música e psicologia: diálogos possíveis acerca da constituição do sujeito e dos processos de criação no fazer musical. **Anais...**

XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Florianópolis, 2010.

WEBSTER, P. Asking music students to reflect on their creative work: Encouraging the revision process. **Music Education Research**, 5(3), 2003, p. 243-248.

WEBSTER, P. Towards pedagogies of revision: Guiding a student's music composition. In: ODENA, O. (Ed.) **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Series: SEMPRE studies in the psychology of music. Ashgate, Burlington, VT, USA, 2012, p. 93-112.

WECHSLER, S. A. Identificação do Talento Criativo nos Estados Unidos e no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 140-146, 14 maio 2012.

WECHSLER, S. M. A educação criativa: possibilidade para descobertas. In: CASTANHO, S. S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001, p. 165-170.

WEIL, S. O desenraizamento. In: WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 345-372.

WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). **Why and how to teach music composition: a new horizon for music education**. Reston, V.A.: MENC, 2003, p. 141-167.

WIGGINS, J. Authentic practice and process in music teacher education. **Music Educators Journal**, 93(3), p. 36-42, 2007.

WIGGINS, J. H. The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. **Bulletin of the Council for Research in Music Education** 143. 1999, p. 65-90.

WILLIAMS, R. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

WOODMAN, R. W.; SAWYER, J. E.; GRIFFIN, R. W. Toward a theory of Organizational creativity. **Academy of Management Review**, v. 18, n. 2, p. 293-321, 1993.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369.

APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: CRIAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO CRIATIVO NA INICIAÇÃO MUSICAL.

Eu, Mariana Galon da Silva, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa "Criação musical e formação docente: desafios, perspectivas e reflexões sobre o processo criativo na iniciação musical" orientada pela Profª Drª Liza Zenker Leme Joly.

A proposta desse estudo é compreender as concepções dos(as) educadores(as) sobre os processos criativos, as dificuldades que eles(as) têm em desenvolver atividades de criação musical em sala de aula com educandos(as) na fase inicial do aprendizado de música, o entendimento da importância dessas atividades na formação musical dos(as) seus(as) educandos(as) e como a reflexão e o olhar crítico sobre essas atividades contribuem para a mudança do olhar e da prática docente. Assim, os temas centrais desta pesquisa são: Formação de professores, Práticas Sociais e Processos Educativos, Humanização e Criação Musical.

Você foi selecionado(a) por ser aluno(a) efetivo da disciplina "Criação Musical" do curso de especialização em Educação Musical do Centro Universitário Claretiano. Por meio da minha inserção nesta disciplina acompanharei os debates realizados nos fóruns e o processo criativo das atividades propostas na disciplina. As atividades realizadas pelos(as) alunos(as) na disciplina, serão fonte de análise documental para essa pesquisa. Sua participação ocorrerá em sua totalidade no ambiente virtual de aprendizagem.

Esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora. Diante dessas situações, os(as) participantes terão garantidas a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação pesquisa por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos(as) os(as) participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a utilização da criação musical na prática educativa. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação a pesquisadora, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para a utilização das imagens e áudios gerados por você no decorrer da disciplina.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):
 Pesquisadora Responsável: Mariana Galon da Silva
 Endereço: R. Saldanha Maranhão 1144, Centro, Ribeirão Preto, SP, CEP: 14010060
 Contato telefônico: 16 991190577 e-mail: marianagalon@gmail.com

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome do participante: *

Sua resposta

CPF: *

Sua resposta

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br *

Sim, aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa.

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Apêndice B

Questionário- Etapa 1

***Obrigatório**

Nome: *

Sua resposta _____

Idade: *

Sua resposta _____

Instrumento que toca: *

Sua resposta _____

Com que idade iniciou seu aprendizado musical? *

Sua resposta _____

Você atua como educador(a) musical? *

Sim

Não

Se sim, em quais espaços educativos? *

Conservatórios

Escolas livres de música

Escola de educação básica

Empresas

Aulas particulares de instrumento musical

Projetos sociais

Outro: _____

Há quanto tempo atua como educador(a) musical? *

Sua resposta _____

Você já realizou algum processo criativo musical (composição, improvisação, brincadeiras com improvisação rítmica com jogos corporais, sonorização, construção de paisagens sonoras)? *

Sim

Não

Se sim, como essa prática está presente na sua atuação como educador(a) musical? *

Sua resposta _____

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

ANEXO

Anexo A - Autorização do Claretiano – Rede de Educação para que a pesquisa fosse realizada.



Batatais, 19 de março de 2018

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o **Claretiano - Centro Universitário de Batatais** autoriza **Mariana Galon da Silva**, CPF 313.192.608.29, realizar a sua coleta de dados para a sua pesquisa de doutorado em Educação junto ao PPGE-UFSCar, denominada "*Criação Musical e Formação Docente: desafios, perspectivas e reflexões sobre o processo criativo na iniciação musical*", na disciplina de Criação Musical na especialização em Educação Musical desta instituição.

É válido ressaltar, que a participação dos alunos na pesquisa é voluntária e somente ocorrerá mediante a autorização dos mesmos.

Atenciosamente,



Prof. Evandro Luís Ribeiro
Coordenador Geral de EaD

Rg: 27.416.580-6

ANEXO B: Aprovação do Comitê de Ética.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Criação Musical e Formação Docente: desafios, perspectivas e reflexões sobre o processo criativo na iniciação musical

Pesquisador: Mariana Galon da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89510918.6.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.689.974

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa de doutorado propõe a inserção na disciplina "Criação Musical" de um curso de pós-graduação EaD de formação de educadores na área de educação musical e a análise dos materiais gerados pelos educadores musicais que participam desta disciplina, buscando compreender: as concepções desses educadores sobre os processos criativos, as dificuldades que eles têm em desenvolver atividades de criação musical em sala de

aula com educandos na fase inicial do aprendizado de música, o entendimento da importância dessas atividades na formação musical dos seus educandos e como a reflexão e o olhar crítico sobre essas atividades contribuem para a mudança do olhar e da prática docente desses educadores. Assim, os temas centrais desta pesquisa serão: Formação de professores, Práticas Sociais e Processos Educativos, Humanização e Criação Musical.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as relações e olhares de educadores musicais participantes da disciplina de Criação Musical do curso de pós-graduação EaD em Educação Musical do Centro Universitário Claretiano, sobre a importância das atividades de criação musical na fase inicial do ensino de música e como a reflexão crítica sobre essa temática pode modificar a prática educativa por eles desenvolvida.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.689.974

Objetivos Secundários:

- Identificar como as atividades de criação musical estão presentes na prática educativa desenvolvida pelos educadores.
- Identificar as dificuldades e facilidades que esses educadores encontram em oferecer atividades de criação musical aos seus educandos iniciantes.
- Destacar os processos educativos decorrentes da prática social presente na disciplina de Criação Musical do curso de pós-graduação EaD em Educação Musical do Centro Universitário Claretiano.
- Analisar se os processos educativos decorrentes da prática social presente na disciplina de Criação Musical contribuíram para uma mudança do olhar e da prática educativa dos educadores que participaram desta disciplina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação dos educadores musicais nas atividades e fóruns a serem feitos não oferecerão risco imediato aos participantes; porém, durante a coleta de dados, considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas poderão trazer algum desconforto, gerar sentimentos ou lembranças desagradáveis, ou levar a um cansaço após responder aos questionamentos. Desse modo, a presente pesquisa apresenta riscos de constrangimento ou embaraço durante alguma atividade ou conversa, porém, caso avalie, antes ou durante a entrevista, gravações, fotos, conversas, que sua participação lhe causa constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza, o participante poderá recusar a participar ou a continuar. Além disso, a pesquisadora estará à disposição para sanar dúvidas, ofertar informações ou amparar/confortar os participantes, caso seja necessário. Destaca-se também a existência de um risco mínimo de quebra da confidencialidade, em casos como perda, furto ou roubo dos materiais e dados oriundos da coleta de dados e demais fases da pesquisa, entre outras situações possíveis. Frente a esse risco, a pesquisadora se compromete a preservar por cinco anos, com segurança e sigilo, todo o material oriundo da pesquisa, incluindo-se aqueles relacionados à coleta de dados junto aos participantes, bem como notificar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso as referidas situações ocorram. Além disso, as pesquisadoras preservarão a identidade das participantes, utilizando-se codinomes ou nome fictícios em todas as fases da pesquisa, em especial na divulgação dos resultados do estudo.

Benefícios:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.689.974

Destaca-se que a presente pesquisa não proporcionará benefícios imediatos às participantes, porém, a contribuição das mesmas poderá auxiliar na produção de conhecimento para o avanço na elaboração de estratégias direcionadas à educação musical, no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade. Destaca-se também que as participantes terão direito a ressarcimento em caso de danos relacionados à sua participação na pesquisa, bem como gastos com transporte e alimentação em decorrência da coleta de dados. Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de aprimoramento do aprendizado musical, das relações humanas com os colegas e da autonomia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora responsável atendeu as recomendações da Resolução n.466-2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados como a Folha de Rosto, datada e assinada, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o PB Informações Básicas e a Declaração de Autorização da Instituição onde haverá a participação de alunos na pesquisa.

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1063765.pdf	04/05/2018 15:20:07		Aceito
Outros	QuestionarioEtapa1.pdf	04/05/2018 15:19:20	Mariana Galon da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	04/05/2018 15:16:53	Mariana Galon da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	16/04/2018 21:12:11	Mariana Galon da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_CLARETIANO.pdf	16/04/2018 15:11:16	Mariana Galon da Silva	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.689.974

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/04/2018 15:09:08	Mariana Galon da Silva	Aceito
---	----------	------------------------	------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 04 de Junho de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br