

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – DOUTORADO EM MÚSICA

LIA VIÉGAS MARIZ DE OLIVEIRA PELIZZON

**PRÁTICAS CRIATIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
UM OLHAR CRÍTICO PARA PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL ENTRE
PROFESSORES(AS) DE MÚSICA**

FLORIANÓPOLIS, 2024

LIA VIÉGAS MARIZ DE OLIVEIRA PELIZZON

**PRÁTICAS CRIATIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
UM OLHAR CRÍTICO PARA PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL ENTRE
PROFESSORES(AS) DE MÚSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda – CEART, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

PELIZZON, LIA
PRÁTICAS CRIATIVAS NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE : UM OLHAR CRÍTICO PARA
PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL ENTRE
PROFESSORES(AS) DE MÚSICA / LIA PELIZZON. -- 2024.
190 p.

Orientador: VIVIANE BEINEKE
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação , Florianópolis, 2024.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL. 2. PRÁTICAS CRIATIVAS. 3.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. 4. PESQUISA
EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE. 5.
PROFESSORES(AS) DE MÚSICA. I. BEINEKE, VIVIANE. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,
Design e Moda, Programa de Pós-Graduação . III. Título.

LIA VIÉGAS MARIZ DE OLIVEIRA PELIZZON

PRÁTICAS CRIATIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR CRÍTICO PARA PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL ENTRE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA

Tese apresentada como requisito parcial para obter o título de doutora em Música, linha Educação Musical, pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda – CEART, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Viviane Beineke

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Professora Doutora Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membras:

Professora Doutora Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Professora Doutora Helena Lopes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Professora Doutora Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 17 de outubro de 2024

AGRADECIMENTOS

À Ana Viegas, minha mãe, que sempre foi minha maior fonte de força, suporte e inspiração.

Aos meus irmãos, Nei e Leo, às minhas cunhadas, Valentina e Renata, e aos meus sobrinhos, Dante, Romeo e Oto, que constituem a minha maior rede de apoio.

Ao meu companheiro Leonardo, e a todas as minhas amigas, amigos e amigues por todo o suporte emocional, pelas palavras de encorajamento e pela paciência nos momentos em que precisei me afastar para me concentrar no trabalho.

À orientadora deste estudo, Viviane Beineke, cujos conhecimentos foram essenciais para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Aos(às) professores(as) que participaram da pesquisa, por compartilharem suas histórias, suas práticas e, sobretudo, seu tempo. Sem suas contribuições, este estudo não teria sido possível.

À Cecília Marcon Pinheiro Machado, que contribuiu de forma essencial para esta pesquisa, me ajudando nos registros do Lab.inventa.

Às colegas do grupo de pesquisa, pelos momentos de trocas, discussões e sugestões ao meu trabalho.

Agradeço, finalmente, ao Programa de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina pela bolsa de pesquisa UNIEDU, que financiou este trabalho.

RESUMO

Esta tese foi realizada visando investigar como as práticas musicais criativas e colaborativas podem contribuir para a construção de espaços de reflexão crítica no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, a partir de processos de composição musical em um laboratório musical fundamentado na aprendizagem criativa. Utilizando a abordagem metodológica da Pesquisa Educacional Baseada em Arte, foram analisados os processos e as produções musicais, focalizando as influências socioculturais e as intersubjetividades que se constroem e se transformam através das interações entre os(as) participantes. A partir de referenciais teóricos da aprendizagem musical criativa e do desenvolvimento profissional docente, os resultados evidenciam que as práticas musicais criativas e colaborativas proporcionaram um espaço para que os(as) professores(as) refletissem sobre suas identidades profissionais, articulando suas experiências como músicos/musicistas e educadores(as). Esse processo revelou o potencial das práticas criativas para fomentar a construção de comunidades de prática, caracterizadas pela colaboração mútua, pelo diálogo constante e pelo reconhecimento das múltiplas identidades profissionais dos(as) participantes, que se entrelaçam e se fortalecem ao longo das interações. Contudo, a pesquisa também revelou que, quando desprovidas de reflexão crítica, as práticas criativas podem reforçar estereótipos e preconceitos socialmente construídos, perpetuando desigualdades existentes. Assim, o estudo enfatiza a importância de que essas práticas sejam conduzidas em um ambiente que favoreça a reflexão crítica para que possam efetivamente contribuir para uma educação musical mais democrática, inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Educação Musical; Práticas criativas; Desenvolvimento profissional; Pesquisa Educacional Baseada em Arte; Professores(as) de música.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate how creative and collaborative musical practices can contribute to the construction of spaces for critical reflection in the professional development of music teachers, based on musical composition processes in a musical laboratory based on creative learning. Employing Art-Based Educational Research as its methodological approach, the musical processes and productions were analyzed, emphasizing the sociocultural influences and intersubjectivities shaped and transformed through participant interactions. Grounded in theoretical frameworks of creative musical learning and teacher professional development, the findings demonstrate that creative and collaborative musical practices provide a reflective space for teachers to examine their professional identities and integrate their experiences as both musicians and educators. This process reveals the potential of creative practices to cultivate communities of practice characterized by mutual collaboration, ongoing dialogue, and the recognition of participants' multifaceted professional identities, which intertwine and strengthen one another throughout interactions. However, the research also revealed that, in the absence of critical reflection, creative practices can reinforce socially constructed stereotypes and prejudices, perpetuating existing inequalities. Thus, the study advocates for implementing these practices within environments that encourage critical reflection to ensure their contribution to a more democratic, inclusive and transformative music education.

Keywords: Music Education; Creative Practices; Professional Development; Arts-Based Educational Research; Music Teachers.

RESUMEN

Esta tesis se realizó para investigar cómo las prácticas musicales creativas y colaborativas pueden contribuir a la construcción de espacios de reflexión crítica en el desarrollo profesional de profesores de música, a partir de procesos de composición musical en un laboratorio de música basado en el aprendizaje creativo. Utilizando el enfoque metodológico de la Investigación Educativa Basada en el Arte, se analizaron procesos y producciones musicales, centrándose en las influencias socioculturales y las intersubjetividades que se construyen y transforman a través de las interacciones entre los participantes. Con base en referencias teóricas del aprendizaje musical creativo y el desarrollo profesional docente, los resultados muestran que las prácticas musicales creativas y colaborativas brindaron un espacio para que los docentes reflexionaran sobre sus identidades profesionales y articularan sus experiencias como músicos/músicas y educadores. Este proceso reveló el potencial de las prácticas creativas para fomentar la construcción de comunidades de práctica, caracterizadas por la colaboración mutua, el diálogo constante y el reconocimiento de las múltiples identidades profesionales de los participantes, que se entrelazan y fortalecen a lo largo de las interacciones. Sin embargo, la investigación también reveló que, cuando carecen de una reflexión crítica, las prácticas creativas pueden reforzar los estereotipos y prejuicios socialmente construidos, perpetuando las desigualdades existentes. Así, el estudio enfatiza la importancia de que estas prácticas se realicen en un entorno que favorezca la reflexión crítica para que puedan contribuir eficazmente a una educación musical más democrática, inclusiva y transformadora.

Palabras clave: Educación Musical; Prácticas creativas; Desarrollo profesional; Investigación Educativa Basada en el Arte; Profesores de música.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Elementos estruturais de uma comunidade de prática....	51
Figura 2	- Desenho metodológico da pesquisa.....	72
Figura 3	- Imagem de divulgação do Lab.inventa.....	73
Figura 4	- Mapa do planejamento do Lab.inventa.....	76
Figura 5	- Fotografia da sala 12.....	77
Figura 6	- Exemplo do <i>player</i> de áudio.....	78
Figura 7	- Processo de análise de dados utilizando o MAXQDA.....	80
Figura 8	- Letra das músicas <i>Folha da mandioquinha</i> e <i>Acorda mamãe</i>	106
Figura 9	- Representação visual da canção <i>Acorda mamãe</i> feita por Carlos e Barnabé.....	107
Figura 10	- Processo de elaboração da representação visual da canção <i>Folha da mandioquinha</i> feita por Francisca e Augusto.....	108
Figura 11	- Letra da canção <i>Peneirei fubá</i>	113
Figura 12	- Palavras-chave escolhidas pelos(as) professores(as) para definir as práticas realizadas no Lab.inventa.....	118
Figura 13	- Composição <i>Moças da limpeza da escola</i> , de Flor, John e Augusto.....	138
Figura 14	- Letra da composição <i>A suíte do pedreiro</i> , por Francisca, Gustavo e Barnabé.....	143
Figura 15	- <i>Post-its</i> elaborados no quinto encontro.....	147
Figura 16	- Reprodução da imagem dos <i>post-its</i> sobre autoconhecimento/criatividade elaborados pelos(as) professores(as).....	147
Figura 17	- Reprodução da imagem dos <i>post-its</i> sobre desafios/crítica elaborados pelos(as) professores(as).....	150

Figura 18	- Reprodução da imagem dos <i>post-its</i> sobre técnica/habilidades e relações/expectativas positivas elaborados pelos(as) professores(as).....	154
Figura 19	- Letra da composição <i>Canto de trabalho dos(as) profs de música</i> , por Alice, Augusto, Barnabé, Flor, Gustavo e John.....	155

LISTA DE ÁUDIOS

Áudio 1	- Canção <i>Acorda Mamãe</i>	106
Áudio 2	- Canção <i>Folha da mandioquinha</i>	106
Áudio 3	- Primeira parte do “esquenta” do 1º encontro.....	111
Áudio 4	- “Esquenta” do quarto encontro, proposto por Gustavo....	112
Áudio 5	- “Esquenta” do terceiro encontro.....	113
Áudio 6	- “Esquenta” do segundo encontro	113
Áudio 7	- “Esquenta” final.....	116
Áudio 8	- Improviso Augusto.....	116
Áudio 9	- <i>Composição Floresta, de Alice, John e Barnabé</i>	132
Áudio 10	- <i>Cante comigo essa canção, de Francisca, Gustavo e Miguel</i>	133
Áudio 11	- <i>Composição Moças da limpeza da escola, de John, Flor, Alice e Augusto</i>	138
Áudio 12	- <i>A suíte do pedreiro, de Francisca, Barnabé e Gustavo</i>	143
Áudio 13	- Processo de composição do canto de trabalho dos(as) professores(as) de música.....	155
Áudio 14	- Composição do canto de trabalho dos(as) professores(as) de música.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEART	Centro de Artes, Design e Moda
CEP-UDESC	Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
EMIA	Escola Municipal de Iniciação Artística
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Inventa	Grupo de Estudos e Pesquisa Inventa Educação Musical
Lab.inventa	Laboratório musical criativo para professores(as) de música
ORMP	Oficina de Repertório Musical para Professores(as)
PBA	Pesquisa Baseada em Arte
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PPGMUS	Programa de Pós-Graduação em Música
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SADQ	Softwares de Análise de Dados Qualitativos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CRIATIVIDADE, APRENDIZAGEM CRIATIVA E PRÁTICAS CRIATIVAS	18
2.1	CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE	18
2.2	CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO.....	25
2.3	APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	29
2.4	PRÁTICAS CRIATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL.....	34
3	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL	43
3.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	43
3.2	PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO MUSICAL	53
4	CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	65
4.1	PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE	65
4.2	CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	70
4.3	PLANEJAMENTO DO LAB.INVENTA	73
4.4	PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS	78
5	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA	83
5.1	PARTICIPANTES DO LAB.INVENTA.....	83
5.2	CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE	93
6	COMPONDO PRÁTICAS CRIATIVAS ENTRE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA ..	102
6.1	PLANEJAMENTO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	102
6.2	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE IMPROVISAÇÃO MUSICAL	111
6.3	DIMENSÕES DAS PRÁTICAS CRIATIVAS NO LAB.INVENTA	117
7	ESPAÇOS DE CRÍTICA NOS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO	130
7.1	REFERÊNCIAS CULTURAIS E MUSICAIS	130
7.2	SUBJETIVIDADES, PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS	135
8	COMPONDO PRÁTICAS CRIATIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	146
8.1	SER PROFESSOR(A) DE MÚSICA	146
8.2	INTERSUBJETIVIDADES ENTRE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA	160
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICES	186

1 INTRODUÇÃO

Venho de uma família na qual a arte sempre foi um pilar importante, graças a uma mulher artista, a quem chamo de mãe. Quando criança, tive o privilégio de estudar na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), em São Paulo/SP, uma escola pública de contraturno escolar onde vivi dos 5 aos 17 anos. Localizada em um parque, a duas quadras da casa em que cresci, foi lá que conheci a música, o teatro, a dança e as artes visuais, e comecei a me encantar pela arte. Foram minhas experiências musicais na EMIA que me motivaram a ingressar no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2010.

Durante a graduação, pude participar de alguns projetos de extensão. Em um deles, a Oficina de Repertório Musical para Professores(as) (ORMP), na qual oferecíamos oficinas semanais de música para pedagogas que atuavam em escolas de educação infantil, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas/RS. Foi um projeto que me aproximou do ambiente escolar, onde as trocas com as professoras eram sempre muito significativas, e fui me envolvendo com a educação básica. Além disso, essas professoras relatavam o quão importante era ter esse espaço de formação e de trocas entre elas, um espaço em que podiam se encontrar, aprender juntas, fazer música e conversar sobre suas práticas.

Ao me formar, lecionei em escolas básicas em Florianópolis/SC e optei por continuar meus estudos acadêmicos. Foi então que ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2016, orientada pela Profa. Dra. Viviane Beineke, e comecei a estudar e me encantar pelo tema da criatividade na educação musical, assunto de minha dissertação. Em 2020, comecei a lecionar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), como professora admitida em caráter temporário de Artes-Música, onde pude fundamentar minhas práticas pedagógicas nos estudos que vinha realizando sobre aprendizagem musical criativa.

Na RMEF, os(as) professores(as) têm encontros mensais de formação e, assim como as pedagogas que participavam da ORMMP, hoje percebo a importância dessas trocas para nossa atuação profissional. Em 2022, em uma dessas formações da RMEF, conversava com um colega que comentou sobre a falta que sentia de se encontrar com outros colegas para conversar e fazer música. Fiquei pensando sobre

isso, sobre o espaço de formação e sobre a possibilidade de criar outros espaços, tão necessários para nosso desenvolvimento enquanto categoria profissional.

Ingressei no Doutorado em Música da UDESC em agosto de 2020, em pleno caos devido à pandemia da COVID-19, com a ideia de expandir meus estudos sobre criatividade na educação musical, motivada pela minha trajetória enquanto professora e pelos projetos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa Inventa Educação Musical (Inventa) na UDESC, do qual participo desde 2016¹. Dentre leituras, questionamentos e orientações, fui (re)construindo o projeto de tese e refletindo sobre meus interesses não só em relação à pesquisa, mas também à profissão, ao mundo, à vida.

Ao iniciar minha pesquisa de doutorado, em 2020, fui movida pelo desejo de compreender as práticas musicais criativas entre professores(as) de música, a partir de um olhar que conecta essas práticas ao desenvolvimento profissional docente e à construção de espaços de reflexão crítica. Minha aproximação com os estudos sobre criatividade (Csikszentmihalyi, 1997), comunidade de prática (Wenger, 1998; Wenger-Trayner *et al.*, 2023) e aprendizagem criativa na educação (Craft, 2005, 2010; Jeffrey; Woods, 2009) e na educação musical (Burnard, 2006; 2012; Beineke, 2009) me auxiliou a refletir sobre como as práticas criativas podem contribuir para processos de desenvolvimento profissional.

Contudo, embora a literatura revisada aponte para a importância das práticas criativas na educação musical no desenvolvimento profissional (Andrade; Almeida, 2023a; 2023b; Galon da Silva, 2021; Malotti, 2014), existe uma lacuna em relação à compreensão das implicações dessas práticas tanto nos processos de formação acadêmico-profissional quanto na atuação e no desenvolvimento profissional docente. Deste modo, a problematização dessa pesquisa articula complexidades que envolvem o desenvolvimento profissional de professores(as) de música e as práticas criativas, discutindo a importância de estabelecer conexões entre pares, fortalecer o sentido de comunidade profissional visando o desenvolvimento profissional. Questiona-se, também, como essas práticas podem ser potencializadas para ir além das práticas

¹ Entre os anos de 2016 e 2020 as produções do Grupo de Estudos e Pesquisa Inventa Educação Musical, o qual irei chamar de Inventa, estavam vinculadas ao Grupo de Pesquisa Música e Educação (MusE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), através do Projeto de Pesquisa Práticas Criativas em Educação Musical: interfaces teóricas e metodológicas. Atualmente este projeto faz parte do Inventa, juntamente com o projeto Criatividades musicais na escola de educação básica: teorizando práticas, praticando teorias, coordenados pela Profa. Dra. Viviane Beineke.

criativas que visam a experimentação e o fomento da criatividade individual, abrindo espaço para que professores e professoras questionem suas próprias ações e suas relações com estudantes.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi delineado de modo a investigar como as práticas musicais criativas e colaborativas podem contribuir para a construção de espaços de reflexão crítica no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, a partir de processos de composição musical em um laboratório musical fundamentado na aprendizagem criativa. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar as dimensões das práticas criativas vivenciadas por professores(as) de música em um laboratório musical criativo, com foco na aprendizagem criativa.
- 2) Discutir como os processos de composição musical podem contribuir para processos de reflexão entre professores(as) acerca de suas práticas pedagógicas e musicais.
- 3) Analisar de que maneiras as práticas criativas permitem que os(as) participantes manifestem as influências socioculturais que moldam suas decisões musicais.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um laboratório musical criativo – Lab.inventa, onde professores(as) de música, atuantes em diferentes níveis e instituições educacionais, se reuniram para realizar práticas musicais de forma criativa e colaborativa. O Lab.inventa foi estruturado como um espaço de aprendizagem criativa, onde os(as) participantes puderam, além de engajar-se em processos criativos de composição musical, compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

A presente tese foi estruturada em oito capítulos, sendo o primeiro dedicado a essa breve introdução. O capítulo 2 apresenta concepções de criatividade, aprendizagem criativa, práticas criativas e composição musical, que guiarão este trabalho, discutindo as implicações dessas práticas na educação musical. O capítulo 3 focaliza o desenvolvimento profissional docente na educação e na educação musical, destacando aspectos como a colaboração e a reflexão crítica na formação de professores de música, problematizando a pesquisa. O capítulo 5 descreve os caminhos percorridos na pesquisa, explicando a Pesquisa Educacional Baseada em

Arte (PEBA), abordagem metodológica escolhida para este estudo, a construção do campo e o desenho da pesquisa, os processos de análise de dados e de preparação para trabalho em campo.

Os quatro últimos capítulos compõem os resultados da pesquisa. O capítulo 6 apresenta as trajetórias formativas e profissionais dos(as) professores(as) participantes do Lab.inventa. O capítulo 7 apresenta as práticas criativas desenvolvidas no Lab.inventa, discutindo as dimensões que permearam essas práticas. O capítulo 8 reflete sobre as práticas criativas enquanto espaços de reflexão crítica tanto na prática em si quanto na pesquisa sobre essas práticas. O capítulo 8 discute sobre as práticas criativas no desenvolvimento profissional de professores(as) de música.

Nas considerações finais, apresento a tese discutindo sobre as práticas criativas no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, focando em como essas práticas podem contribuir para a construção de espaços de reflexão crítica.

2 CRIATIVIDADE, APRENDIZAGEM CRIATIVA E PRÁTICAS CRIATIVAS

Este capítulo introduz as discussões sobre criatividade, buscando situar teoricamente o trabalho, dado que a criatividade é um conceito multifacetado e amplamente debatido em diversas áreas do conhecimento. Ao explorar diferentes concepções de criatividade e apresentar as definições adotadas neste estudo, busca-se oferecer uma compreensão mais aprofundada de suas implicações na educação musical, nas práticas musicais criativas e na formação de professores(as) de música.

2.1 CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE

A criatividade é um campo de estudos amplamente debatido em diversas áreas do conhecimento, com abordagens que trazem perspectivas variadas. Na Psicologia, pesquisadores(as) têm investigado o tema há décadas, buscando compreendê-lo de maneira mais profunda. Margareth Boden (1999), psicóloga e estudiosa do tema, questiona as definições tradicionais que associam a criatividade à ideia de "criar do nada", propondo uma análise mais ampla sobre o conceito. Para ela, a criatividade envolve processos de reorganização e inovação, com base em elementos já existentes, desafiando noções simplistas sobre o ato criativo.

Boden (1999) explica que para algo ser considerado criativo não basta ser apenas novo, é necessário que tenha algum tipo de valor ou relevância. Ela destaca que a criatividade resulta de ideias que, além de originais, são também significativas e capazes de despertar interesse, refletindo um processo que vai além da mera novidade. O que e quem define, entretanto, o que é novo e interessante? Qual a diferença entre uma ideia inusitada de uma ideia interessante? Como podemos avaliar o que é interessante e quem está apto a avaliar ideias criativas? Esses questionamentos serão centrais nas discussões sobre o tema da criatividade.

Hans Eysenck (1999), psicólogo e pesquisador, discute a definição da criatividade explicando que esta trata da capacidade de produção de ideias, pensamentos, invenções ou produtos artísticos novos ou originais desenvolvidos por um indivíduo. Esses feitos criativos serão aceitos ou não através de um julgamento científico, social, técnico e estético a ser realizado por especialistas na área em que o ato ou o produto criativo está situado. O autor define a criatividade como a formação

de novas combinações de elementos que se associam, visando satisfazer exigências, ou ser útil de alguma forma (Eysenck, 1999, p. 204). Outra definição é apresentada por Todd Lubart, também pesquisador da área da psicologia, o qual conceitua a criatividade enquanto “capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta” (Lubart, 2007, p. 96).

Além de buscar definir o conceito de criatividade, pesquisadores separam-na em diferentes tipos. Abraham Maslow (1967) já distinguia a criatividade enquanto *primária* e *secundária*. Para ele, a criatividade *primária* consiste em um ato de autorrealização e a criatividade *secundária* é algo reconhecido por um campo. Boden (1999) argumenta que a criatividade não depende apenas de determinada coisa ser algo novo, mas também do julgamento de valor envolvido para que possa ser considerada criativa ou não. Buscando entender como as ideias criativas surgem na mente das pessoas, Boden (1999) diferencia a ideia *P-criativa* (psicológica) da *H-criativa* (histórica). Para a pesquisadora, a ideia *P-criativa* consiste em uma ação criativa em nível pessoal, ou seja, uma ideia que o indivíduo teve, mas que ele jamais a teve antes, independentemente de outras pessoas já a terem tido. Já a *H-criativa* envolve uma ideia que nunca havia existido até então na humanidade. Uma diferenciação semelhante é feita por Eysenck (1999) ao definir o conceito de novidade. *Novidade privada* é “aquela que eu descubro e que é nova para mim” (Eysenck, 1999, p. 205), e *novidade pública* é “aquela que eu descubro que é nova para todos” (*Idem*). Lubart (2007) também propõe dois tipos de criatividade: a *criatividade eminente*, como algo produzido de forma nova na sociedade, ou seja, um produto ou ideia original com potencial transformador para a comunidade na qual está inserida, e a *criatividade cotidiana*, sendo compreendida enquanto uma ideia original em nível pessoal, uma criação nova para o indivíduo.

Mihaly Csikszentmihalyi (1997), psicólogo e pesquisador, defende que através da criatividade podemos estabelecer e transformar linguagens, expressões, valores e conhecimentos científicos, que podem ser compartilhados e reconhecidos através de processos de aprendizagem. Além disso, Csikszentmihalyi (1997) também compreende a criatividade de duas formas: Criatividade e criatividade. A Criatividade com C maiúsculo diz respeito aos grandes atos criativos que transformaram seus campos de conhecimento e/ou geraram produtos considerados extraordinários. Por outro lado, explica que a *criatividade com c minúsculo* é aquela que os indivíduos utilizam no cotidiano, em suas resoluções do dia a dia.

As pesquisas citadas diferenciam a criatividade a partir da compreensão do que consiste uma ideia criativa. Por um lado, a *criatividade primária*, a *criatividade com c minúsculo*, a *ideia P-criativa*, a *novidade privada* e a *criatividade cotidiana* são apresentadas enquanto processo que ocorre em nível individual. Já a *criatividade secundária*, a *Criatividade com C maiúsculo*, a *ideia H-criativa*, a *novidade pública* e a *criatividade eminente* envolvem processos de transformação para além do pessoal, em um grau que pode incluir desde uma pequena comunidade, até uma sociedade inteira. Percebe-se, através dessas definições, que pensar sobre criatividade implica considerar a existência de um processo de elaboração que está diretamente vinculado às pessoas e ao contexto em que ocorre. A criatividade pode acontecer em nível individual ou em grupos, porém, mesmo quando um ato criativo ocorre de maneira individual, ele está atrelado a um contexto social.

Boden (1999) explica que, apesar da diferença entre a *criatividade-H* e *criatividade-P* e, por mais que a *criatividade-H* possa ser considerada mais útil para um grupo do que os atos provenientes da *criatividade-P*, existe uma questão de confiabilidade histórica. A questão, então, não é quem teve uma ideia criativa primeiro, mas sim se essa ideia é ou não criativa e o quão criativa ela é. A autora explica ainda que se quisermos medir a *criatividade-H*, teremos que encontrar, inicialmente, uma forma de medir a *criatividade-P*. Só depois disso, poderemos selecionar as ideias resultantes da *criatividade-H*, a partir das ideias já existentes. Nesse sentido, o ato de medir está diretamente relacionado a uma escala numérica, na qual existem dimensões que podem ser descritas por números. A autora, portanto, defende que “a criatividade de uma ideia não pode ser medida [...] em geral, não se pode avaliar ideias criativas por meio de uma métrica escalar” (Boden, 1999, p. 118).

Amabile (1982) realizou um estudo sobre a confiabilidade das avaliações de produtos criativos por juízes independentes em diversos domínios. Sua conclusão foi que um produto ou ideia é considerado criativo quando especialistas observadores concordam que ele possui essa característica. Em outras palavras, a percepção de criatividade está relacionada à concordância entre os especialistas na avaliação do produto ou ideia em questão. De acordo com a visão sistêmica do psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1997) sobre criatividade, esses especialistas formam um campo social que exerce influência sobre o domínio cultural, podendo determinar se as variações introduzidas por determinados indivíduos serão ou não incorporadas e modificadas nesse contexto. Em outras palavras, a criatividade é avaliada e

reconhecida pelo consenso dos especialistas e pela aceitação do campo social em relação às inovações propostas.

Os estudos de Csikszentmihalyi sobre criatividade são utilizados por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento como referência para análise de processos e práticas que envolvem o tema. Entre os anos de 1990 e 1995, Csikszentmihalyi e seus/suas estudantes entrevistaram 91 indivíduos considerados excepcionais, visando compreender como são as pessoas criativas, de que modo o processo criativo ocorre e o que corrobora ou dificulta a elaboração de ideias e/ou produtos criativos. As pessoas entrevistadas foram homens e mulheres de diferentes origens culturais, de ao menos 60 anos, consideradas pessoas excepcionalmente criativas e que fizeram a diferença em seus domínios culturais. As entrevistas analisadas fornecem uma visão das características das pessoas criativas, do funcionamento do processo criativo e das condições que estimulam ou dificultam a geração de ideias originais. Ao investigar *onde está* a criatividade, o pesquisador defende que para que um produto, uma ideia ou uma nova descoberta criativa ocorra, é necessária a interação entre “uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz novidades para o domínio simbólico e um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação” (Csikszentmihalyi, 1997, p. 12, tradução minha). A partir disso, nos apresenta três dimensões principais para compreender a criatividade: o *domínio*, o *campo* e o *indivíduo*.

Segundo Csikszentmihalyi (1997, p.44, tradução minha), “a existência de *domínios* talvez seja a maior evidência da criatividade humana”. *Domínio* se refere a um conjunto de atividades, habilidades ou tarefas que possuem características em comum, compondo o que chamamos de cultura ou uma área de conhecimento que é socialmente compartilhada. Essas atividades geralmente estão relacionadas a uma mesma categoria ou área, e possuem regras, padrões e técnicas específicas, por exemplo, pintura, literatura, dança, música e física. Se para uma pessoa inovar é necessário um *domínio* simbólico, um *campo* é essencial para determinar se vale a pena promover a inovação. Apenas uma pequena parcela do grande número de novidades produzidas acabará, eventualmente, fazendo parte da cultura.

O conceito de *campo*, no modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1997), está relacionado ao contexto social em que uma atividade é realizada. *Campo* é a comunidade de pessoas que compartilham interesses e se envolvem em atividades semelhantes dentro de um determinado domínio. Essa comunidade é composta por

peças que valorizam e reconhecem a importância da atividade em questão, podendo incluir especialistas, profissionais, entusiastas e apoiadores que dedicam tempo e esforço para aprimorar e promover a atividade dentro do domínio. O *campo* envolve interações sociais entre os membros da comunidade que compartilham o mesmo interesse. Essas interações podem ocorrer em eventos, competições, fóruns online, grupos de estudo, entre outros espaços onde os indivíduos podem aprender, compartilhar conhecimentos e trocar experiências. Nesse sentido, é constituído pelas normas, regras, expectativas e valores que conduzem as atividades dentro de um domínio específico. Essas normas podem variar de uma comunidade para outra, criando diferentes abordagens de engajamento em uma mesma atividade. Além disso, os *campos* não são estáticos, podem se transformar ao longo do tempo. Novas práticas, tecnologias ou abordagens podem emergir e o *campo* pode se adaptar para abraçar essas mudanças ou resistir a elas com base em suas tradições e valores estabelecidos.

Csikszentmihalyi (1997) explica que, por vezes, os *domínios* exercem uma influência significativa sobre o que o *campo* pode ou não realizar. O autor exemplifica que esse é um fato comum nas áreas científicas, onde a base de conhecimento impõe restrições rígidas sobre o que pode demandar ou não. Independentemente de quão desejosos estejam os cientistas em ter sua teoria aceita, ela não será aceita se entrar em conflito com o consenso já estabelecido. Por outro lado, explica que, nas áreas artísticas, frequentemente é o *campo* que prevalece, determinando quais novas obras são aceitas ou não. O *campo* artístico decide, sem diretrizes tão ancoradas no passado, quais novas obras de arte são consideradas dignas de inclusão no domínio. Pode acontecer também de um *campo* não competente assumir o controle de algum *domínio*, como as igrejas influenciando o *domínio* do conhecimento científico, ou partidos políticos soviéticos querendo controlar o *domínio* da genética. Em geral, compreender a criatividade requer entender como *domínios* e *campos* interagem para aceitar ou rejeitar novas ideias.

Finalmente, a dimensão de *indivíduo* proposta por Csikszentmihalyi (1997) refere-se à pessoa que está envolvida no processo criativo, o agente que traz novas ideias, soluções ou obras originais. Sobre isso, o autor explica que a maioria das pesquisas se concentram na pessoa criativa, acreditando que, ao compreender como sua mente funciona, a base para o estudo da criatividade será encontrada. Entretanto, apesar de existir uma pessoa por trás de cada nova ideia ou produto, não é possível

concluir que tais indivíduos possuam uma única característica responsável pela novidade. O *indivíduo* está inserido em um contexto social e cultural (*campo*) e participa de um *domínio* específico, sendo aquele que conhece os símbolos de um *domínio* específico, que tem uma ideia ou produto original para transformar aquele *domínio*. No contexto do modelo sistêmico da criatividade, o *indivíduo* é a pessoa que está envolvida em um processo criativo, que gera novas ideias, conceitos, produtos ou soluções. Nesse sentido, a criatividade é avaliada não apenas pelo *indivíduo*, mas também pelo *campo* no qual participa. Sendo a novidade, a utilidade e a relevância das ideias e produtos criativos, aspectos importantes para o reconhecimento e validação das contribuições criativas.

Assim, a definição que se segue dessa perspectiva é: Criatividade é qualquer ato, ideia ou produto que altera um *domínio* existente, ou que transforma um *domínio* existente em um novo. E a definição de pessoa criativa é: alguém cujos pensamentos ou ações mudam um *domínio*, ou estabelecem um novo *domínio*. É importante lembrar, no entanto, que um *domínio* não pode ser alterado sem o consentimento explícito ou implícito de um *campo* responsável por ele. (Csikszentmihalyi, 1997, p. 34-35, tradução minha)

O modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1997) ultrapassa as pesquisas na área da psicologia que, até então, visualizavam a criatividade enquanto algo individual, fornecendo um olhar para a criatividade que considera os diferentes aspectos culturais e sociais do indivíduo. Csikszentmihalyi (1997), argumenta que a criatividade não pode ser considerada apenas uma atividade que acontece mentalmente em determinadas pessoas. O pesquisador explica que para um produto ou ideia ser considerado criativo é necessário passar por uma confirmação social. A criatividade é um fenômeno complexo que não pode ser totalmente compreendido isoladamente. Para determinar se um pensamento é realmente inovador, dependemos de referências a padrões estabelecidos, e seu valor só é percebido após ser submetido à avaliação social. Deste modo, a criatividade não ocorre apenas dentro da mente individual, mas surge na interação entre os pensamentos de uma pessoa e o contexto sociocultural ao seu redor, portanto, é um processo sistêmico que transcende a esfera individual (Csikszentmihalyi, 1997, p. 29).

Uma ideia pode ser considerada grandiosa para o indivíduo que a teve, mas isso não necessariamente será confirmado socialmente. Ainda segundo o pesquisador Csikszentmihalyi (1997), também não existe a possibilidade de

considerar um meio termo, ou seja, ponderar o que o indivíduo acredita ser algo criativo. Buscar que o meio concorde com aquilo, sem passar por uma validação social, possibilita a abertura de uma lacuna que torna impossível o acordo sobre o que é e o que não é um ato, produto ou ideia criativa. Portanto, para o autor, não existe um acordo sobre o que é ou não algo criativo, pois o ato, produto ou ideia pode ser julgado criativo em um contexto, mas se deslocado a outro espaço ou comunidade pode não ser.

Os estudos de Csikszentmihalyi sobre a criatividade proporcionam uma visão abrangente e sistêmica desse fenômeno, transcendendo as visões tradicionais que consideram a criatividade como um traço individual e destacando a importância do contexto social e cultural na avaliação e validação da criatividade. Ao analisar a interação entre *domínios*, *campos* e *indivíduos*, a sua pesquisa oferece uma estrutura conceitual que, além de focalizar a Criatividade e os atos e/ou produtos criativos de pessoas altamente reconhecidas em seus *domínios*, também serve como referência para estudos que focalizam a educação e, mais especificamente, a educação musical (Burnard, 2006; 2012; Beineke, 2009), contribuindo para a área ao considerar que a criatividade está diretamente vinculada à cultura e ao contexto social. No contexto da educação musical, a pesquisa de Csikszentmihalyi (1997) ajuda na compreensão de que a criatividade musical não ocorre isoladamente, mas é constituída pelas normas, expectativas e valores dentro do campo musical. Além disso, a compreensão de como os *campos* influenciam a aceitação de novas ideias pode ajudar a promover uma compreensão mais contextualizada das interações culturais e sociais que orientam o fazer musical.

Estudos na área da educação musical têm se embasado no modelo sistêmico da criatividade (Csikszentmihalyi, 1997) e na abordagem da aprendizagem criativa. Portanto, antes de aprofundar nos estudos da educação musical, é importante discutir os fundamentos teóricos que norteiam a aprendizagem criativa. Assim, na próxima seção, exploraremos a relação entre criatividade e aprendizagem criativa na educação e, posteriormente, na educação musical.

2.2 CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO

Existe um entendimento entre pesquisas na área da educação ao argumentar que, se encorajados, todos podem ser criativos em vários domínios da vida cotidiana e áreas do conhecimento, significando que o engajamento criativo é uma capacidade humana. Nesse sentido, estudos na área da educação explicam que agir criativamente envolve descobrir novas maneiras de pensar e conhecer também o que já se conhece (Jeffrey; Woods, 2009; Craft, 2005). As pesquisas sobre criatividade desenvolvidas por Anna Craft (2001; 2005; 2010;), professora e pesquisadora da criatividade em contextos de aprendizagem, nos fornecem bases teóricas importantes para analisarmos processos de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos educacionais e em diferentes áreas do conhecimento. Seus estudos apresentam conceitos que nos auxiliam a refletir sobre os processos criativos, sendo, inclusive, referência para diversos estudos na área da educação musical.

Ao pesquisar a criatividade em contextos de aprendizagem de crianças, Craft (2005) explica que a criatividade começa com a geração de perguntas, por meio da curiosidade, da experimentação, exploração e imaginação. Um aspecto central da criatividade está relacionado ao *pensamento de possibilidades*, ou seja, na promoção da expressão, evolução e execução das próprias ideias das crianças. (Craft, 2005, p. 56). A autora explica que o pensamento de possibilidades desempenha um papel fundamental na formulação de perguntas e na abordagem inicial de problemas. Através da exploração das múltiplas manifestações de um "e se...?", somos capazes de vislumbrar diferentes cenários, soluções e caminhos potenciais. Esse processo de questionamento criativo nos permite abrir novos horizontes, desafiar o *status quo* e buscar abordagens inovadoras para os desafios que enfrentamos. Ao indagar sobre as possibilidades, ampliamos nossas perspectivas e criamos um terreno fértil para a descoberta, inspirando a criatividade. É uma maneira essencial de expandir o entendimento e avançar rumo a novos conhecimentos e realizações.

O pensamento de possibilidades representa uma transição significativa do simples reconhecimento ou observação do que é, para a investigação ativa e indagadora sobre o que pode ser feito com a informação, objeto ou situação em questão. Quando nos perguntamos "o que é isto?", estamos identificando e entendendo a natureza básica do que está diante de nós. No entanto, ao nos questionarmos "o que posso/podemos fazer com isso?", estamos buscando além da

superfície e abrindo a porta para um mundo de criatividade e inovação. Essa mudança de perspectiva nos permite explorar as potencialidades e oportunidades associadas a um determinado objeto, problema ou circunstância. Ao adotar esse modo de pensar, somos encorajados a considerar diferentes abordagens, soluções alternativas e a vislumbrar cenários não convencionais. Essa mentalidade aberta e investigativa nos ajuda a encontrar maneiras originais de resolver problemas, gerar novas ideias e descobrir possibilidades ocultas, contribuindo para a expansão da criatividade (Craft, 2010, p. 122).

Em sua pesquisa, Craft (2010) elenca algumas características centrais que fomentam o pensamento de possibilidades, explicando que os elementos que o constituem envolvem o engajamento entre professores(as) e estudantes e que devem fazer parte da abordagem dos(as) professores(as). Algumas dessas características são: *fazer perguntas* que envolvem a imaginação, sendo verbalizadas ou implícitas em ações e que sejam valorizadas pelos(as) professores(as); *brincar* de modo a permitir o desenvolvimento de novas ideias; *imersão* em um ambiente no qual o estudante sinta-se seguro e acolhido; *inovação* para estimular a conexão de novas ideias aos(às) estudantes; *ser imaginativo* para que as crianças imaginem seus próprios mundos e tomem decisões sobre suas ideias; *autodeterminação e correr riscos* para que sintam-se encorajados e confiantes para tomarem suas decisões.

Nesse sentido, os processos que envolvem a aprendizagem criativa são motivados pelos desejos e culturas dos aprendizes e do ambiente ao qual se está inserido. A imaginação e a experiência de pensar possibilidades abrem espaço para que aspectos como motivação e engajamento se manifestem em um processo de aprendizagem. A criatividade ocorre através de processos de experimentação, imaginação e invenção atrelada à aprendizagem, vista enquanto uma investigação intelectual (Craft, 2010). Para que o pensamento de possibilidades emerja, os educadores devem promover um *contexto capacitador* e garantir que as crianças possam fazer perguntas, brincar, usar a imaginação, assegurando aos(às) estudantes um ambiente de imersão e inovação em que se sintam seguros para correr riscos. O *contexto capacitador* incentiva a confiança mútua e o estabelecimento de vínculos afetivos entre os(as) professores(as) e estudantes, buscando permitir sua valorização e respeito enquanto indivíduos, o que fortalece sua autoestima e autoconfiança. Além disso, a relação lúdica possibilita um ambiente de aprendizado mais engajador e

motivador, pois as crianças são encorajadas a participar ativamente, explorar diferentes papéis e experimentar novas ideias (Craft, 2005, p.127).

Outras contribuições importantes das pesquisas de Craft tratam da delimitação sobre as abordagens educacionais que focalizam a criatividade e as características centrais dos ambientes educacionais que promovem o desenvolvimento criativo. A pesquisadora aponta a diferença entre o *ensino para a criatividade*, que focaliza o desenvolvimento e a ação criativa dos(as) estudantes, e o *ensino criativo*, na qual a mobilização criativa está centrada na atuação do(a) professor(a). Craft (2005, p. 23) apresenta ainda uma terceira abordagem, situada entre essas duas: a *aprendizagem criativa*, que propõe o envolvimento dos(as) alunos(as) em processos de aprendizagem que envolvem experiência e imaginação, de modo em que estudantes agem de forma colaborativa e reflexiva, avaliando criticamente suas práticas e de seus(as) professores(as).

Focalizando o ensino criativo, Jeffrey e Woods (2009) explicam que é importante que o(a) educador(a) reconheça os(as) alunos(as) enquanto construtores de significados que são compartilhados através de suas proposições. Os autores defendem a importância de três modos de participação social em sala de aula em processos de aprendizagem criativa.

O primeiro modo é a *coparticipação*, onde os(as) alunos(as) interagem criativamente entre eles e com o(a) professor(a), utilizando recursos gerados pelos colegas para realizar, refletir, ampliar e contribuir para suas próprias produções, ideias e problemas. Quando os aprendizes realizam tarefas individuais em um contexto coparticipativo, frequentemente aproveitam a oportunidade para utilizar as relações sociais como uma forma de aprofundar a investigação da tarefa, trazendo suas experiências como temas de conversa.

O segundo modo de participação social em sala de aula é a *colaboração*, em que pequenos grupos trabalham juntos em atividades criativas que envolvem a resolução de problemas. De acordo com os autores, a noção de pertencimento coletivo surge quando todos(as) os(as) participantes contribuem com suas ideias e ações. Além disso, esse processo promove a negociação de ideias entre os pares e auxilia na promoção da autoestima dos(as) alunos(as) ao terem suas ideias reconhecidas pelo grupo. Nesse momento, os(as) alunos(as) também podem usar a coparticipação como um recurso para a mediação. Na colaboração, os(as) alunos(as) são incentivados a trabalhar em equipe, trocar conhecimentos e experiências, e

contribuir com suas perspectivas individuais para alcançar um objetivo comum. Ao engajar-se em atividades criativas de resolução de problemas em grupo, eles aprendem a compartilhar responsabilidades e tomar decisões conjuntas. (Jeffrey; Woods, 2009, p. 46)

Em relação ao terceiro modo de participação social, este envolve a participação *coletiva*, na qual toda a turma atua em conjunto, buscando construir aprendizagens através do engajamento e da atenção coletiva. Nesta etapa, é importante proporcionar aos(as) alunos(as) a experimentação de diferentes papéis, como se colocarem enquanto artistas para apresentar suas produções em grupo e ter a experiência como plateia ao assistir e criticar as demonstrações de seus colegas.

Desta forma, o que muitas vezes é chamado de ensino em sala de aula torna-se uma experiência coletiva participativa de aprendizagem criativa. É diante desse pano de fundo social que os aprendizes se apropriam de sua aprendizagem por meio do desenvolvimento de sua própria identidade de aprendizagem (Jeffrey; Woods, 2009, p. 53 – tradução minha)

Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário compreender o sentido que os(as) alunos(as) atribuem ao conteúdo oferecido e como eles percebem e reagem às circunstâncias em que ela ocorre. Para tal, identificam três aspectos para que a aprendizagem seja relevante: *garantir relações positivas, engajar os interesses dos alunos e valorizar suas contribuições* (Jeffrey; Woods, 2009).

Garantir relações sociais positivas em sala de aula implica considerar a qualidade das interações sociais. O modo como os(as) professores(as) tratam os(as) alunos(as) influencia a maneira como eles(as) respondem à aprendizagem em geral e a qualquer interação com os(as) professores(as) e a escola durante o processo de aprendizagem. Deste modo, estudantes percebem que seus interesses importam e que os(as) professores(as) estão os(as) valorizando enquanto indivíduos por meio de uma relação que envolve honestidade, comprometimento, confiança, respeito, apoio e empatia. *Engajar interesses* consiste em tornar a aprendizagem relevante e conectada, permitindo momentos de escolhas aos(as) alunos(as) em um processo que seja divertido, mas ao mesmo tempo desafiador.

Assumir riscos também é uma parte essencial da exploração, que por sua vez pode ser gratificante e divertida. *Valorizar as contribuições dos(as) alunos(as)* implica reconhecer que eles são capazes de participar de discussões, de negociar ideias, de

tomar decisões e de realizar suas avaliações de forma crítica, expressando seus pontos de vista e contribuindo com a aprendizagem individual e coletiva. “Os alunos têm a capacidade de se tornarem conhecedores da aprendizagem e de serem colaboradores e conhecedores ativos.” (Jeffrey; Woods, 2009, p. 25).

As pesquisas de Craft (2005; 2010) e Jeffrey e Woods (2009) estabelecem princípios fundamentais para compreender a aprendizagem criativa e o ensino criativo no contexto educacional. Esses princípios têm sido amplamente reconhecidos e utilizados em várias áreas, incluindo a educação musical. Pesquisadores têm impulsionado estudos e investigações que exploram a natureza da aprendizagem criativa nesse campo específico. A aprendizagem criativa em música envolve encorajar os(as) alunos(as) a se expressarem artisticamente, explorar sua imaginação e desenvolver habilidades de resolução de problemas de forma musical. Por meio da aplicação desses princípios, os(as) educadores(as) musicais têm buscado criar ambientes de aprendizagem que fomentem a originalidade, a experimentação e a colaboração. Ao incentivar a criatividade musical, os(as) alunos(as) podem desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa da música, ao mesmo tempo em que se tornam mais confiantes e engajados em sua prática musical. Essa abordagem tem enriquecido o campo da educação musical, fornecendo novos insights sobre como os(as) estudantes aprendem e se envolvem criativamente com a música.

2.3 APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao olhar para a criatividade, considerando não apenas os indivíduos, mas os fatores culturais e sociais que permeiam os processos e produtos criativos, a pesquisa de Csikszentmihalyi (1997) fornece uma perspectiva que contribui para pensar a criatividade na construção de pesquisas na área da educação musical (Beineke, 2009; Burnard, 2000; 2006).

Pamela Burnard vem sendo uma das pesquisadoras responsáveis pela expansão das reflexões sobre criatividade em processos de ensino e aprendizagem de música. Suas pesquisas baseiam-se no *modelo sistêmico da criatividade* e na *aprendizagem criativa* para investigar processos que envolvem o fazer musical e criatividade (Burnard, 2000; 2006; 2013). Ao realizar pesquisa com crianças em aulas de música, Burnard (2006) defende que os processos criativos das crianças são baseados em seus contextos culturais, envolvendo as relações com a escola, com a

sociedade, a cultura e os contextos não escolares. Desse modo, as relações sociais experienciadas pelas crianças e os sujeitos com os quais estas se relacionam constituem as referências que envolvem o fazer criativo, como professores(as), famílias, amigos, colegas e pares.

Com base no modelo sistêmico da criatividade (Csikszentmihalyi, 1997) e, mais especificamente dos conceitos de *domínio*, *campo* e *indivíduo*, Burnard (2006) apresenta um olhar em que a música (o *domínio*) atravessa diferentes contextos (os *campos*), dos quais a criança (o *indivíduo*) participa. Segundo Burnard (2013), é a partir desses contextos que os significados e crenças se conectam e são atribuídos pelas crianças. A criatividade emerge à medida que as crianças se envolvem ativamente na exploração de ideias, iniciando seu próprio aprendizado, fazendo escolhas e tomando decisões sobre como se expressar usando diferentes sons e práticas. A essência da criatividade é a capacidade de responder de forma criativa, resultando na produção de atividades imaginativas que levam a produções consideradas novas variações, originais e inesperadas (Burnard, 2013, p.6).

Outra pesquisa na área da educação musical que também se fundamenta no modelo sistêmico da criatividade e na aprendizagem criativa para compreender os processos de composição musical de crianças é a tese da pesquisadora e educadora musical brasileira Viviane Beineke (2009). Em sua pesquisa, a autora considera que a criatividade musical de crianças está diretamente conectada ao contexto em que emerge e se inter-relaciona entre as dimensões do *domínio*, do *campo* e do *indivíduo*.

Na pesquisa de Beineke (2009), o *domínio* consiste nas ideias de música das crianças, nas significações e representações da música para os(as) alunos(as). O *campo* é entendido como a comunidade em sala de aula, compreendendo os momentos em que as crianças se apresentaram, analisaram e criticaram as suas produções musicais e dos pares, sendo composto pela professora e alunos, que exerciam papéis de validação das ideias de música representadas. Nessa dimensão, Beineke (2009) articula a teoria de *comunidade de prática* que, segundo Wenger (1998), consiste em um grupo de indivíduos que compartilham interesses, inquietações ou desafios acerca de um mesmo tema e que buscam aprofundar seus entendimentos e conhecimentos através de interações contínuas.

Segundo Wenger (1998), as *comunidades de prática* são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou um objetivo em comum e que colaboram regularmente para aprender e aprimorar suas habilidades por meio da interação

mútua. Essas comunidades são caracterizadas por um senso de identidade compartilhada, participação ativa, compartilhamento de conhecimento e experiências, desenvolvimento de práticas coletivas e trocas constantes de informações e *insights* relacionados ao tema de interesse.

Beineke (2009) explica que o *campo*, constituído pela comunidade presente na sala de aula, desempenha um papel fundamental na definição de critérios e na validação, bem como na renovação das ideias de música, através de um processo intersubjetivo em que essas são constantemente revisadas e assimiladas pelo grupo. Além do *domínio* e do *campo*, Beineke (2009) argumenta que a dimensão do *indivíduo* é composta pelas contribuições individuais ou coletivas das crianças em processos de composição musical. A autora discute sobre as *ideias de música* das crianças, expressão que abrange o que é música e de que forma ela é significada e representada pelas crianças. Este conceito contempla “o dinamismo que caracteriza as maneiras próprias das crianças de pensar e fazer música, as quais se conectam aos seus mundos musicais” (Beineke, 2009, p.80). Ainda, envolve a negociação de sentidos e a atualização de critérios sobre o que é musicalmente aceito ou rejeitado pela criança. A autora explica também qual processo de aprendizagem criativa analisado em sua pesquisa proporcionou aos(as) alunos(as) que elaborassem de forma intersubjetiva suas *ideias de música*. Por meio de atividades de composição musical em grupo, apresentação e crítica sobre as produções das crianças entre pares, as ideias de música se constroem de forma intersubjetiva, envolvendo processos de estabilização e desestabilização das ideias de música das crianças.

A autora argumenta que, ao atuar como compositores, intérpretes e críticos das produções musicais, as crianças constroem sua identidade dentro do grupo e se tornam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Esse processo ocorre de forma intersubjetiva, desenvolvendo e transformando continuamente suas ideias musicais a partir de suas experiências e reflexões. A professora, por sua vez, promove um ambiente favorável, pautado por relações sociais positivas, colaboração, compromisso com a aprendizagem coletiva e valorização das contribuições individuais. Com o tempo, essa participação ativa resultou na formação de uma comunidade de prática musical, onde a negociação e a criação de significados compartilham e reforçam a prática criativa à medida que ela evolui. (Beineke, 2009, p. 236).

Beineke (2009) destaca a participação ativa de crianças nas aulas de música, sendo compositores, intérpretes e críticos. Isso ajuda a construir sua identidade musical e as torna agentes de sua própria aprendizagem. A professora cria um ambiente propício para relações sociais positivas, colaboração e valorização das contribuições das crianças e, com o tempo, forma-se uma comunidade de prática musical comprometida, onde as crianças compartilham e desenvolvem ideias musicais, promovendo a criatividade. Em relação a isso, Beineke (2009) apresenta o ciclo da aprendizagem musical criativa, que envolve três principais momentos: composição, apresentação e crítica musical.

O processo de compor é entendido enquanto um espaço para experimentar, explorar e atualizar as ideias de música, “permitindo a negociação de ideias musicais e papéis sociais entre as crianças que favoreceram os processos colaborativos no fazer musical” (Beineke, 2009, p. 232). Esse momento foi considerado divertido e atrativo pelas crianças, pois oferecia a oportunidade de colaborarem com os colegas, inventando suas próprias músicas e tocando instrumentos com mais autonomia. Segundo Beineke (2009), durante a criação em grupos pequenos, as crianças deram significado às suas experiências musicais dentro e fora da escola, expressando suas concepções sobre música e desenvolvendo sua identidade dentro do grupo.

O segundo momento consiste em apresentar o produto criativo que emerge do processo de composição aos pares. Essa apresentação pode ocorrer de diferentes formas, em sala de aula entre os colegas, para outras turmas da escola, por meio de vídeo ou áudios a serem apreciados por outras crianças, dentre outras formas. Ao apresentar, as produções musicais das crianças são valorizadas e legitimadas socialmente, aproximando-as do “mundo dos músicos”.

A terceira etapa do ciclo da aprendizagem criativa diz respeito à crítica e análise sobre o que foi realizado. Na atividade mencionada, as crianças desempenhavam o papel de campo, ou seja, estavam envolvidas na avaliação e julgamento dos trabalhos dos colegas. Essa participação ativa permitiu que elas construíssem, de forma intersubjetiva, os critérios comuns utilizados em uma comunidade de prática musical na sala de aula (Beineke, 2009, p. 233). Sobre isso, a autora discute quem são os sujeitos aptos a estabelecer critérios e julgar as composições das crianças, tendo em vista que os parâmetros avaliativos utilizados por professores(as) e músicos/musicistas se distinguem dos critérios dos(as) estudantes. O estudo

argumenta sobre a importância de considerar o contexto da produção em processos auto avaliativos e de avaliação colaborativa entre professor(a) e alunos(as).

Os estudos de Burnard (2000; 2006; 2013) e de Beineke (2009) problematizam a criatividade na educação musical, considerando fatores culturais e sociais que influenciam os processos e produtos criativos, bem como a interação entre diferentes dimensões dentro da aprendizagem criativa, a partir do modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1997). Essas pesquisas fornecem bases epistemológicas para se pensar a educação musical e a criatividade, destacando a importância das interações entre domínio, campo e indivíduo na construção da prática musical das crianças, bem como na promoção de ambientes de aprendizado que valorizem a colaboração e a criatividade.

Na última década, pesquisas continuaram ampliando o olhar para a criatividade na educação musical, ressignificando o conceito de *criatividade* para *criatividades*, buscando contemplar as mais diversas formas de se fazer e criar música. Burnard (2012) destaca a importância de as criatividades serem caracterizadas por meio dos próprios valores que as orientam, e serem compreendidas enquanto autônomas. O conceito de *criatividade* em sua forma singular relaciona-se, por vezes, ao indivíduo criativo, não considerando os contextos sociais e culturais nos quais os indivíduos estão inseridos e podendo, inclusive, limitar a compreensão de música ao espalhar os valores que orientam as análises. Ao ampliar o conceito para uma visão plural, entende-se que os sistemas sociais, culturais e de práticas são o *locus* das criatividades. Portanto, Burnard (2012) propõe que repensemos os modos que questionamos e entendemos as criatividades musicais, levando em conta qual o contexto social e cultural nos quais a música está inserida e quem são os grupos ou músicos/musicistas que a produzem.

Burnard (2012) busca representar as diferentes criatividades musicais analisadas e emergentes em práticas em sua pesquisa, como intercultural, colaborativa, comunitária e empática. Essas denominações surgiram a partir de práticas que foram estudadas e analisadas e que podem, inclusive, auxiliar na compreensão de outras práticas a partir dos exemplos apresentados, sendo ampliadas e originando novas criatividades.

Burnard (2012) considera as múltiplas criatividades musicais como uma perspectiva emergente que compreende a criatividade de maneira social e culturalmente situada, abrangendo as mais diversas formas de criatividades,

relacionando-as aos seus contextos pertencentes e entendendo-os enquanto sistemas de produção ou de atividades. Ao ampliar a noção de múltiplas criatividades na música, a autora situa as múltiplas criatividades musicais como práticas que acontecem através de sistemas sociais, culturais e de atividades. Assim, a criatividade musical se manifesta em várias atividades, envolvendo colaboração em grupo e desafiando a atribuição de propriedade criativa a um único indivíduo, resultando em abordagens abertas e orientadas para a possibilidade, incerteza e autoconstrução.

Além disso, Burnard (2012) argumenta que é importante ir além de uma única concepção de criatividade musical e questionar quais músicas são consideradas criativas, em qual contexto social e cultural elas se enquadram e quem são os grupos ou músicos/musicistas envolvidos. Cada contexto possui suas próprias características, valores e significados associados à criatividade musical. Nesse sentido, a perspectiva das múltiplas criatividades reconhece a diversidade de formas de expressão musical e os sistemas socioculturais nos quais elas estão inseridas (Burnard, 2016).

As pesquisas de Burnard (2006; 2012; 2016) e Beineke (2009) apresentam fundamentos importantes para a área da educação musical, ao articular a aprendizagem criativa e o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1997). No entanto, é importante destacar que no Brasil pesquisas que envolvem a criatividade em processos de ensino e aprendizagem em música também vêm sendo desenvolvidas através de outras abordagens teóricas, pesquisas estas que serão discutidas a seguir.

2.4 PRÁTICAS CRIATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL

Para iniciar as discussões desta seção, é importante delimitar que, nesta pesquisa, foi adotada uma distinção entre os termos *práticas criativas*, *composição musical* e *processos de composição*, a fim de explicar sobre as diferentes abordagens do processo criativo em música.

O conceito de *práticas criativas* refere-se a um conjunto de atividades que incluem composição, improvisação e arranjo, que visam promover o engajamento crítico dos alunos com a música e estimular a reflexão sobre suas próprias produções (Pelizzon; Beineke, 2019). Segundo Pelizzon e Beineke (2019), as *práticas criativas* envolvem estratégias pedagógicas que possibilitam os(as) alunos(as) a experimentar,

tomar decisões e refletir criticamente de forma colaborativa sobre suas escolhas musicais, conectando suas produções musicais aos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Embora estejam inter-relacionadas, as *práticas criativas* podem ter características distintas.

Burnard (2000) explica que a improvisação é percebida pelas crianças como uma atividade momentânea, enquanto a composição é vista como um processo mais estruturado. A improvisação pode servir como ponto de partida para a composição, mas a composição envolve revisões e planejamento, características que podem diferir da espontaneidade da improvisação. Os trabalhos de França e Swanwick (2002) e Beineke (2009) também fazem essa distinção, sugerindo que a composição é um processo mais formal, enquanto a improvisação ocorre em tempo real, sem a necessidade de um planejamento prévio. O arranjo, por sua vez, é visto como uma reinterpretação de uma obra existente, em que as pessoas reorganizam os elementos musicais para elaborar uma nova versão.

Entretanto, as *práticas criativas* em música não envolvem apenas as atividades de composição, improvisação e arranjo, ela também pode contemplar práticas de performance e escuta musical (Pelizzon; Beineke, 2019). A performance, segundo Swanwick (2003), não deve ser vista apenas como a execução técnica de uma obra musical, mas como uma forma de expressão criativa que envolve decisões artísticas, interpretação e o desenvolvimento de uma identidade musical própria. O autor argumenta que a performance oferece ao aluno a oportunidade de se engajar com a música de forma pessoal e social, permitindo que ele manifeste sua autonomia criativa enquanto comunica suas escolhas musicais ao público.

A ideia de escuta criativa, discutida por Lopes da Silva (2021), enfatiza a escuta como uma prática criativa e dinâmica, que vai além da recepção passiva de sons, considerando a escuta como um processo que envolve imaginação, interpretação pessoal e a criação de significados que podem ser tão complexos e variados quanto a própria música. A escuta criativa, portanto, não é apenas sobre perceber os elementos musicais, mas também sobre relacionar esses elementos com experiências sensoriais, afetivas e culturais. Lopes da Silva (2021) argumenta que a escuta criativa envolve a capacidade de ouvir de maneira imaginativa, onde o(a) ouvinte se torna um "músico/musicista-compositor" ao criar uma interpretação pessoal da música que vai além da mera audição passiva. Esse processo de escuta deve ser aberto e flexível,

permitindo que o(a) ouvinte construa suas próprias imagens perceptivas da música, transformando a experiência de escutar em um ato criativo.

Focalizando a composição musical em sala de aula, Swanwick (2003) sugere que a composição deve integrar-se à prática pedagógica como um meio para fomentar a criatividade, permitindo que os(as) alunos(as) tragam suas ideias para a sala de aula. Burnard (2000) explica que ela pode ser entendida enquanto uma forma de expressão que transcende a criação de uma obra musical, envolvendo a identidade cultural e social do(a) estudante (Burnard, 2000).

Nesse sentido, França e Swanwick (2002) distinguem a composição tanto como processo de organização de ideias musicais quanto produto final resultante desse processo. Os autores sugerem que a composição pode incluir tanto pequenas ideias improvisadas, quanto peças mais elaboradas, integrando-as ao desenvolvimento musical dos alunos como um processo reflexivo. Essa distinção é importante para destacar que, apesar do valor do resultado final, como apontam França e Swanwick (2002), é o processo que proporciona experiências de aprendizagem significativas, que transcendem a elaboração de uma obra musical, englobando também o desenvolvimento da criatividade das pessoas envolvidas.

Nesta pesquisa, ao tratar dos processos que envolvem a criatividade em música, será utilizado o termo *práticas criativas* para abordar as práticas que envolveram a escuta, a performance, a improvisação e o arranjo de forma criativa. Ao tratar da composição enquanto processo, será utilizado o termo *processo de composição*. Dessa forma, enquanto o termo *composição musical* nesta pesquisa se refere ao produto final, *práticas criativas* serão utilizadas para tratar dos processos que envolvem criatividade. Os *processos de composição* estão inseridos nas *práticas criativas* e focalizam o que acontece durante os momentos em que as pessoas estão compondo música — as interações, escolhas e reflexões que ocorrem nesse processo.

Focalizando a educação musical no contexto brasileiro, a educadora musical Marisa Fonterrada (2015), em sua pesquisa de estado da arte sobre práticas criativas na educação musical, identificou que “de maneira geral, pode-se dizer que as práticas criativas estão encontrando espaço – mesmo que ainda restrito – no campo da Educação Musical” (Fonterrada, 2015, p. 249). Sua investigação envolveu um mapeamento detalhado da literatura nacional sobre o tema, além de questionários e entrevistas com professores(as) de música, buscando entender como as práticas

criativas têm se desenvolvido no Brasil. Fonterrada (2015) destaca que algumas publicações² no país propõem abordagens de educação musical criativa, nas quais se valoriza o incentivo à criatividade durante as aulas, com um forte encorajamento para composições coletivas e improvisações espontâneas.

Ao revisar publicações nacionais foram identificados diferentes conceitos para tratar das *práticas musicais criativas* e de propostas educacionais específicas. Alguns trabalhos se utilizam do termo *práticas criativas* (T. Ferreira, 2016; Mogames, 2020; Amorim; Almeida, 2021), outros focalizam o conceito de *criação musical* (G. Andrade, 2019; G. Silva, 2021; Amorim, 2018; Rocha, 2017; G. Andrade; Penna, 2021; Mateiro; Pedrollo, 2018; Domingues, 2021), *cocriação* (Valiengo, 2017) e *expressão criativa* (Amorim, 2018). Apesar da variedade terminológica, essa diversidade reflete a amplitude das pesquisas na área, embora ainda seja importante aprofundar a compreensão sobre como esses diferentes conceitos se inter-relacionam em contextos educacionais específicos.

Ao focalizar os estudos fundamentados na *aprendizagem criativa* em música, destacam-se os trabalhos desenvolvidos na última década no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS- UDESC), vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical (Inventa). Essas pesquisas têm como foco temas diversos que permeiam a criatividade em música e foram desenvolvidas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, sendo em escolas de educação básica (Visnadi; Beineke, 2016; M. Silva, 2015; D. Oliveira, 2016; Pelizzon; Beineke, 2017), oficinas de música (Pinheiro-Machado, 2013; C. Oliveira, 2015; Martins, 2017; Rosa, 2017; Beineke; Zanetta, 2014; Audrá; Oliveira; Beineke, 2020), cursos de formação para professores(as) (Malotti, 2014; Ogleari, 2021; Cavalcante, 2021), em corais (Fugimoto, 2015; V. Brito, 2019) e em grupo musical (Marcelino, 2014). Em relação aos(as) participantes das pesquisas, estes variam entre crianças, professores(as) de música, adultos e idosos. Os trabalhos compartilham alguns referenciais teóricos no campo da criatividade e as práticas musicais criativas, e desenvolvem estudos sobre diferentes temáticas, cada um trazendo contribuições específicas para a área.

² As publicações referenciadas por Fonterrada (2015, p. 17) são: Brito (2001), Fonterrada (2005 e 2012) (in: Jordão et al.), Kater (1977), Mateiro e Ilari (2011), Paynter (1972 e 1992), Porena (1972), Schafer (1992; 2010) e Self (1991).

As pesquisas que focalizam as *ideias de música* das crianças (Pinheiro-Machado, 2013; Visnadi; Beineke, 2016; C. Oliveira, 2015; V. Brito, 2019; Audrá; Oliveira; Beineke, 2020) concordam que estas revelam compreensões das crianças e seus olhares sobre as práticas musicais. Além disso, destacam a importância de se refletir sobre os processos de produção musical das crianças e considerar suas experiências musicais, de modo a possibilitar sua ampliação. Sobre isso, a reflexão a partir das produções das crianças favorece o entendimento das *ideias de música* das crianças, revelando interesses, experiências e conhecimentos musicais e tornando as práticas mais significativas aos(as) estudantes.

Esses trabalhos indicam que a prática musical, para as crianças, não se limita à reprodução de modelos adultos ou convencionais, mas envolve expressões próprias e reflexões sobre o que consideram como música. Por exemplo, nas composições musicais observadas, as crianças trazem elementos que revelam suas compreensões sobre ritmo, melodia e a própria organização do som, muitas vezes em sintonia com suas realidades cotidianas e contextos culturais (Audrá; Oliveira; Beineke, 2020; Visnadi; Beineke, 2016).

A importância da composição no ensino e aprendizagem da música é destacada em diversas pesquisas (Pinheiro-Machado, 2013; Visnadi; Beineke, 2016; Oliveira; Beineke, 2020; Beineke; Zanetta, 2014; Martins, 2017; Audrá; Oliveira; Beineke, 2020). Segundo os estudos, a capacidade de criar em grupo oferece às crianças a oportunidade não apenas de expressar sua criatividade, mas também de construir coletivamente conhecimentos musicais de maneira crítica e reflexiva. Este processo não apenas amplia as possibilidades do fazer musical, mas também permite diferentes modos de participação social, valorizando as vozes das crianças. Esses estudos explicam que o processo de compor aproxima a educação musical da cultura musical do estudante ao permitir que as referências musicais e culturais emergem em um processo de aprendizagem.

Além disso, essas pesquisas mostram que o ato de compor, para as crianças, é também uma forma de desenvolver habilidades sociais e emocionais. Na pesquisa de Visnadi e Beineke (2016), as crianças valorizam o trabalho em grupo e a colaboração como parte do processo composicional, indicando que a amizade e o respeito são componentes centrais para uma boa composição musical. Esse tipo de

interação também contribui para o desenvolvimento de uma escuta mais crítica e atenta às produções musicais dos outros e às suas próprias composições.

Malotti (2014), M. Silva (2015), Rosa (2017), Ogleari (2021) e Cavalcante (2021) focalizaram a *percepção e a prática de professores(as)* acerca de temas que envolvem a criatividade, a aprendizagem criativa, as ideias de música das crianças e a composição musical. Esses estudos enfatizam diferentes processos de aprendizagem com professores(as) de música atuantes em escolas de educação básica e com ensino de instrumento. Nas pesquisas propostas por Malotti (2014), Cavalcante (2021) e Ogleari (2021) foram desenvolvidos cursos de formação para professores(as) de música tendo como o foco a *aprendizagem criativa* e o desenvolvimento de planejamentos para o ensino de música. A pesquisa de Malotti (2014) ocorreu através da realização de um curso para professores(as) de música com o objetivo de apresentar o referencial teórico da aprendizagem musical criativa aos(as) participantes, discutindo questões relativas à atuação dos(as) professores(as). A pesquisadora também acompanhou duas professoras de música que participaram do curso em suas aulas, além de se reunirem para discutir planejamento e refletir sobre as práticas. Malotti (2014) argumenta que através de um processo colaborativo de formação, ação e reflexão pedagógica, foi possível desenvolver o pensamento crítico entre professores(as), levando-os a questionar a importância da formação e de projetos pedagógicos para promover a criatividade, considerando as habilidades e o envolvimento das crianças no aprendizado.

As pesquisas de Cavalcante (2021) e Ogleari (2021) foram realizadas ao mesmo tempo em um mesmo *locus* de pesquisa, sendo este um curso de formação para professores(as) que ocorreu de forma remota durante o período de suspensão de atividades presenciais devido a pandemia da COVID-19. A pesquisa de Cavalcante (2021) investigou os processos de formação e prática dos(as) professores(as) participantes do curso e Ogleari (2021) analisou os processos de escuta dos(as) professores(as) sobre as produções musicais das crianças decorrentes das ações propostas no curso. Essas pesquisas, embasadas nos referenciais teóricos da aprendizagem criativa aproximam os(as) professores(as) de música das pesquisas e práticas que estão sendo desenvolvidas na universidade, estreitando os vínculos entre a produção acadêmica e as práticas de professores(as) atuantes em escolas de educação básica.

Ogleari (2021) explica que, com o fechamento das escolas e a transição para atividades não presenciais, os(as) professores(as) enfrentaram desafios em manter o engajamento dos(as) alunos(as) e em adaptar suas abordagens pedagógicas. O curso Formação Inventa foi desenvolvido, portanto, para que os(as) professores(as) pudessem estudar sobre a aprendizagem musical criativa e planejar projetos criativo-musicais para os(as) alunos(as). Ao longo do estudo, os(as) professores(as) discutiram sobre a maneira de propor atividades aos(as) alunos(as), sobre a acessibilidade digital, sobre o envolvimento dos(as) alunos(as) nas atividades e sobre como avaliar as produções musicais criativas. Os(as) professores(as) também refletiram sobre como as produções dos(as) alunos(as) revelavam suas influências e ideias de música, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda de suas perspectivas musicais.

Segundo Ogleari (2021), a aprendizagem criativa permitiu que os(as) professores(as) explorassem maneiras de envolver os(as) alunos(as) de forma significativa, conectando seus interesses pessoais com as atividades musicais. Além disso, os resultados indicaram que os projetos criativo-musicais não só proporcionaram uma alternativa viável para a aprendizagem à distância, mas também incentivaram a expressão individual e a inovação dos(as) alunos(as). Mesmo diante das limitações impostas pela pandemia, os(as) professores(as) conseguiram adaptar suas abordagens pedagógicas e criar oportunidades para que os(as) alunos(as) participassem ativamente da educação musical. Isso destaca a importância da flexibilidade e da busca por práticas pedagógicas relevantes por parte dos(as) professores(as), principalmente em situações desafiadoras.

A pesquisa de Cavalcante (2021), também realizada no contexto do curso Formação Inventa, investigou o impacto da pandemia de COVID-19 na educação musical no contexto da escola básica, focando na transição das aulas presenciais para atividades não presenciais. Segundo Cavalcante (2021), os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) foram a falta de recursos tecnológicos, a adaptação das aulas para o ambiente online, a busca por maneiras de manter o engajamento dos(as) alunos(as) e a promoção da aprendizagem musical criativa à distância. Apesar das dificuldades, os(as) professores(as) desenvolveram projetos criativo-musicais colaborativos, incentivando os(as) alunos(as) a criar e compartilhar suas próprias ideias musicais através de áudio, vídeo, desenhos e outras atividades. As reflexões dos(as) participantes indicaram a importância da troca de saberes, do incentivo à

criatividade dos(as) alunos(as) e da adaptação das práticas educativas em meio às limitações da pandemia, resultando em uma experiência de formação e prática docente enriquecedora.

Cavalcante (2021) explica que os projetos desenvolvidos pelos(as) professores(as) visavam promover o envolvimento dos(as) alunos(as), incentivando-os a imaginar e produzir suas próprias ideias musicais. Além disso, os(as) professores(as) reconheceram a importância de serem menos controladores e mais receptivos às ideias musicais dos(as) estudantes. A pesquisa também destacou a influência das relações sociais na turma e a importância de oferecer oportunidades para as crianças atribuírem significados às suas experiências musicais, conectando conteúdos musicais à sua realidade sociocultural. A pesquisadora concluiu que o processo de formação e prática colaborativa ajudou a (re)significar as ações docentes, adaptando a aprendizagem musical criativa do ensino presencial para as atividades não presenciais através de projetos criativos. A pesquisa destaca a relevância da aprendizagem musical criativa e a possibilidade de cultivar a criatividade dos(as) alunos(as) mesmo em contextos desafiadores, como a pandemia.

Olhar para essas pesquisas considerando os diversos eixos teóricos que envolvem o campo da criatividade na educação musical e o desenvolvimento destes estudos em diferentes contextos de aprendizagem demonstra quais caminhos vêm sendo percorridos. Essas investigações mobilizaram, além de conhecimentos teóricos, processos e práticas educacionais fundamentadas em pesquisas que não aconteceram de forma isolada. De maneira oposta, o que se percebe é a articulação de conhecimento por meio de pesquisas que possuem objetivos diversos, porém que olham para a aprendizagem criativa enquanto um eixo teórico-metodológico emergente.

Conforme explica Beineke (2019), a aprendizagem criativa em música é um campo em expansão. Os trabalhos aqui revisados constituem uma parte dessa trajetória de pesquisa, tendo como referencial a tese defendida por Beineke (2009), bem como os trabalhos advindos de sua pesquisa (Beineke, 2011; 2012; 2015; 2019; 2021), estudos internacionais sobre aprendizagem criativa na educação (Craft, 2005; 2010; Craft; Cremin; Burnard, 2008; Jeffrey; Woods, 2009) e na educação musical (Aróstegui, 2012; Burnard, 2000; 2006; 2012; 2013, 2016; Odena, 2012).

Ao fundamentarem-se nestes referenciais, as pesquisas refletem sobre a criatividade através de uma perspectiva que considera o contexto social e cultural dos

indivíduos e valoriza os diversos modos de participação social em propostas de ensino e aprendizagem em música. Esses trabalhos buscam compreender as interações sociais na sala de aula e as visões dos(as) alunos(as) nas práticas educacionais e na pesquisa científica (Beineke, 2019). Burnard e Loughrey (2022) argumentam que as pesquisas podem fornecer conhecimentos valiosos para informar e aprimorar a prática educacional, como uma ferramenta para impulsionar a mudança e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Nesse sentido, é possível catalisar mudanças significativas desde o início no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), resultando em práticas mais informadas, relevantes e eficazes para melhorar a educação como um todo.

Compreendendo o objetivo das pesquisas em contribuir com as práticas educacionais em música e, considerando que são os(as) professores(as) que atuam em escolas e em outros contextos responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem, questiona-se: de que modo as práticas musicais criativas estão presentes na prática profissional de professores(as) de música? Buscando encontrar respostas – e outras perguntas – para esse questionamento, recorri à literatura da área da educação musical e da educação que discute sobre desenvolvimento profissional.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste capítulo, abordarei o desenvolvimento profissional docente nas áreas da educação e da educação musical, uma vez que esses dois temas — práticas criativas e desenvolvimento profissional docente — constituem os eixos centrais dessa pesquisa. Compreender como o desenvolvimento profissional se articula com a prática pedagógica é fundamental para, posteriormente, discutir como as práticas criativas podem atuar nesse processo. Além disso, antes de focalizar a educação musical, é necessário considerar o desenvolvimento profissional no campo da educação, dado que este inclui a dimensão do conhecimento pedagógico da educação musical (Kraemer, 2000).

Na primeira parte, exploro conceitos como formação acadêmico-profissional, colaboração e comunidades de prática, destacando como essas ideias se entrelaçam com o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) e a prática docente. A segunda parte focaliza as relações entre desenvolvimento profissional e educação musical, analisando como a colaboração entre professores(as) e as práticas criativas emergem nesses processos, com base em pesquisas que discutem essas articulações.

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Antes de abordar a interseção entre criatividade, formação e desenvolvimento profissional na educação musical, considero importante explicar os conceitos de formação, docência e desenvolvimento profissional que fundamentam essa pesquisa. Esses conceitos fornecerão as bases teóricas necessárias para compreender como esses processos se manifestam no contexto da educação musical, especialmente nas práticas criativas desenvolvidas entre professores(as) de música que participaram deste estudo.

O primeiro ponto de reflexão neste capítulo é a escolha dos conceitos utilizados para discutir a formação e à docência em música. Optei por utilizar o conceito de formação acadêmico-profissional em substituição ao termo formação inicial, tal qual proposto por Diniz-Pereira (2015). A formação acadêmico-profissional se refere ao período em que futuros(as) professores(as) de música estão em processo de aprendizado e construção de identidade docente nas instituições de ensino superior,

reconhecendo que essa etapa formativa deve ser também compartilhada com as escolas de educação básica. Nesse processo, a colaboração entre universidade e escola é fundamental, pois ambas as instituições têm uma responsabilidade compartilhada na preparação dos novos profissionais da educação (Diniz-Pereira, 2008). Ao considerar, neste estudo, a articulação entre universidade e escola de educação básica, a enfatiza-se a importância de práticas pedagógicas que não estão restritas à academia, mas que se estendem e se ressignificam em espaços escolares e comunitários.

No que diz respeito ao conceito de desenvolvimento profissional, Diniz-Pereira (2015) o apresenta como um processo que se dá pela construção de um repertório de conhecimentos provenientes da prática docente. O autor nos convida a repensar a formação continuada de professores(as), apontando que ela precisa ir além dos tradicionais cursos de atualização e capacitação. A proposta é a criação de programas de desenvolvimento profissional que envolvam os(as) professores(as) de forma ativa e participativa.

Diniz-Pereira (2015) sugere que esses programas sejam implementados no ambiente escolar, enxergando a escola como um espaço de produção de conhecimento. Ele defende que a escola não deve ser vista apenas como um local de ensino, mas como um ambiente onde os(as) professores(as) possam investigar suas próprias práticas e refletir criticamente sobre o cotidiano escolar e da sala de aula. Ao propor essa mudança de perspectiva, o autor nos leva a pensar a escola como um lugar de produção ativa de saberes, onde as identidades individuais e sociais dos(as) professores(as) e estudantes são constantemente construídas e reconstruídas.

Com isso, precisamos romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável. Essa “nova” concepção de escola e, por via de consequência, dos programas de desenvolvimento profissional (e não apenas de “formação continuada”) de educadores tem uma relação estreita com a segunda dimensão desta análise: o trabalho docente. (Diniz-Pereira, 2015, p. 5)

Pensar a escola como um espaço de produção de conhecimento, onde os(as) professores(as) se veem como investigadores(as) de suas próprias práticas, nos leva a refletir sobre o papel transformador da prática docente. Esse olhar nos convida a

reconhecer as complexidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto das práticas criativas, foco central desta pesquisa.

Para aprofundar essa reflexão, é possível recorrer ao conceito de *experiência* de Larrosa (2002). Larrosa (2002) sugere que a *experiência* vai além do simples acúmulo de informações ou opiniões e destaca que o processo de aprendizagem significativa não deve se limitar a uma reação imediata e superficial ao conteúdo. Em vez disso, ele nos convida a pensar na aprendizagem como um processo profundamente ligado à subjetividade e à vivência única de cada indivíduo. Essa reflexão se conecta à importância de se repensar a formação docente e a maneira como as práticas criativas podem proporcionar espaços de reflexão, experimentação e renovação pedagógica.

Ao discutir a relação entre informação e opinião no contexto educacional, Larrosa (2002) critica a forma como esses elementos moldam a prática pedagógica e questiona a aceleração do tempo no ambiente escolar. Ele aponta que o ritmo frenético e a pressão por eficiência nas escolas podem impedir a vivência plena da experiência, limitando a profundidade da aprendizagem. Essa crítica ao modelo acelerado de educação nos leva a refletir sobre como as práticas criativas podem contrapor essa lógica, oferecendo momentos de pausa, reflexão e abertura para novas formas de ensinar e aprender, essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, 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 (Larrosa, 2002, p. 24).

Ao analisar o conceito de *experiência*, Macedo e Lira (2022) destacam a curiosidade como um elemento central, enfatizando seu papel no despertar de questionamentos e na busca por respostas. Segundo as autoras, a *experiência* é vista como essencial para a formação de um sujeito crítico e consciente de seu entorno

físico, social, histórico e cultural, sendo a reflexão sobre a própria *experiência* um passo fundamental para a sistematização do conhecimento.

Assim, a experiência assume um papel importante na prática docente, gerando perguntas e promovendo um pensamento questionador. Tal processo é indispensável para a educação, que requer constante autorreflexão e renovação (Macedo; Lira, 2022, p. 5). A prática criativa, especialmente no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, pode contribuir para esse processo, permitindo que os(as) professores(as) questionem suas práticas e encontrem novas formas de promover a aprendizagem.

A concepção de escola como um ambiente de produção de conhecimento, defendida por Diniz-Pereira (2015), conecta-se à valorização da *experiência* como um componente fundamental da prática docente. Ao reconhecer a singularidade e subjetividade das experiências individuais, os educadores podem enriquecer seu repertório de práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem mais significativa para seus alunos. A reflexão sobre a *experiência*, como destacado por Macedo e Lira (2022), é essencial para a renovação e inovação na prática docente, incentivando a autorreflexão e o pensamento crítico. Nesse sentido, estudos vêm se preocupando com a profissão docente e/ou profissionalidade docente.

Gorzoni e Davis (2017) realizaram uma revisão de literatura sobre o tema da profissionalidade docente, explicando que esta envolve a formação e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Segundo as autoras, a profissionalização docente implica as legislações, as condições locais e a cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional. Já a profissionalidade docente é um processo de constituição das características específicas da profissão e implica cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e coletiva.

Em outras palavras, uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso denomina-se profissionalidade. Tanto o termo profissionalismo quanto o profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional, que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional. (Gorzoni; Davis, 2017, p. 16)

Para as autoras, o termo profissão é complexo e polissêmico, mas está relacionado à especificidade da ação docente, que envolve conhecimento profissional específico e desenvolvimento de identidade profissional. Nesse sentido, a ideia de que uma profissão se aprimora por meio das interações entre as pessoas aponta para a relevância de uma prática docente em constante renovação.

Nóvoa (2017) discute o desenvolvimento profissional de professores(as), sugerindo que essa formação deve estar enraizada na prática reflexiva e colaborativa, incentivando uma constante renovação do fazer docente. Ele propõe que o desenvolvimento profissional contínuo seja conectado ao cotidiano escolar, através da interação entre professores(as) e da análise sistemática de suas práticas, permitindo que a formação se mantenha relevante para os desafios que surgem na educação.

Ainda em Nóvoa (2017), o autor desdobra a ideia de *posição* em cinco movimentos: a *disposição pessoal* trata-se do desenvolvimento de uma predisposição individual para a profissão docente, que engloba a compreensão das motivações, interesses e características pessoais dos(as) futuros(as) professores(as). É essencial avaliar se os(as) candidatos(as) possuem a disposição necessária para exercer a função docente, levando em consideração aspectos como vocação, empatia, ética e comprometimento com a educação. Já a *interposição profissional* refere-se à integração e interação dos conhecimentos e práticas profissionais dos(as) professores(as) com diversas áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, história, entre outras disciplinas. Essa interposição tem como objetivo enriquecer a formação dos(as) professores(as), ampliando sua visão de mundo, sua capacidade de interdisciplinaridade e sua compreensão dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

Nóvoa (2017) explica que a *composição pedagógica* engloba a construção de uma abordagem pedagógica robusta e reflexiva, fundamentada na prática docente, na análise crítica do trabalho educacional e na reflexão sobre estratégias de ensino e aprendizagem, visando desenvolver a habilidade dos(as) professores(as) para planejar, implementar e avaliar práticas educativas eficazes, visando a constante melhoria da qualidade do ensino. A *recomposição investigativa* diz respeito ao fomento da pesquisa e da investigação na prática docente, encorajando os(as) professores(as) a analisarem de forma crítica os contextos escolares, a explorarem novas abordagens pedagógicas e a contribuir para a produção de conhecimento

no campo da educação. A *recomposição investigativa* estimula a reflexão sobre a própria prática, a busca por soluções inovadoras e a participação ativa em processos de investigação educacional.

Por fim, a *exposição pública* envolve a disseminação e o compartilhamento do conhecimento produzido pelos(as) professores(as), além da atuação pública e engajada em questões educacionais e sociais, incluindo a valorização da profissão docente, a defesa de políticas educacionais inclusivas e democráticas, e a interação com a comunidade, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e fortalecer o papel dos(as) professores(as) na sociedade (Nóvoa, 2017).

Nóvoa (2017) explica que cada uma dessas posições é importante na reorganização do lugar da formação de professores(as), ressaltando a interdependência entre a prática educativa e a formação profissional, e como essa relação é fundamental tanto para o desenvolvimento individual dos(as) professores(as) quanto para o avanço da profissão como um todo. Essa reflexão dialoga com a ideia de que o desenvolvimento profissional de professores(as) não se limita à atualização técnica, mas envolve um processo contínuo de colaboração, investigação e engajamento com os contextos da profissão.

Em outra publicação, Nóvoa (2019) destaca a importância de analisar as políticas educativas e a organização da escola para entender os processos de metamorfose da escola, ressaltando a importância da colaboração entre universidades, professores(as) e escolas para a formação de professores(as). Esses processos dizem respeito a uma mudança profunda e complexa na forma e na estrutura da escola e, por extensão, no sistema educacional como um todo, podendo abranger transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar, nas políticas educativas e nas relações entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Nóvoa (2019) discute a importância da colaboração entre universidades, escolas e a profissão docente como uma prática que fortalece o desenvolvimento dos(as) professores(as) e promove um ambiente de troca de saberes. Ao separar a palavra *colaboração* em suas partes – "co" (conjunto), "labor" (trabalho) e "ação" (ato de fazer algo) – o autor ressalta o caráter coletivo e prático desse conceito, sugerindo que o trabalho conjunto entre esses atores é essencial para enfrentar os desafios da educação e renovar as práticas pedagógicas. Essa colaboração, no contexto proposto por Nóvoa (2019), está focada nas interações entre instituições e na articulação de práticas pedagógicas que respondam às necessidades reais do ambiente

educacional. No contexto desta pesquisa, esse conceito se conecta diretamente com a busca por entender como as práticas musicais criativas podem promover o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de música, oferecendo-lhes um espaço para inovar e refletir sobre suas abordagens.

Ao expandir essa reflexão, a ideia de colaboração não necessariamente precisa se limitar às interações institucionais. Sob outra perspectiva, Wenger (1998) e Wenger-Trayner *et al.* (2023) apresentam uma abordagem que contribui para a reflexão sobre desenvolvimento profissional docente, ao discutir as comunidades de prática, caracterizadas por grupos de pessoas que compartilham um domínio comum de interesse.

Comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem num processo de aprendizagem coletiva num domínio partilhado do empreendimento humano: uma tribo que aprende a sobreviver, um grupo de artistas que procuram novas formas de expressão, um grupo de engenheiros que trabalham em problemas semelhantes, um grupo de alunos definindo a sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, uma reunião de gestores iniciantes ajudando-se mutuamente a lidar com a situação. (Wenger *et al.* 2023, p.11)

Wenger (1998) enfatiza que as *comunidades de prática* não são apenas grupos sociais, mas também ambientes de aprendizado significativos. Elas fornecem um contexto no qual os membros podem se engajar em discussões, colaborar, solucionar problemas e compartilhar recursos, promovendo assim o desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, as comunidades de prática são flexíveis em sua estrutura, podendo abranger uma variedade de formatos, desde grupos informais de colegas de trabalho até redes online dedicadas a interesses específicos. A teoria das *comunidades de prática* (Wenger, 1998) enfatiza a importância do contexto social e colaborativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento profissional. Ela também destaca como as interações dentro dessas comunidades contribuem para a identidade dos membros e para a evolução contínua das práticas e conhecimentos compartilhados.

Wenger (1998) descreve três dimensões principais que constituem as comunidades de prática. A dimensão do *domínio* refere-se ao tema ou área de interesse compartilhada que define a comunidade de prática, é o ponto de convergência que une as pessoas da comunidade, estabelecendo a identidade coletiva do grupo. O domínio vai além de um conjunto de habilidades ou

conhecimentos técnicos, abrangendo um propósito maior que motiva as pessoas a se engajarem. Ele é a razão fundamental para a existência de uma comunidade de prática, orientando as discussões, atividades e objetivos do grupo (Wenger, 1998; Wenger-Trayner et al., 2023).

A dimensão da *comunidade* diz respeito ao grupo de pessoas que compõem a comunidade de prática e às relações que se desenvolvem entre elas. Para que a aprendizagem coletiva aconteça, os(as) integrantes precisam construir laços de confiança, apoio mútuo e compromisso com o objetivo compartilhado. A *comunidade* é o espaço onde ocorrem interações sociais que promovem o aprendizado e a troca de experiências, onde as pessoas se conectam, compartilham desafios, trocam ideias e constroem um senso de pertencimento (Wenger, 1998; Wenger-Trayner et al., 2023).

Já a *prática* refere-se ao corpo de conhecimento, métodos, ferramentas e histórias que a comunidade desenvolve e compartilha, onde o conhecimento é aplicado e adaptado às necessidades e desafios do grupo. A prática inclui as abordagens e as soluções que os(as) integrantes criam em conjunto para enfrentar problemas comuns, além de ser o meio pelo qual o aprendizado teórico se traduz em ações concretas e melhorias no desempenho profissional ou organizacional. É através dessa prática que os indivíduos aprendem e contribuem para o contínuo desenvolvimento do *domínio*. Essas três dimensões, *domínio*, *comunidade* e *prática*, são interdependentes e se entrelaçam para definir a natureza e o propósito de uma *comunidade de prática* (Figura 1). A teoria de Wenger (1998) destaca que a interação entre essas dimensões é o que cria uma dinâmica rica de aprendizado, identidade compartilhada e evolução do conhecimento dentro da comunidade.



Figura 1 – Elementos estruturais de uma comunidade de prática.
Fonte: Adaptado e traduzido de Wenger-Trayner *et al.* (2023, p.12)

Wenger-Trayner *et al.* (2023) diferenciam as comunidades de prática de outros tipos de interação e aprendizado coletivo: os *grupos de prática* e os *espaços de aprendizagem social*. Segundo os autores, *grupos de prática* são coletivos formados por pessoas que compartilham um interesse específico e se reúnem com um foco em uma determinada prática através da troca de experiências diretas. Em contrapartida, os *espaços de aprendizagem social* são ambientes mais amplos e menos estruturados, onde o aprendizado surge de maneira espontânea, baseado nas interações sociais entre os participantes. Esses espaços são fundamentais para a inovação e a troca de ideias, mas não são tão consolidados quanto as comunidades de prática, que integram domínio, prática e laços comunitários em um ciclo contínuo de aprendizado e desenvolvimento.

Essa diferenciação entre comunidades de prática, grupos de prática e espaços de aprendizagem social evidencia a diversidade de formas de colaboração e aprendizado que podem ocorrer em ambientes educacionais e profissionais. As comunidades de prática, com sua estrutura mais definida, oferecem um espaço contínuo de construção de conhecimento. Em contraste, os grupos de prática e os espaços de aprendizagem social, embora menos estruturados, também desempenham papéis importantes no que diz respeito à colaboração.

Esse entendimento sobre os processos de colaboração e aprendizagem em diferentes espaços, especialmente no contexto da docência, reforça a importância de

construir ambientes que incentivem a troca de experiências e a reflexão entre professores(as). Ao tratar sobre colaboração entre professores(as), Nichele e Borges (2015) discutem sobre a importância desses espaços, argumentando que estes podem ter um papel significativo no aperfeiçoamento da prática docente. Essas comunidades oferecem um ambiente onde educadores(as) podem compartilhar experiências e desafios, possibilitando a aprendizagem entre pares e a troca de saberes. Além disso, as comunidades de prática docente se mostram enquanto um espaço em construção, no qual professores(as) podem refletir sobre suas práticas e metodologias, receber feedbacks de colegas e colaborar em projetos pedagógicos. Segundo as autoras, as comunidades de prática docente oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento profissional docente, possibilitando acesso a recursos educacionais, debates e oportunidades de aprimoramento contínuo (Nichele, Borges, 2015).

Estevam e Cyrino (2016) também discutem como o desenvolvimento profissional é potencializado em ambientes colaborativos, especialmente em comunidades de prática de professores(as) (Wenger, 1998). Segundo os autores, esses contextos proporcionam um espaço dinâmico e contínuo de aprendizagem, onde os(as) professores(as) podem compartilhar experiências, desafios e saberes, promovendo a reavaliação crítica das práticas docentes e a construção de uma identidade profissional coletiva (Estevam; Cyrino, 2016). Essa identidade compartilhada, segundo Wenger-Trayner et al. (2023), refere-se ao sentimento de pertencimento e à identificação que os(as) integrantes de uma comunidade de prática desenvolvem em torno de um domínio, construindo-a através das interações contínuas e do engajamento coletivo, onde todos(as) compartilham interesses e objetivos comuns dentro do domínio da comunidade.

Complementando essa perspectiva, Pryjma et al. (2019) discutem a importância da convivência como parte essencial do desenvolvimento profissional docente, argumentando que, no contexto educacional contemporâneo, os(as) professores(as) enfrentam desafios constantes que exigem a ampliação de conhecimentos, práticas e recursos. Os autores discutem que, através da colaboração, os(as) professores(as) podem construir projetos educativos mais eficazes e promover uma cultura de aprendizagem contínua, que é necessária para enfrentar as demandas da educação contemporânea.

Essa perspectiva de um desenvolvimento profissional contínuo e colaborativo converge com as reflexões de Nóvoa (2017; 2019) e Larrosa (2002) sobre a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a complexidade da prática docente e a singularidade da experiência de aprendizado. Os estudos na área da educação apresentados aqui nos oferecem *insights* sobre a formação de professores(as) e a aprendizagem no contexto educacional, destacando a importância de uma formação profissional contextualizada e significativa, valorizando a integração da prática profissional na formação e a experiência, além da reflexão sobre a prática docente e a colaboração entre professores(as). Enquanto Nóvoa (2017; 2019) enfatiza a importância da colaboração entre universidades, escolas e professores(as) na construção de uma formação profissional contextualizada, Larrosa (2002) ressalta a complexidade e singularidade da *experiência*, enfatizando a necessidade de promover uma educação significativa. Ambos os autores convergem em afirmar a importância de uma abordagem que valorize a prática docente como um processo de construção de conhecimento, incentivando a reflexão crítica sobre a própria prática e a busca por soluções inovadoras. Essa perspectiva integrada e reflexiva na formação de professores(as) pode contribuir para uma prática docente mais eficaz e significativa, enriquecendo o repertório de estratégias pedagógicas e promovendo uma aprendizagem mais significativa para os(as) alunos(as).

Os referenciais discutidos até o momento buscam situar teoricamente a pesquisa, fornecendo um caminho para compreender as interações que serão exploradas e problematizadas ao longo desta tese. Ao avançar para a próxima parte do texto, o foco se volta para o desenvolvimento profissional no contexto da educação musical, focalizando as práticas criativas.

3.2 PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO MUSICAL

Pesquisas na área de educação musical que têm focalizado o desenvolvimento profissional de professores(as) reforçam a importância de uma abordagem que considere os múltiplos conhecimentos docente, sublinhando a necessidade de políticas educacionais que promovam um desenvolvimento profissional contextualizado, permitindo que professores(as) de música possam se adaptar às diversas demandas da sociedade e das realidades escolares.

Segundo Bellocchio (2016), o desenvolvimento profissional de professores(as) de música vai além da formação inicial, exigindo um compromisso constante com a prática reflexiva e o aperfeiçoamento contínuo das competências necessárias para o ensino de música em diferentes contextos educativos. Nesse sentido, a formação de professores(as) de música deve integrar aspectos musicais e pedagógicos, reconhecendo as especificidades do ensino da música e promovendo a articulação entre diferentes conhecimentos. Bellocchio (2016) discute a dicotomia frequentemente encontrada na formação de professores de música, onde os conteúdos musicais e pedagógicos são tratados separadamente, o que é visto como um obstáculo ao desenvolvimento profissional, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais integrada que prepare os(as) docentes para os desafios reais do ensino da música.

Sobre isso, Sebben (2023) explora a distinção entre a formação musical especializada e a formação pedagógica, ressaltando que essa divisão pode limitar a atuação docente. Queiroz e Marinho (2017) também defendem que uma formação integrada, que de fato combine conhecimentos musicais e pedagógicos, é fundamental para superar essas limitações e melhorar a qualidade do ensino de música nas escolas. Ainda, Marino e Diniz-Pereira (2021) explicam que essa dicotomia é histórica na formação de professores(as) de música, que muitas vezes priorizou a performance musical em detrimento da formação pedagógica. Contudo, a literatura que olha para o desenvolvimento profissional de professores(as) de música aponta para um modelo emergente e necessário de formação acadêmico-profissional que busque equilibrar e articular conhecimentos musicais e pedagógicos. Esse desenvolvimento equilibrado tem o objetivo de preparar melhor os(as) professores(as) para os desafios do ensino da música em diferentes contextos educacionais e de construir uma identidade profissional na qual professores(as) possam se perceber tanto como músico/musicistas quanto como educadores(as) (Gaulke, 2019; Marino; Diniz-Pereira, 2021).

Outro aspecto discutido na literatura sobre o tema trata das influências dos contextos sociais e culturais nos quais os(as) professores(as) estão inseridos. Esses contextos moldam as práticas pedagógicas e impactam diretamente as estratégias que os(as) professores(as) utilizam para ensinar música. Como discutido por Bellocchio (2016), professores(as) de música não atuam em um vácuo; eles(as) estão inseridos em ambientes ricos em diversidade cultural e social, o que requer que suas

práticas sejam adaptáveis e sensíveis às especificidades de cada contexto. Nesse sentido, suas formações deveriam, portanto, integrar conhecimentos que os(as) permitissem atuar de maneira contextualizada, reconhecendo as diferentes realidades e necessidades de seus/suas estudantes (Bellochio, 2016).

Queiroz e Marinho (2017) trazem uma perspectiva que ressalta a importância de os(as) professores(as) estarem preparados(as) para lidar com as mudanças socioculturais que impactam diretamente as práticas educativas. Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, que envolve a capacidade de dialogar com as demandas culturais e sociais emergentes, enquanto promove uma educação musical relevante e significativa aos(às) estudantes (Queiroz; Marinho, 2017).

As condições de trabalho são outro fator que influencia o desenvolvimento profissional de professores(as) de música. Del Ben *et al.* (2019) exploram a maneira como a precariedade das condições de trabalho, como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento profissional, afetam diretamente a capacidade dos(as) professores(as) de se desenvolverem profissionalmente. Esses desafios estruturais criam barreiras significativas, muitas vezes limitando as oportunidades de se engajarem em práticas reflexivas ou de participarem de programas de desenvolvimento profissional. Além disso, a falta de suporte institucional e a ausência de condições adequadas de trabalho não apenas dificultam o dia a dia de professores(as), mas também impactam negativamente na qualidade da educação musical oferecida nas escolas.

Outra questão que permeia o desenvolvimento profissional de professores(as) de música é a falta de reconhecimento e valorização de sua função no ambiente escolar. Gaulke (2019) observa que esses(as) professores(as) muitas vezes precisam lutar pelo reconhecimento de sua importância dentro da escola. Sobre isso, Del Ben *et al.* (2019) explicam que os(as) professores(as) de música frequentemente se veem obrigados(as) a improvisar e adaptar suas práticas a condições adversas, o que pode resultar em esgotamento e desmotivação devido à complexidade dos desafios inerentes à prática docente.

Os espaços dedicados ao desenvolvimento profissional docente emergem como uma necessidade para que os(as) professores(as) possam atualizar e articular seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e integrar novos saberes pedagógicos e musicais (Sebben, 2023; Queiroz, Marinho, 2016). Essas pesquisas

argumentam que um desenvolvimento profissional integrado, que combine tanto aspectos musicais quanto pedagógicos, é indispensável para superar as limitações da formação acadêmico-profissional e enfrentar os mais diversos desafios que permeiam a prática docente.

O estudo de Andrade e Almeida (2023b) oferece uma perspectiva sobre como o desenvolvimento profissional de professores(as) de música em comunidades virtuais, como grupos de WhatsApp, podem funcionar como espaços significativos de desenvolvimento profissional entre professores(as) de música. Elas utilizam o conceito de comunidades de prática (Wenger, 1998; Wenger-Trayner et al., 2022) para compreender como a participação em tais comunidades pode proporcionar experiências formativas que contribuam para o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as). As autoras argumentam que essas comunidades permitem que professores(as) compartilhem práticas pedagógicas, discutam desafios e encontrem apoio mútuo, mesmo em condições de trabalho adversas ou em locais onde o acesso a formações presenciais é limitado (Andrade; Almeida, 2023b).

Andrade e Almeida (2023a) explicam que o conceito de comunidade de prática pode ser abordado de duas maneiras: como um contexto, onde a prática é compartilhada entre os membros de forma mais informal, e como um conceito de aprendizagem, onde o foco está na geração, aplicação e reprodução do conhecimento dentro da comunidade. No caso das comunidades virtuais investigadas (Andrade; Almeida, 2023b), as autoras identificaram que essas interações podem promover um senso de comunidade e pertencimento entre os(as) professores(as), mesmo em condições adversas ou em contextos em que o acesso a formações presenciais é limitado. Andrade e Almeida (2023b) argumentam que essas comunidades permitem que os professores de música se engajem em diálogos reflexivos que são essenciais para seu desenvolvimento profissional, criando um espaço para o apoio mútuo e o fortalecimento da identidade profissional em um ambiente colaborativo.

A partir dos estudos apresentados neste capítulo, é possível perceber que estudos vêm reforçando a importância de entender o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo e coletivo, em que a formação e a prática pedagógica cotidiana se interligam. Considerar as subjetividades e intersubjetividades que emergem dessas práticas, especialmente em contextos marcados por desigualdades e diversidade cultural, torna-se fundamental para promover uma educação crítica e inclusiva. Esse olhar nos permite valorizar múltiplas vozes e

experiências e possibilita a construção de práticas musicais que reflitam a diversidade e a complexidade das identidades envolvidas (Müller, 2021b).

A subjetividade, conforme Antunes (2021), pode ser compreendida como um conceito complexo que se refere à construção do eu e à maneira como os indivíduos percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor (Antunes, 2021). Antunes (2021) critica a subjetividade através da lógica cartesiana, que define o sujeito como uma entidade pensante, muitas vezes dissociada de seus corpos, sentimentos e singularidades, que ignora a diversidade humana, as experiências individuais e as culturas.

Já a *intersubjetividade* pode ser entendida enquanto um conceito que considera as relações entre sujeitos, reconhecendo que a construção da subjetividade ocorre em um contexto social e relacional (Antunes, 2021). Martinazzo (2005) explica que a linguagem desempenha o papel de mediadora da intersubjetividade, facilitando os entendimentos que, por meio do diálogo, buscam alcançar consensos, ainda que provisórios. O autor argumenta que o entendimento intersubjetivo resulta de um processo que envolve a escuta atenta do outro, proporcionando-lhe espaço para a fala e para a argumentação (Martinazzo, 2005). Müller (2021b) explica que a intersubjetividade implica que as experiências e percepções das pessoas são moldadas por suas interações, destacando a importância do diálogo e da troca de experiências na formação da identidade e da compreensão do mundo.

Nas práticas criativas, as pessoas produzem música, negociam sentidos durante essa produção, compartilham experiências e constroem significados coletivamente. Nesse contexto, a intersubjetividade aparece quando as subjetividades individuais — isto é, as identidades, experiências e histórias pessoais — interagem, influenciam e são influenciadas pelos outros. Müller e Ströher (2021) sugerem que essas interações, quando mediadas por atividades colaborativas, como a composição musical, abrem espaço para que os(as) participantes construam novas compreensões sobre si mesmos e sobre o mundo, em constante diálogo com os(as) outros(as). A prática musical criativa, portanto, pode ser um espaço de produção de intersubjetividades, especialmente porque envolve processos contínuos de negociação e troca, resultando em uma produção conjunta que reflete uma complexa teia de significados compartilhados.

Essa dimensão intersubjetiva pode ter implicações importantes no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, tanto ao participar quanto ao promover práticas criativas, pois são desafiados(as) a refletir sobre suas concepções pedagógicas e musicais. Ao considerar que as práticas criativas são espaços de produção de intersubjetividades, elas podem oferecer um ambiente propício para que os(as) professores(as) repensem suas abordagens pedagógicas e musicais. A partir dessas reflexões, questiona-se: de que modo as práticas musicais criativas podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de música? Será que essas práticas podem acontecer de maneira a promover uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica?

Essa reflexão sobre as práticas criativas como forma de promover um desenvolvimento profissional crítico não está isolada. O foco na criatividade na formação e na docência tem sido objeto de investigação em pesquisas na área da educação musical, como podem ser vistas em G. Silva (2021); Araújo *et al.* (2020; 2021); Luna (2017); Andrade (2022); G. Andrade; Penna (2021); Amorim; Almeida (2021); Mateiro; Pedrollo (2018). Estudos que abordam as concepções e percepções de estudantes e professores(as) sobre as práticas criativas na educação musical têm contribuído para o campo, destacando as formas como a criatividade se manifesta em diferentes níveis de formação e prática docente.

Luna (2017) ressaltou a importância de aprofundar os estudos que enfocam a criatividade na formação e atuação de professores(as) de música, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel criativo na educação musical. Andrade (2022) refletiu sobre as relações entre a criatividade e sua formação docente, trazendo uma discussão sobre como essa questão permeia sua prática profissional no ensino superior. Esses e outros trabalhos demonstram que a criatividade tem sido um tema recorrente e relevante, trazendo contribuições importantes para a compreensão de como ela pode ser promovida e desenvolvida tanto na formação quanto na prática dos(as) professores(as) de música.

Em sua tese, Galon da Silva (2021) analisou as concepções de educadores(as) musicais em uma disciplina de um curso de especialização em educação musical à distância sobre processos de criação musical na iniciação musical. A autora explica que a presença da colonialidade do conhecimento, estabelecida no *habitus* conservatorial em diferentes níveis de educação musical no contexto brasileiro, resulta na ausência do incentivo à criação musical durante as etapas iniciais do ensino

musical. Isso ocorre porque, ao não vivenciar tais experiências durante a sua própria formação musical, o(a) educador(a) reproduz a falta de ênfase na criatividade dentro da sua própria sala de aula.

A pesquisa de Araújo *et al* (2020) analisou as perspectivas de 86 estudantes de cursos de graduação e pós-graduação em Música em relação à criatividade e como estes percebiam as características do comportamento criativo na música. Dentre os resultados, apontam para a importância de considerar o contexto em que as práticas criativas ocorrem, enfatizando a natureza multifacetada da criatividade musical e a relevância da reflexão de educadores(as) musicais sobre como incorporar a criatividade em suas práticas de ensino e como reconhecer e apoiar a expressão criativa dos(as) alunos(as) para enriquecer a aprendizagem musical. Em uma pesquisa subsequente, Araujo *et al* (2021), ao investigar as concepções de criatividade musical de professores(as) de música na região de Curitiba, revelaram que a maioria dos(as) professores(as) acreditam que podem conduzir aulas criativas e que a criatividade musical dos(as) alunos(as) pode ser desenvolvida. A pesquisa apresenta a *criatividade musical* enquanto práticas de ensino variadas que abrangem uma ampla gama de atividades, que vão desde improvisação e composição até performances musicais, apreciação, regência e sua aplicação no estudo das diversas disciplinas teóricas da música (Araújo *et al.*, 2021, p. 168). As autoras ressaltam a importância da criatividade no ensino musical, tanto em relação às suas práticas pedagógicas quanto sobre suas práticas musicais, explicando que, deste modo, os(as) professores(as) contribuem para uma experiência de aprendizado mais motivadora e eficaz.

Ao refletir sobre os trabalhos de Araújo *et al* (2020; 2021), Andrade (2022), Luna (2017) e Galon Silva (2021), percebe-se uma diferença entre o foco na criatividade em relação às práticas musicais e os trabalhos que evidenciam a criatividade nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, essas duas temáticas são discutidas em pesquisas internacionais (Burnard; Randles, 2023; Abramo; Reynolds, 2015) que contribuem para o entendimento da criatividade nas dimensões formativas e docentes de professores(as) de música, ao definir e articular as concepções de *criatividades musicais* e *criatividades pedagógicas*.

As *criatividades musicais* englobam as práticas do fazer musical, como a composição, a improvisação, a performance, a produção e o arranjo, referindo-se à capacidade de criar em música (Burnard; Randles, 2023). Já as *criatividades*

pedagógicas referem-se às habilidades de professores(as) em utilizar estratégias criativas no ensino, mesmo que o foco principal da aula não seja o desenvolvimento da criatividade em si. Nesse sentido, professores(as) utilizam-se das criatividades na elaboração de planejamentos, currículos e práticas pedagógicas, mesmo que o foco do ensino não seja especificamente as *criatividades musicais*. Desse modo, as *criatividades pedagógicas* envolvem encontrar maneiras criativas de envolver os(as) alunos(as), tornar o aprendizado mais interessante e adaptar-se às necessidades individuais de cada contexto (Abramo; Reynolds, 2015).

Segundo Abramo e Reynolds (2015), ao pensar a formação de professores(as), a ênfase nas *criatividades musicais* é fundamental e necessária. Entretanto, elas por si só não são suficientes, pois quando não são devidamente incorporadas ao ensino, não se convertem automaticamente em *criatividades pedagógicas*. Isso quer dizer que, portanto, desenvolver habilidades musicais criativas como músico/musicista ou compositor(a) não equivale, nem garante, a habilidade de ser um(a) educador(a) criativo. Além disso, o pensamento criativo sobre música não necessariamente se traduz em práticas de ensino criativas (Abramo; Reynolds, 2015, p. 38).

As autoras também apontam que a ausência de integração entre as criatividades musicais e pedagógicas pode resultar em práticas educacionais limitadas, nas quais o potencial expressivo e inovador da música não é plenamente explorado no contexto educacional. Professores(as) que possuem elevada *criatividade musical*, mas carecem de *criatividade pedagógica*, podem enfrentar desafios na promoção de experiências de aprendizagem que sejam verdadeiramente transformadoras e relevantes para os(as) alunos(as). Por outro lado, professores(as) com forte *criatividade pedagógica*, mas com habilidades musicais limitadas, podem ter dificuldades em oferecer instruções musicais de alta qualidade (Abramo; Reynolds, 2015).

Nesse sentido, Abramo e Reynolds (2015) argumentam que os programas de formação de professores(as) de música devem promover o desenvolvimento simultâneo de criatividades musicais e pedagógicas. Isso envolve a criação de currículos que permitam práticas de experimentação, reflexão e de aprimoramento, tanto no que diz respeito às competências musicais quanto pedagógicas, de forma integrada. Abramo e Reynolds (2015) também enfatizam a importância da reflexão crítica contínua na prática docente como um meio de desenvolvimento pedagógico. Essa prática reflexiva ajuda os(as) educadores(as) a superar limitações em suas

abordagens de ensino e a se adaptar às mudanças culturais e sociais no campo da educação musical. Além disso, reconhecer e valorizar as diversas expressões culturais e musicais dos(as) alunos(as) é visto como uma manifestação central que enriquece o processo educacional e torna a aprendizagem mais inclusiva e significativa.

Sobre criatividade no ensino superior de música, Queiroz (2020) argumenta que, embora existam propostas de educação musical que enfocam a prática musical criativa, muitas vezes estão restritas a abordagens estrangeiras e estratégias criativas alinhadas com a música erudita ocidental. Nesse sentido, percebe-se que, nos cursos superiores de música, há pouco espaço tanto para as criatividadees musicais quanto pedagógicas. Assim, a música tende a seguir normas tradicionais da música ocidental ou padrões já consolidados estabelecidos na música popular. Desse modo, Queiroz (2020) argumenta que incorporar a criação musical como parte integral da educação musical em cursos superiores de Música pode possibilitar a introdução de novas abordagens musicais na educação superior, centradas nas matrizes culturais brasileiras, para além dos padrões da música erudita ocidental.

Para além da formação acadêmica, Bellochio (2016) explica que a construção da formação profissional transcende a obtenção de diplomas universitários, abarcando um processo de desenvolvimento intrínseco que cada indivíduo alcança por meio de uma diversidade de vivências. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional se entrelaça com o crescimento pessoal, e é necessário reconhecer que este não se limita ao ambiente acadêmico. Para além dos cursos superiores, a formação de professores(as)-músicos/musicistas envolve uma gama de saberes que se constroem em espaços diversos, desde os ambientes educacionais formais até os contextos diversos de práticas musicais e pedagógicas.

Além disso, Galon da Silva (2021) explica que através de processos de reflexão e conscientização acerca de suas próprias formações, de diálogos entre colegas educadores(as) musicais e de propostas de criação musical é possível desencadear uma transformação no pensamento e na abordagem pedagógica (Galon da Silva, 2021). Nesse sentido, Luna (2017) destaca que, em sua pesquisa, os(as) professores(as) comentaram que as trocas de experiências com colegas foram necessárias para que pudessem explorar criativamente suas práticas pedagógicas.

É importante destacar que estudiosos(as) vêm argumentando que a colaboração em experiências musicais e pedagógicas pode beneficiar professores(as)

e estudantes. Bellochio (2016) explica que essa colaboração favorece tanto educadores(as) em formação quanto professores(as) experientes.

[...] as experiências de fazer música e os desafios pedagógico-musicais conjuntos, implementados em equipes/em grupos, envolvendo diferentes níveis de ensino superior – graduação e pós-graduação –, cursos, semestres, expectativas, são positivos aos futuros(as) professores(as). Cada membro do grupo se constrói/forma/busca por si próprio, mas também se constrói na relação com o outro. (Bellochio, 2016, p.20)

Estudos como os de Andrade e Almeida (2023a; 2023b) sobre comunidades de prática docente reforçam a importância da colaboração entre professores(as) para o desenvolvimento profissional. No contexto da educação musical, a participação em comunidades de prática, seja presencial ou virtual, pode fornecer oportunidades valiosas para que professores(as) troquem experiências, compartilhem recursos e desenvolvam suas práticas pedagógicas.

Considerando a relevância da colaboração entre professores(as), Rolls e Hargreaves (2021) sustentam a ideia de que é crucial para o desenvolvimento profissional de educadores(as) estabelecerem conexões entre pares por meio de comunidades de aprendizagem e outras formas de interações presenciais. Murillo e Tejada (2022) argumentam que, ao colaborarem entre si, os(as) profissionais podem contribuir para o avanço da profissão, aprimorar a qualidade dos serviços prestados e fortalecer a confiança da sociedade na sua atuação. Além disso, proporcionar ambientes de prática entre professores(as) que considerem as necessidades sociais e pessoais, utilizando uma abordagem não eurocêntrica e adotando uma visão aberta e colaborativa pode ter um impacto positivo na autopercepção de suas competências enquanto profissionais da educação (Murillo; Tejada, 2022).

Sobre isso, Schiavio *et al.* (2022) destacam a importância das criatividades musicais na formação e atuação dos(as) professores(as), enfatizando como podem ser uma ferramenta valiosa para promover inovação nas aulas de música, auxiliar no desenvolvimento dos(as) alunos(as) e na colaboração entre alunos(as) e professores(as). Ao discutir sobre esses aspectos, os autores sugerem que a criatividade é um elemento essencial na formação e na atuação dos(as) professores(as) de música, destacando a importância de cultivar a criatividade como parte integrante da prática formativa e educativa, e no desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as).

Nessa mesma perspectiva, Szabó *et al* (2021) argumentam que a ênfase nas criatividades durante todo o período de formação acadêmica, atuação e desenvolvimento profissional é fundamental para a promoção de uma aprendizagem significativa e inovadora, defendendo que, nestes contextos, as criatividades e o estabelecimento de ecologias criativas³ podem promover a inovação inclusive nos âmbitos das políticas educacionais. Nesse sentido, a expansão das melhorias na formação de professores(as) por meio da promoção da criatividade, abordagens multissetoriais, desenvolvimento de habilidades de autorreflexão, estímulo à inovação e colaboração pode contribuir significativamente para a qualidade da prática docente e para a melhoria contínua da educação (Szabó et al, 2021).

Del Ben *et al.* (2019) destacam a necessidade de fortalecer o sentido de comunidade profissional entre os(as) professores(as) de música, com o fim de contribuir para tornar a profissão mais atrativa. Ao fortalecer o sentido de comunidade profissional, os(as) professores(as) de música se beneficiam de um ambiente de apoio, colaboração e troca de experiências. Isso pode trazer vantagens significativas, como o compartilhamento de práticas pedagógicas, além do desenvolvimento contínuo das habilidades e conhecimentos necessários para a prática docente.

Ao trazer para o contexto local, percebemos que a prática colaborativa entre professores(as) já vem acontecendo em trabalhos desenvolvidos no PPGMUS- UDESC que envolvem aprendizagem criativa na educação musical (Ogleari; Beineke, 2022; Cavalcante, 2021; Malotti, 2014) conforme apresentado anteriormente. Além disso, é sabido que no município de Florianópolis existem dezenas de professores(as) de música que atuam em contextos diversos. Até o momento, os dados obtidos indicam que, ao menos, 35 professores(as) de música atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)⁴, 3 professores(as) de música atuam no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC)⁵ e 4 professores(as) no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)⁶. Sabe-se, também, da

³ Ecologias criativas são ambientes dinâmicos que estimulam e sustentam as criatividades através de interações complexas entre diversos elementos, como pessoas, práticas, políticas e ambientes culturais. Valorizando a diversidade, colaboração e inovação, essas ecologias promovem a criatividade e aprendizagem ao criar espaços propícios para o desenvolvimento e expressão criativa, especialmente na educação e prática docente (Szabó et al, 2021).

⁴ Dados obtidos empiricamente, considerando que a pesquisadora também atuava como professora na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis até abril de 2023.

⁵ Dados obtidos através do site do Colégio de Aplicação da UFSC: <https://www.ca.ufsc.br/>. Acesso em 15/11/2022.

⁶ Dados obtidos através de solicitação à ouvidoria geral do IFSC.

existência de um maior número de professores(as) de música atuantes em escolas da rede privada de ensino, porém não foi possível obter esses dados.

Para além dos ambientes escolares, a educação musical também se faz presente em outros ambientes educacionais, como escolas livres, projetos sociais e projetos vinculados à universidade, dado a existência do curso de Licenciatura em Música da UDESC. A partir desses dados e dos diálogos com a literatura, surgiu um questionamento que conduziu o objetivo principal desta pesquisa em investigar como as práticas musicais criativas e colaborativas podem contribuir para a construção de espaços de reflexão crítica no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, a partir de processos de composição musical em um laboratório musical fundamentado na aprendizagem criativa.

A partir das pesquisas de Andrade e Almeida (2023a; 2023b), que discutem a importância das comunidades de prática como espaços colaborativos de desenvolvimento profissional para educadores(as) musicais, e de Galon da Silva (2021), que evidencia como a ausência de ênfase na criação musical durante a formação inicial perpetua modelos pedagógicos conservadores, limitando a capacidade dos(as) educadores(as) de estimular a criatividade e a expressão musical dos(as) alunos(as), esta tese busca avançar ao discutir sobre como essas práticas se manifestam em um laboratório musical criativo entre professores(as) de música.

Para tal, os objetivos específicos delineados foram: 1) analisar as dimensões das práticas criativas vivenciadas por professores(as) de música em um laboratório musical criativo, com foco na aprendizagem criativa; 2) discutir como os processos de composição musical podem contribuir para processos de reflexão entre professores(as) acerca de suas práticas pedagógicas e musicais; e 3) analisar de que maneiras as práticas criativas permitem que os(as) participantes manifestem as influências socioculturais que moldam suas decisões musicais. Diante disso, o próximo capítulo apresentará a metodologia adotada nesta pesquisa.

4 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Considerando o objetivo da pesquisa, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte foi escolhida como a abordagem metodológica mais adequada, pois permite uma investigação que valoriza a criatividade e a subjetividade nas práticas educativas, alinhando-se diretamente com o foco deste estudo. Portanto, na primeira parte deste capítulo serão apresentados os princípios da PEBA em articulação com este estudo.

Na segunda parte, descrevo a construção do campo de pesquisa, o Lab.inventa, um laboratório musical criativo desenvolvido para professores(as) de música. A terceira parte concentra-se nos processos de análise e interpretação dos dados coletados, detalhando como as práticas musicais e os relatos dos(as) participantes foram analisados sob a perspectiva da Pesquisa Educacional Baseada em Arte, buscando identificar as dinâmicas que ocorreram durante a pesquisa. Por fim, a quarta parte apresenta os processos de planejamento do Lab.inventa, destacando como o laboratório foi estruturado e organizado para atender aos objetivos da pesquisa.

4.1 PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE

Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), do inglês *Arts-based Education Research*, é uma perspectiva metodológica inserida epistemologicamente no campo do construcionismo social. O construcionismo social é um campo que busca explorar como concebemos o mundo, levando em consideração que as realidades são social e localmente construídas. Ele nos convida a questionar as formas pelas quais percebemos e compreendemos a realidade, reconhecendo o caráter subjetivo e cultural de cada indivíduo. Os defensores dessa abordagem muitas vezes a descrevem como uma "não teoria", pois seu objetivo é desafiar as noções de verdade e o que consideramos como real e verdadeiro. O construcionismo social busca analisar as construções sociais presentes na vida cotidiana, explorando as interações entre cultura, ideologia, poder, subjetividade, imaginário e representação social no nosso entendimento da realidade. Essa perspectiva nos convida a questionar e repensar as bases de nossas concepções e percepções do mundo ao nosso redor (Oliveira; Charreu, 2016, p.368). Segundo Oliveira e Charreu (2016) as perspectivas de pesquisa fundamentadas no construcionismo social buscam o entendimento do

mundo de modo complexo, onde o conhecimento pode decorrer da experiência, considerando as narrativas dos envolvidos na pesquisa e suas ações e criações.

Os autores explicam que Barone e Eisner (2006) foram os responsáveis pela sistematização da Pesquisa Baseada em Arte (PBA) “como uma forma de pesquisa destinada a aumentar a nossa compreensão sobre determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos.” (Oliveira; Charreu, 2016, p. 371). A Pesquisa Baseada em Arte (PBA) é uma das diversas metodologias da pesquisa qualitativa e está situada entre as abordagens científicas e artísticas pós-modernas, que utiliza das práticas e processos de expressões artísticas a fim de compreender e analisar essas experiências em relação a seus pesquisadores e criadores, desde a coleta de dados até sua interpretação. Alguns pesquisadores distinguem a PBA da PEBA. Sobre isso, Oliveira e Charreu (2016) explicam:

A pesquisa “educacional” baseada nas artes terá, naturalmente, preocupações que pertencem ao território educativo, aos seus atores e produtos, enquanto a pesquisa (simplesmente) baseada nas artes poderá ter como foco outros campos e outras disciplinas do conhecimento que não concretamente a educação. (Oliveira; Charreu, 2016, p. 367).

Irwin (2013) apresenta a PEBA como “uma forma de investigação que aumenta nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos” (Irwin, 2013, p. 28). Segundo a autora, a PEBA se distingue de outras metodologias de pesquisa consideradas tradicionais que buscam conhecimentos e resultados exatos e visam a “melhoria de perspectivas”, sem a necessidade da rigorosidade exigida em outras formas de se fazer pesquisa. A PEBA se propõe a romper com os padrões normalizados de pesquisa, à medida em que enfatiza processos que envolvem o fazer artístico e admite aspectos relacionados à incerteza, à criação e ao dinamismo. Ademais, seu objetivo não está na infalibilidade, tal qual em outras metodologias de pesquisa, mas em considerar as compreensões dos sujeitos em seus processos artísticos.

A arte em PEBA consiste na fonte dos dados, “como objeto de estudo, trajetória poética ou como recurso para a geração de dados” (Peruzzo; Carvalho, 2018, p. 63). Peruzzo e Carvalho (2018, p. 63) explicam que um dos maiores desafios é transformar um percurso de pesquisa em uma criação artística, promovendo a fusão entre arte e pesquisa científica de forma que se tornem uma unidade de discurso textual, visual,

cênico ou musical. Essa abordagem busca provocar efeitos singulares no observador/leitor, por meio de uma combinação de diferentes formas de expressão artística. A integração entre arte e pesquisa na PEBA resulta em uma abordagem criativa e inovadora, que enriquece tanto o processo de pesquisa quanto a experiência estética. Higgins (2010) a define a PEBA enquanto uma prática de pesquisa que se relaciona com a comunidade, por favorecer os relacionamentos dialógicos, afetuosos e democráticos, buscando um comprometimento mútuo na compreensão social da vida. O autor explica que esta abordagem possui características ativas nas comunidades, “engajando o trabalho de pesquisa que é local, utilizável e receptivo com assuntos culturais e políticos, tomando uma posição contra a injustiça social” (Higgins, 2010, p. 11). Além disso, busca-se, também, um discurso crítico visionário que visa analisar não apenas como são as coisas, mas buscar formas de entender como poderiam ser.

A Pesquisa Baseada nas Artes (PBA) e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) são abordagens distintas para a realização de pesquisas que envolvem a arte como objeto de estudo ou como meio de investigação. Embora ambas as abordagens estejam relacionadas à arte e à pesquisa, elas diferem em seus objetivos, metodologias e aplicações. A Pesquisa Baseada nas Artes (PBA) é uma abordagem de pesquisa que usa a arte como uma forma de investigar questões, conceitos ou fenômenos em qualquer área do conhecimento. É uma forma de pesquisa interdisciplinar que envolve a criação artística como método de investigação e a expressão artística como resultado da pesquisa.

A PBA valoriza a prática artística como uma forma de conhecimento válido e busca integrar a criatividade e a sensibilidade artística ao processo de pesquisa. Os pesquisadores podem ser artistas ou acadêmicos que usam a arte como um meio de investigar e comunicar seus resultados de pesquisa. Por outro lado, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) é uma abordagem específica dentro do campo da educação. Ela envolve a utilização da arte como um meio de ensino e aprendizagem, bem como uma forma de investigação educacional. A PEBA valoriza o potencial educativo da arte e busca explorar como as práticas artísticas podem enriquecer e aprimorar a educação em diferentes contextos, como escolas, museus e comunidades. A PEBA pode ser realizada por educadores, pesquisadores em educação ou artistas que desejam investigar os efeitos e as possibilidades educacionais da arte. É importante observar que essas definições podem variar

dependendo do contexto e das diferentes abordagens adotadas por pesquisadores e educadores.

Sinner *et al.* (2013) apresentam uma análise de teses e dissertações desenvolvidas por meio da perspectiva da PEBA. Segundo os autores, por mais que as pesquisas apresentassem diferentes estratégias metodológicas, foi possível perceber que essas investigações possuem três pilares em comum: literário, visual e performativo. Esses três pilares mostram a diversidade de abordagens e meios utilizados para investigar a prática artística. O pilar literário refere-se à utilização da escrita como forma de expressão e reflexão sobre a prática artística. O pilar visual envolve o uso de técnicas e linguagens visuais para explorar e comunicar ideias artísticas. O pilar performativo abrange as práticas artísticas que envolvem o movimento e a expressão corporal, como dança, teatro e música. Embora a música seja identificada como uma área mais recente de estudo na PEBA, pesquisas têm emergido buscando destacar a importância de considerar a música como uma forma de expressão artística e seu potencial para enriquecer a prática educacional.

Ao procurar trabalhos que trazem a PEBA como proposta metodológica, grande parte dos resultados ocorreram nas áreas das artes visuais. Hickey-Moody *et al.* (2021) realizaram uma pesquisa com crianças que possuem diferentes identidades étnicas, culturais e religiosas, investigando sobre como elas se sentem pertencentes (ou não) aos países em que vivem e aos espaços e culturas às quais fazem parte. Através da prática artística e de diálogos entre as crianças, uma trama complexa de histórias e símbolos emergiram dentre as temáticas de sua pesquisa sobre “migração, guerra, trauma, alteridade, mas também amor, aceitação, amizades interculturais e inter-religiosas, respeito, família, comida e muito mais.” (Hickey-Moody *et al.*, 2021, p. 8 – tradução minha). As autoras argumentam que essa metodologia oferece maneiras de expandir o entendimento de temáticas que podem não ser explícitas em outras formas de pesquisa, ao considerar o processo criativo o meio pelo qual os indivíduos se expressam e apresentam suas identidades, necessidades e desejos.

Ao revisar a literatura sobre PEBA e artes cênicas no Brasil, Peruzzo e Carvalho (2018) apresentam duas teses que se fundamentam na *A/r/tografia* (Maçaneiro, 2013; Lopes Jr, 2015). *A/r/tografia*, do inglês *A/r/tography*, é uma abordagem de pesquisa e prática artística que integra: o artista (A) – músico, poeta, dançarino, ator etc.; o pesquisador, do inglês *researcher* (R) e o(a) professor(a), do inglês *teacher* (T). Essa

abordagem se configura como uma forma de pesquisa-criação, em que a produção artística e a pesquisa são vistas como processos interligados e complementares.

Nessa perspectiva, também é relevante o trabalho de Corrêa (2018). Ao realizar pesquisa com professoras de dança, Corrêa (2018) mapeou a docência em dança no Rio Grande do Sul, por meio de entrevistas narrativas e a *a/r/tografia*. Apesar desta investigação não possuir esses referenciais metodológicos, a tese de Corrêa (2018) foi uma das inspirações para a construção metodológica desta pesquisa, por trazer o olhar de professoras que evidenciaram as estratégias, limites e possibilidades de ensino tanto de forma literária na escrita da tese, quanto de forma artística ao realizar um documentário sobre o processo. O trabalho de Corrêa (2018) e de grande parte das pesquisas encontradas (Diederichsen, 2019; Peruzzo; Carvalho, 2018; Carvalho; Immanovsky, 2017; Fernández-Dias *et al.*, 2017; Oliveira; Charreu, 2016) baseiam-se na *a/r/tografia*.

Segundo Leavy (2023), existem três abordagens principais no desenho metodológico das PBA/PEBA. Uma dessas abordagens contempla as pesquisas nas quais a prática artística é o método e o conteúdo, ou seja, em que o(a) próprio(a) pesquisador(a) participa, cria, analisa e representa os dados (Leavy, 2023, p. 213). Grande parte das pesquisas *a/r/tográficas* desenvolvidas no viés da PEBA estão situadas nessa abordagem. Outra abordagem trata-se de projetos nos quais os dados são coletados por meio de métodos quantitativos, qualitativos ou mistos, e posteriormente são analisados ou representados por meio de uma abordagem artística.

A terceira abordagem consiste nas pesquisas nas quais os(as) participantes desenvolveram práticas e/ou produtos artísticos que se tornaram os dados da pesquisa. Essa é a perspectiva da PEBA na qual este estudo se insere, pois a prática artística da pesquisadora não está em evidência, mas sim as práticas criativas de professores(as) de música. Nesse sentido, Leavy (2023) explica sobre a importância de situar a PBA/PEBA em um *continuum* arte-ciência.

Alguns profissionais adotam uma filosofia mais baseada na prática artística e tendem a dar prioridade aos conhecimentos adquiridos a partir do ato de “fazer”, “fazer” ou “experimentar” uma prática artística. Neste extremo do *continuum*, o processo de criação artística pode ser visto como o método de geração de conteúdo, análise e resultado final. No outro extremo do *continuum*, os profissionais podem ter uma visão mais científica do processo, talvez recolhendo e analisando dados (conteúdo) com métodos e estratégias quantitativas ou qualitativas tradicionais, e depois incorporando uma prática artística numa fase do processo, tal como representação. Filosoficamente, a sua visão do mundo modela uma compreensão mais qualitativa (interpretativa) da natureza da realidade social e de como podemos estudá-la. Existem muitos pontos intermediários no *continuum* arte-ciência dos quais um projeto pode emergir. (Leavy, 2023, p. 212 – tradução minha)

Considerando o exposto por Leavy (2023), essa pesquisa se aproxima de uma perspectiva mais interpretativa ao optar pela utilização de procedimentos de análise, interpretação e representação dos dados qualitativos e baseados nas artes, que serão descritos mais adiante. Antes de explicar como está sendo realizada a análise, a interpretação e a representação dos dados, será apresentado o campo da pesquisa. Ao propor uma pesquisa que tem como campo um laboratório criativo de música para professores(as) de música, a PEBA se mostra uma abordagem que aceita, legitima e evidencia os processos artísticos e criativos produzidos ao longo da pesquisa.

4.2 CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O impulso para a construção do campo dessa pesquisa surgiu da crescente valorização das práticas criativas na educação musical e da busca por formas de integrar essas práticas à formação e ao desenvolvimento profissional de professores(as). Nesta pesquisa, considera-se a necessidade de espaços que promovam a colaboração e a experimentação entre professores(as), conforme discutido nos capítulos anteriores, possibilitando a prática coletiva e reflexiva em torno de processos criativos na música.

A partir dessa reflexão, propus o desenvolvimento Lab.inventa - *Laboratório musical criativo para professores e professoras de música*, que foi o nome dado à oficina desenvolvida nesta pesquisa, visando garantir um espaço que (1) proporcionasse a prática musical e a reflexão entre professores(as), (2) possibilitasse a vivência da aprendizagem criativa em música, (3) oportunizasse momentos de práticas criativas entre professores(as) de música e (4) promovesse discussões e reflexões acerca da realidade de docentes de música em Florianópolis/SC. O

Lab.inventa está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical do PPGMUS-UDESC e aconteceu nas dependências do Departamento de Música do Centro de Artes, Design e Moda (CEART) da UDESC.

É importante destacar que, antes de dar início ao Lab.inventa, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos da UDESC (CEP-UDESC) em novembro de 2022 e foi aprovada em fevereiro de 2023, através do parecer nº 5.905.315. A pesquisa buscou garantir que os processos de produção de dados, incluindo gravações audiovisuais e entrevistas, ocorressem de forma a respeitar a privacidade e a integridade das pessoas envolvidas. Para isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2) foi elaborado, garantindo que todos(as) os(as) participantes estivessem cientes de seus direitos, inclusive o de se retirarem da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo.

Foi necessário obter consentimento específico por meio do Termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações (Apêndice 3), que são parte integrante do processo de análise e da divulgação dos resultados da pesquisa, buscando evitar qualquer tipo de constrangimento dos(as) participantes com os processos de registro durante as oficinas. Em resposta a essa preocupação, procurei construir um ambiente de confiança e conforto, com o objetivo de evitar e minimizar possíveis desconfortos e garantir que todos(as) os(as) professores(as) se sentissem à vontade para participar das práticas musicais.

Além disso, ao longo da pesquisa, optei por não incluir vídeos e imagens dos(as) professores(as), visando preservar suas identidades. Essa escolha foi motivada por uma preocupação ética em manter a privacidade dos(as) participantes, considerando a sensibilidade de expor as produções musicais e as discussões decorrentes dos processos de composição. Ao refletir sobre essas questões, entendi que essas críticas poderiam ser mal interpretadas, o que gerou uma preocupação ética relevante. Ao fornecer espaço para reflexões, era fundamental garantir que essas avaliações fossem compreendidas como parte dos processos de composição musical, e não como um julgamento sobre a competência dos(as) professores(as).

Como o Capítulo 5 da tese contém informações sobre as trajetórias profissionais e pessoais dos(as) professores(as), ele foi previamente enviado a cada um(a) dos(as) participantes para revisão e aprovação antes de sua finalização. Essa prática foi adotada para garantir que os(as) professores(as) tivessem a oportunidade de revisar os dados relacionados a suas experiências, solicitando ajustes, caso

achassem necessário. Isso reforça o compromisso ético da pesquisa com a transparência e o respeito às vozes dos(as) participantes, assegurando que suas histórias fossem representadas de forma alinhada às suas percepções.

Após a aprovação pelo CEP-UDESC, iniciou-se a primeira etapa de produção de dados em campo, consistindo na divulgação, no planejamento e no desenvolvimento do Lab.inventa. Os encontros ocorreram semanalmente entre os meses de maio e junho de 2023, totalizando 10 horas de práticas, conversas e reflexões entre a pesquisadora e 9 professores(as) participantes. Para tal, foram delineadas as etapas da pesquisa (Figura 2).

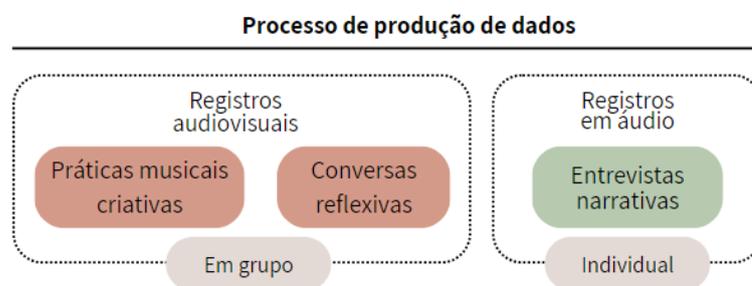


Figura 2: Desenho metodológico da pesquisa

Além dos dados produzidos nos encontros do Lab.inventa, também foram produzidos dados em entrevistas narrativas com os(as) participantes, tendo como fundamento para a estruturação do roteiro (Apêndice 1) as entrevistas narrativas, que consistem em uma técnica na pesquisa qualitativa voltada para a obtenção de relatos detalhados e experiências dos sujeitos. Essa modalidade de entrevista possibilita que os(a) entrevistados(as) compartilhem suas histórias de vida de maneira espontânea e aberta, possibilitando uma compreensão aprofundada das experiências dos(as) participantes de diversas maneiras (Muylaert *et al*, 2014).

Como sugerem Eugênio e Trindade (2017), as entrevistas iniciaram com questões orientadoras gerais, visando convidar os(as) participantes a compartilharem sua trajetória de formação e atuação e suas percepções sobre as propostas experienciadas no Lab.inventa. Adicionalmente, com o propósito de aprofundar a compreensão sobre as propostas vivenciadas no Lab.inventa, foram utilizados vídeos para que os(as) participantes pudessem lembrar dos momentos e também para promover *insights* e compreensões mais profundas. Durante a entrevista, os(as)

participantes foram convidados(as) a assistir trechos de vídeos e a refletir sobre suas próprias práticas, percepções e interpretações, através de perguntas como “Você poderia me contar um pouco sobre esse momento?”.

Ao todo, os dados para esta pesquisa se constituem de gravações de vídeo e áudio, fotos, relatos do diário de bordo da pesquisadora e diários reflexivos de participantes da pesquisa. Os dados obtidos somaram aproximadamente 29 horas de gravação em áudio e/ou vídeo.

4.3 PLANEJAMENTO DO LAB.INVENTA

A divulgação se iniciou no início do mês de abril de 2023 por meio do envio de e-mails para as secretarias de educação municipal e estadual e para as escolas da rede privada explicando o projeto e convidando professores(as) de Música a participar da pesquisa. A divulgação também foi feita através de redes sociais, visando atingir um maior número de professores(as) de música da região. Poderiam se inscrever professores(as) que estivessem atuando ou que já atuaram com ensino coletivo de música há pelo menos 3 anos, que tivessem vontade de compor música colaborativamente e que se comprometessem a participar dos encontros. As inscrições aconteceram de forma virtual, por meio da ferramenta *Formulário Google* contendo as informações gerais da pesquisa, objetivos, fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos, éticos e expectativas da pesquisa. A divulgação foi composta por um *folder* (Figura 3), um texto explicativo e o link para o formulário de inscrição.



Figura 3: Imagem de divulgação do Lab.inventa

Até o último dia de inscrição, 12 pessoas haviam se inscrito e apenas uma inscrição foi indeferida, pois a pessoa não possuía formação específica na área e informou que leciona há poucos meses. Com as inscrições encerradas, organizei um grupo de WhatsApp para que pudéssemos nos comunicar.

Das 11 inscrições deferidas, não consegui contato com uma pessoa, que acabou não participando do laboratório. Outra pessoa entrou em contato perguntando se haveria encontros em outro dia da semana, pois nas quintas-feiras não conseguiria participar. Portanto, o número de pessoas que compareceram nos encontros ficou em 9. No próximo capítulo, as pessoas participantes serão apresentadas em relação a sua trajetória formativa e profissional.

O planejamento do laboratório visou a vivência da composição musical entre professores(as) de música atrelada à temática dos cantos de trabalho, discutindo e refletindo sobre a realidade do docente dos(as) participantes ao longo do processo. Cantos de trabalho são canções tradicionalmente entoadas por trabalhadores, enquanto realizam suas tarefas. Essas músicas surgiram ao longo da história como uma forma de tornar o trabalho mais agradável e sincronizar os movimentos dos trabalhadores para melhorar a cooperação e a eficiência. A melodia e o ritmo dos cantos de trabalho muitas vezes refletem a natureza da tarefa em questão (Gianelli, 2012, p. 35).

Produzir o pão, roçar o mato, puxar a rede, amassar a farinha, pilar o milho, quebrar o coco, lavrar a terra, consertar o açude, fazer a casa, limpar a trilha na mata. Atividades difíceis e árduas, em que o suor escorre, as mãos latejam e os corpos se curvam à labuta e à necessidade. Sol, a chuva, no breu da noite ou no clarão do dia, por vontade, fé ou precisão, só ou acompanhado, entre olhares cúmplices e no ritmo de movimentos fortes e plenos. Em grupo, cantam e se movimentam nas batidas que dão ritmo ao trabalho, com braços que se movem, corpos que se dobram e desdobram, numa só voz e pulsação. O compasso marcado embala a todos num só golpe, música e trabalho tornando mais ameno o cotidiano, fazendo o tempo fluir e a dor ganhar a companhia da mão que bate, do corpo que vibra e da voz que canta. (FONSECA, 2015, p. 10-11)

Segundo Fonseca (2015), a relação entre música e trabalho é mais frequente em grupos ou comunidades que se unem para realizar atividades colaborativas. O trabalho e a música atuam como forças unificadoras, criando contextos sociais e

fortalecendo os laços de amizade e companheirismo entre os envolvidos. Essa associação é comum em várias partes do mundo, especialmente em ambientes rurais, onde atividades cotidianas, como pescar, arar a terra, plantar, colher e cuidar dos animais, são “práticas do dia a dia que ritualizam os ciclos sociais de construção, destruição e reconstrução da vida”. (Fonseca, 2015, p. 15). Além de tornar o trabalho mais leve e ajudar a passar o tempo, os cantos de trabalho também serviam para coordenar esforços em tarefas que requeriam sincronização. Esse gênero musical não busca fins comerciais, e a habilidade técnica musical ou a busca por um padrão estético não são preocupações para aqueles que cantam (Gianelli, 2012, p. 35).

Nas comunidades e grupos sociais, os momentos de trabalho são acompanhados por cantos e performances rítmicas, como batidas de paus, palmas, enxadas ou pilões, que ritualizam os movimentos corporais repetitivos necessários durante as tarefas. Essa prática visa amenizar as dificuldades das atividades realizadas. É importante ressaltar que os cantos de trabalho historicamente se desenvolveram fora do ambiente doméstico. Eles ecoavam pelos espaços públicos, como ruas, campos agrícolas, locais de fiação e pescaria, marcando uma musicalidade preservada com estética distinta daquela das elites nos salões e espaços privados (Fonseca, 2015).

A pesquisa sobre cantos de trabalho para esse planejamento foi realizada por meio de publicações, documentários, reportagens, entrevistas e acervos fonográficos, que conduziram as escolhas musicais para o planejamento e para o desenvolvimento das propostas. O mapa do planejamento (Figura 4) desenvolvido ficou da seguinte forma:



Figura 4: Mapa do planejamento do Lab.inventa.

Os momentos iniciais dos encontros foram denominados de “esquenta”, uma prática proposta pela Profa. Viviane Beineke em algumas disciplinas que cursei do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC. O objetivo do esquenta é começar os encontros fazendo música. Esse momento estava atrelado ao estado de presença dos(as) participantes, no intuito de estabelecer uma conexão com o espaço e com os(as) integrantes de forma musical. A cada encontro foi proposto um esquenta diferente e que contemplasse práticas musicais diversas, como improvisar, tocar e cantar. No quarto e quinto encontro, os(as) participantes do laboratório foram convidados a propor um esquenta, que fosse uma prática musical coletiva e que durasse entre 5 e 15 minutos, assim como proposto nos encontros anteriores.

O segundo momento dos encontros consistiu na proposta principal do dia, processos de composição que foram realizados em duplas, em pequenos grupos e coletivamente, seguidas de conversas reflexivas sobre as práticas e sobre as possíveis relações com as práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Houve também alguns momentos de contextualização, tanto da pesquisa em si, quanto do tema dos cantos de trabalho. No último encontro, a dinâmica foi diferente: assistimos alguns vídeos sobre as experiências do Lab.inventa, conversamos sobre e, no final, realizamos o esquenta com intuito de encerrar o laboratório fazendo música. As

músicas escolhidas e o detalhamento de como foram desenvolvidas as propostas serão apresentadas ao longo das descrições dos encontros.

Como dito anteriormente, nossos encontros aconteceram nas dependências do Departamento de Música do CEART-UDESC durante seis quintas-feiras das 18h30min às 20h30min, nos dias 11/05/2023, 18/05/2023, 25/05/2023, 01/06/2023, 22/06/2023 e 29/06/2023. A escolha pelo número de encontros foi influenciada pelo calendário acadêmico das escolas, buscando respeitar os períodos de aulas regulares e demais compromissos dos(as) professores(as) antes do recesso escolar de julho. A sala escolhida para o Lab.inventa foi a sala 12, por ser uma classe com instrumentos musicais, equipada com projetor, computador e equipamento de som. Em alguns momentos, utilizamos também outras salas, equipadas com os mesmos aparelhos e com pianos.



Figura 5: Fotografias da sala 12.

Para cada encontro, levei os equipamentos necessários para os registros, sendo uma câmera filmadora, um gravador de voz e uma câmera fotográfica, que foi substituída pela câmera do celular a partir do terceiro encontro, pois as fotos ficavam com melhor qualidade. Preciso ressaltar a importância da colega de doutorado Cecilia Marcon Pinheiro Machado nos registros desta pesquisa. Cecília, a assistente de pesquisa, como ela mesma se nomeou, me auxiliou com os registros audiovisuais dos encontros, que não seriam possíveis de eu realizar sozinha.

Nos próximos subcapítulos, descreverei como foram os encontros no Lab.inventa, apresentando o desenvolvimento das propostas, as práticas musicais realizadas, os processos de composição, as produções musicais, os diálogos e as reflexões sobre as experiências.

No decorrer do texto, apresento áudios das produções realizadas pelos(as) professores(as). Portanto, quando aparecer imagens com este símbolo (Figura 6), você deve clicar para que seja direcionado à página virtual do áudio.



Figura 6: Exemplo do player de áudio.

4.4 PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS

Na busca por entender os procedimentos de análise de dados dentro da PEBA, as explicações de Leavy (2023) forneceram um importante suporte para os processos desta pesquisa. A análise de dados, neste contexto, não se restringe à organização e ao resumo das informações, mas também se alinha com a interpretação e a busca pelo sentido dos dados. Esse movimento cíclico entre análise e interpretação permitiu a reflexão sobre as práticas musicais criativas dos(as) professores(as).

Leavy (2023) explica que antes de iniciar a análise é necessário *preparar os dados*. Pelo volume de dados da pesquisa qualitativa, a organização incluiu classificar os dados em arquivos separados para cada conjunto de informações, ou usar códigos de cores para facilitar a identificação. Além disso, para o autor, é importante obter uma visão abrangente dos dados por meio da *imersão inicial*. Essa etapa permite que o(a) pesquisador(a) sinta a essência dos dados por meio de uma perspectiva ampla que pode ter se perdido durante a coleta e preparação. A imersão também facilita o desenvolvimento de ideias iniciais, permitindo anotações de pensamentos e conceitos relevantes e auxiliando na seleção e redução dos dados.

Para reduzir e classificar os dados gerados, foi feita a *codificação*, que é o processo de atribuir uma palavra ou frase a segmentos de dados, para resumir ou capturar a essência do segmento de dados. Segundo Gibbs (2009), codificação é o processo pelo qual se define o assunto ou conteúdo dos dados em análise. A

codificação envolve a identificação e registro de uma ou mais passagens de texto ou outros elementos dos dados, como vídeos ou imagens, que exemplificam uma mesma ideia teórica dentro do contexto geral. Nesse procedimento, várias passagens são identificadas e relacionadas a uma palavra específica, conhecida como código. Assim, todos os dados que estão relacionados a mesma ideia são codificados com o mesmo nome. Essa abordagem permite categorizar o texto, estabelecendo uma estrutura temática de ideias relacionadas a ele (Gibbs, 2009, p. 60). Existem várias abordagens para codificar dados qualitativos. A abordagem que foi utilizada nesta pesquisa consiste na codificação descritiva, que utiliza principalmente palavras para resumir os segmentos de dados (Leavy, 2023).

A última etapa do processo de análise consistiu na *categorização e tematização*, ou seja, o processo de agrupar códigos semelhantes ou aparentemente relacionados, buscando temas que sinalizem o significado mais amplo por trás de um código ou grupo de códigos. Nesta etapa, iniciou-se a escrita por meio do uso de memorandos, documentando as impressões e compreensões emergentes (Leavy, 2023).

Os processos de *preparação dos dados, imersão inicial, codificação e categorização* foram realizados entre os meses de julho de 2023 e janeiro de 2024, com o auxílio do *software* de análise de dados qualitativos MAXQDA. Os *Softwares* de Análise de Dados Qualitativos (SADQ) são ferramentas que funcionam como bancos de dados, permitindo aos pesquisadores analisarem entrevistas, textos e elementos audiovisuais com maior rigor metodológico. Eles oferecem ferramentas para o gerenciamento eficiente, sistemático e coerente dos dados coletados. O(a) pesquisador(a) é responsável por gerar o banco de dados, importando os arquivos relevantes para a pesquisa, como documentos em formato PDF contendo os trabalhos selecionados para análise. Os SADQ auxiliam na organização e na análise dos dados qualitativos, facilitando a identificação de padrões, categorias e temas emergentes, e fornecendo recursos para a geração de *insights* e interpretações a partir desses dados (Gibbs, 2009, p. 136).

Em pesquisa anterior, em minha dissertação de mestrado que consistiu em uma pesquisa bibliográfica (Pelizzon, 2018), já havia utilizado esse mesmo *software* e tive uma experiência positiva, considerando que no MAXQDA os dados da pesquisa ficam reunidos em um só local, auxiliando na organização. Além disso, com este *software*, é possível importar dados bibliográficos digitais, vídeos, áudios e imagens,

destacando informações por meio de uma variedade de ferramentas, como códigos escritos, cores ou símbolos. Os trechos codificados podem ser facilmente extraídos, facilitando tanto a revisão da literatura quanto a análise final dos dados.

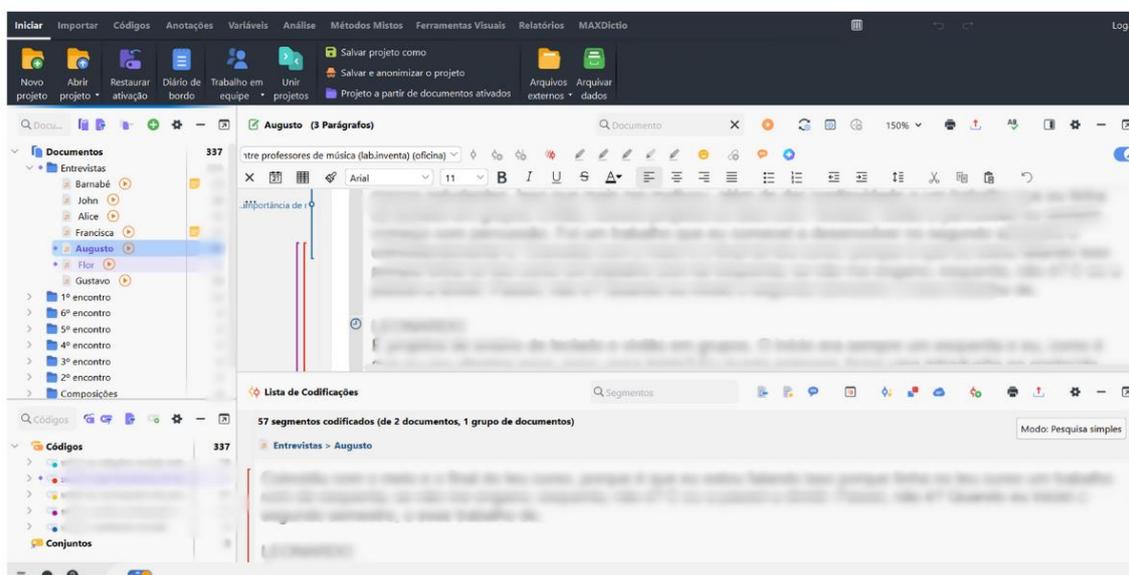


Figura 7: Processo de análise de dados utilizando o MAXQDA.

A figura destacada acima (Figura 7) ilustra a interface do sistema de documentos, localizada à esquerda da tela, onde estão localizadas as fontes de investigação, ou seja, os registros em vídeo, áudio e fotografia produzidos durante o Lab.inventa e nas entrevistas, bem como as suas transcrições. É importante destacar que optei por utilizar a transcrição literal quando os diálogos entre professores(as) estavam em evidência, transcrevendo com exatidão os diálogos, e a transcrição adaptada quando as práticas musicais estavam em foco, na qual discorro sobre o que estava acontecendo.

Para cada trecho de vídeo, áudio, imagem ou texto, foi possível elaborar códigos/categorias de análise selecionando trechos específicos do documento a ser analisado. Esses códigos/categorias foram então organizados na aba *códigos*, localizada na parte inferior esquerda da tela, onde puderam ser cruzados e/ou modificados. Além das abas mencionadas, o *software* também inclui a aba *lista de codificações* na parte inferior direita da tela, que exibe os trechos dos códigos. Ao selecionar os documentos e categorias que se deseja revisar, o(a) pesquisador(a) pode visualizar os trechos selecionados nesta janela. Essa interface oferece suporte

ao processo de análise qualitativa, especialmente no que diz respeito à codificação dos dados. No entanto, conforme observado por Gibbs (2009, p. 136), embora o *software* ofereça uma variedade de ferramentas para produzir relatórios e resumos, a interpretação final continua sendo responsabilidade do(a) pesquisador(a).

Após a realização desses processos, iniciou-se a etapa de *interpretação*, ou seja, atribuir significado aos dados, sendo importante identificar padrões e fazer conexões entre categorias, conceitos e temas. Nessa etapa, foi utilizada a estratégia de triangulação, que envolveu a utilização de métodos ou fontes de dados diferentes para abordar a mesma questão, buscando aumentar a confiança nos resultados (Leavy, 2023). Nesse processo, Leavy (2023) propõe algumas questões para que o(a) pesquisador(a) faça a si mesmo(a), as quais me auxiliaram no desenvolvimento desses processos de análise.

Quais são as relações entre categorias, temas e conceitos? Que padrões surgiram? O que parece mais saliente nos dados? Qual é a essência da narrativa dos meus dados? O que aprendo ao colocar os dados no contexto da literatura existente? O que aprendo ao considerar os dados através de mais de uma lente teórica? Usando o que aprendi, como posso responder às minhas questões de pesquisa? (Leavy, 2023, p. 167 – tradução minha)

Em relação à escrita da tese, Barone e Eisner (2006) explicam que a PEBA se distingue das abordagens qualitativas tradicionais da pesquisa educacional ao enfatizar a integração de elementos artísticos para abordar questões educacionais. A PEBA valoriza a narrativa e a expressão artística como elementos que auxiliam na compreensão da comunicação de aspectos da experiência humana que não são totalmente compreendidos através da escrita. Nesse sentido, os áudios que integro como parte dos dados da pesquisa têm um papel fundamental, permitindo uma imersão mais profunda nas práticas criativas dos(as) professores(as) de música, capturando nuances de suas expressões musicais, interações e reflexões, que seriam difíceis de traduzir em palavras. Esses registros sonoros, além de evidenciarem as composições musicais, servem como uma forma de representação da experiência vivida, alinhando-se com os princípios da PEBA de usar a arte como meio de aprofundar a compreensão da experiência educacional.

Barone e Eisner (2006) explicam que a linguagem na PEBA desempenha um papel crucial ao criar uma experiência textual que vai além da simples transmissão de

informações. Dentre as formas de linguagem, nesta pesquisa utilizou-se a linguagem contextualizada, que, segundo Barone e Eisner (2006) se caracteriza por descrições detalhadas baseadas em observações próximas da realidade, sem partir de teorias pré-estabelecidas, visando captar as complexidades de uma situação específica e proporcionar um contexto rico para a compreensão do(a) leitor(a).

Considerando esses aspectos, nos próximos capítulos, a pesquisa será apresentada buscando descrever com detalhes os acontecimentos no Lab.inventa e nas entrevistas, atendendo ao objetivo de investigar como as práticas musicais criativas e colaborativas podem contribuir para a construção de espaços de reflexão crítica no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, a partir de processos de composição musical em um laboratório musical fundamentado na aprendizagem criativa.

5 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

Esse capítulo inicia a apresentação dos resultados da pesquisa, oferecendo uma visão dos dados coletados nas entrevistas narrativas, considerando a relevância das trajetórias profissionais e acadêmicas dos(as) professores(as) participantes do Lab.inventa para a compreensão da pesquisa como um todo. As práticas musicais criativas desenvolvidas em um ambiente coletivo se entrelaçaram com a vivência pedagógica e as experiências formativas dos(as) docentes. Nesse sentido, as entrevistas narrativas realizadas individualmente foram importantes para captar as histórias, influências e desafios que moldam essas trajetórias. Tais dados complementam as análises feitas em relação ao Lab.inventa, oferecendo uma visão mais coerente de quem são os(as) professores(as) que participaram da pesquisa.

Este capítulo, portanto, está dividido em duas partes que apresentam um recorte da trajetória profissional dos(as) professores(as) participantes do Lab.inventa, focalizando suas relações com as práticas musicais criativas. Os dados aqui analisados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas, conforme detalhado na metodologia. Na primeira seção, são apresentados os(as) professores(as) que contribuíram para a pesquisa, buscando identificar suas formações, trajetórias profissionais e abordagens pedagógicas. Na segunda parte, o foco se volta para a discussão sobre como as práticas musicais criativas se articulam em processos de formação acadêmico-profissional e na atuação docente em música.

5.1 PARTICIPANTES DO LAB.INVENTA

Esta seção dedica-se a apresentar os(as) professores(as) participantes desta pesquisa, considerando suas perspectivas, conhecimentos e experiências. Vale destacar que a apresentação das trajetórias dos(as) professores(as) foi elaborada com base em entrevistas individuais realizadas em diversos locais, realizadas com 7 professores(as) que participaram de todo o Lab.inventa. Detalhes sobre quem são os(as) professores(as), seus campos de atuação profissional e suas práticas musicais pedagógicas contextualizam os dados e discussões apresentadas nos capítulos subsequentes. É importante ressaltar que dois professores, Carlos e Miguel, não foram entrevistados, pois estiveram presentes em apenas um encontro do Lab.inventa, por isso suas trajetórias não estão descritas neste capítulo.

Alice

Sempre minha maior fonte era aprender com os mestres e mestras da percussão. E essa é meio que minha trajetória, né? E aí, foi indo e continua esse estudo constante, né?

(Alice, entrevista, 14/11/2023).

Meu encontro com Alice aconteceu em uma padaria. Em meio a xícaras de café e pães de queijo, Alice me contou que sua trajetória de formação como professora de música é uma jornada marcada por uma conexão com a música desde a infância. Segundo o relato de Alice, sua família, composta por músicos, estabeleceu um ambiente propício para o desenvolvimento desse interesse durante sua infância na Colômbia. Seu pai, um violeiro que tocava com músicos e musicistas conhecidos, desempenhou um papel significativo na introdução de Alice no universo da música. Desde cedo, ela aprendeu a tocar diferentes instrumentos, inicialmente dedicando-se ao piano e à flauta doce, sob a orientação de professores particulares.

Durante a adolescência, Alice mergulhou no universo das artes cênicas e, durante esse período, integrou teatro e música em sua prática artística. Posteriormente, ela se graduou em Jornalismo e Produção cultural, o que a levou a pesquisar sobre a cultura popular brasileira. Essa pesquisa acabou sendo o catalisador para sua mudança para o Brasil, onde ingressou em um mestrado em Jornalismo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisando sobre os movimentos da cultura popular brasileira, especialmente na capoeira, samba e coco, o que a reproximou da área da música. A vivência em núcleos de cultura popular, associada a sua pesquisa, a levou a conhecer 11 estados brasileiros, permitindo que ela pudesse se aprofundar em seus estudos com a percussão. Apesar de inicialmente não ter optado por estudar música formalmente, sua paixão pela cultura popular a levou a abandonar o mestrado em jornalismo para se dedicar ao estudo da música.

Ao longo desse caminho, Alice se viu enquanto professora, inicialmente ensinando teatro para crianças e, mais tarde, envolvendo-se em projetos de capoeira que a levaram a dar aulas de percussão e pandeiro em projetos sociais e, posteriormente, em escolas. Em sua trajetória, Alice destaca a importância da vivência prática, do aprendizado com mestres e mestras da cultura popular e da constante busca por conhecimento em seu desenvolvimento profissional.

Augusto

No âmbito da Licenciatura em Música, que eu nem suspeitava em trabalhar nessa área de atuação, nessa área de pesquisa, vamos dizer assim, né? Eu me apaixonei. Foi simplesmente assim, é isso que eu quero continuar fazendo.

(Augusto, entrevista, 13/11/2023)

Augusto optou por me encontrar na UDESC, mais especificamente no Laboratório do PPGMUS, uma sala pequena, com quatro mesas, quatro computadores, quatro cadeiras, e alguns cartazes de divulgação de defesas e recitais de estudantes. Ao perguntar a Augusto como foi o início de sua trajetória musical, respondeu-me que foi influência de sua família, especialmente de seu pai. Em sua família, todos compartilhavam uma paixão pela música, seja em contextos religiosos ou sociais.

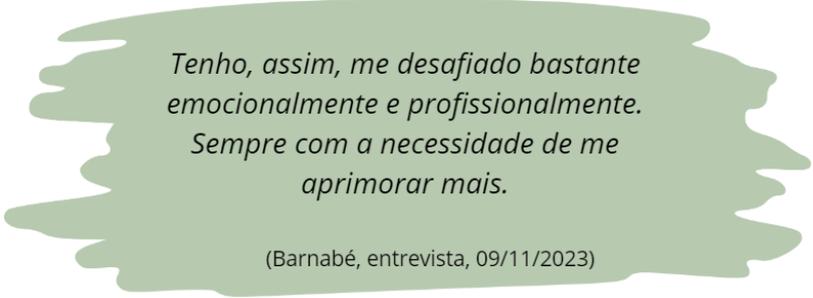
Augusto decidiu ir além e se aprofundar na música, especificamente no piano, instrumento com o qual se identifica e se dedica desde a adolescência. Sua jornada começou quando ele encontrou um professor em Porto Alegre, onde estava buscando aprimorar suas habilidades no piano. Esse professor, que estava se formando em Música, não só o ajudou em sua prática musical, mas também o incentivou a considerar a música como uma possível direção para sua vida profissional. Inicialmente, Augusto estava inclinado a seguir uma carreira como bacharel em piano, inspirado pelo exemplo de seu professor. No entanto, ao ingressar na universidade,

ele descobriu uma paixão pela composição musical, passando a se dedicar a essa área.

Após concluir sua graduação, Augusto optou por explorar outras oportunidades fora do ambiente acadêmico, se envolvendo em uma variedade de atividades musicais, incluindo tocar em casamentos, bandas e festivais, além de continuar sua própria prática de composição musical. Foi quando surgiu a oportunidade de trabalhar como tutor em um curso de licenciatura em Música à distância, o Pró-Licenciaturas, que Augusto começou a se envolver com a área da Educação Musical, fazendo-o perceber que era nessa área que ele gostaria de atuar. Ele se viu comprometido em continuar contribuindo para a formação de futuros professores(as) de música e aprofundando seu próprio conhecimento sobre o ambiente escolar. Isso o fez realizar seu mestrado e, posteriormente, seu doutorado, desenvolvendo pesquisa sobre criação musical na educação musical. Além disso, Augusto teve a oportunidade de realizar um doutorado sanduíche de seis meses em Quebec, no Canadá, como parte de um projeto de intercâmbio entre universidades.

Atualmente, Augusto é professor de música na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), e me explicou que seus primeiros anos como professor têm sido desafiadores, marcados pela pandemia e suas consequências. Apesar das adversidades, Augusto encara sua experiência enquanto professor de música na RMEF como uma profissão que lhe proporciona oportunidades de crescimento e aprendizado.

Barnabé



*Tenho, assim, me desafiado bastante
emocionalmente e profissionalmente.
Sempre com a necessidade de me
aprimorar mais.*

(Barnabé, entrevista, 09/11/2023)

Encontrei com Barnabé em uma cafeteria perto da escola que ele lecionava na época da entrevista. Estava chovendo, a nossa conversa teve como trilha sonora os carros que passavam na rodovia ao lado. Mesmo com os ruídos e intempéries, iniciamos a conversa com Barnabé me contando sobre sua trajetória musical,

marcada por uma intensa relação com a música desde a infância. Como ouvinte, Barnabé me contou sobre suas referências musicais, como o *blues*, a MPB e o rock clássico, influências de seus pais. Aos nove anos, Barnabé começou a improvisar ritmos com utensílios domésticos e, atenta a isso, sua mãe o matriculou em aulas de bateria com um professor particular e adquiriu uma bateria usada, seu primeiro instrumento musical, o que o levou a formar sua primeira banda na escola. Por volta de seus 15 anos, começou a estudar violão influenciado pelos amigos da banda, tornando-se o violeiro da escola, como ele mesmo se intitulou.

Já no ensino superior, Barnabé decidiu estudar Filosofia, porém abandonou o curso para explorar um estilo de vida menos urbano, vivendo em um sítio. Foi nessa época que sua mãe o incentivou a retornar seus estudos com a música, levando-o a ingressar no curso de Licenciatura em Música no Centro Universitário Metodista, em Porto Alegre/RS. As dificuldades iniciais na prova prática de admissão refletiram a sua falta de conhecimento teórico, uma vez que sua experiência era predominantemente na música popular e não possuía conhecimentos de teoria musical tradicional, o que o levou a cursar teoria e percepção musical em um curso de extensão, seguido pela entrada no curso de licenciatura em Música.

A frustração inicial com o elitismo percebido na universidade motivou Barnabé a buscar um aprendizado mais independente e a ingressar em projetos sociais, ministrando oficinas de educação musical. No entanto, as dificuldades financeiras o levaram a considerar novas oportunidades e ele acabou se mudando para Florianópolis para trabalhar como professor admitido em caráter temporário em escolas públicas da RMEF. Barnabé explicou que enfrentava desafios em sua prática pedagógica, tentando se adaptar às realidades e necessidades dos(as) alunos(as), buscando criar propostas dinâmicas e experimentais em sala de aula.

Flor

É um eterno recomeçar, né?

(Flor, entrevista, 03/11/2023)

Meu encontro com Flor aconteceu em seu apartamento, um espaço recém reformado, com diversos itens musicais em sua decoração, incluindo um belíssimo

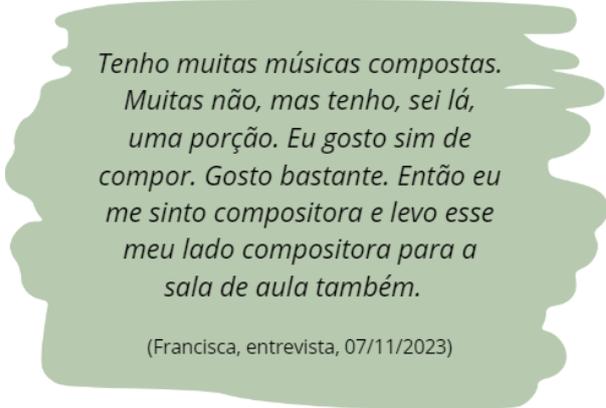
piano na sala de estar. Ao perguntar sobre sua trajetória profissional, Flor me contou que seu amor pela música começou cedo, quando iniciou seus estudos com o piano ainda criança, no conservatório de sua cidade. Dedicada ao piano, foi aluna de pianistas como Lydia Alimonda, Maria José Carrasqueira e Mauricy Martin, o que a levou a cursar Bacharelado em Piano, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Após sua formação, ela teve a chance de realizar um concerto em Brasília, onde conheceu o pianista Luiz de Moura Castro e a pianista Sonia Muniz, que a incentivaram a realizar um mestrado, conquistando uma bolsa para estudar na Universidade de Hartford, em Connecticut, nos Estados Unidos. No entanto, uma lesão na mão durante uma turnê pelo Brasil interrompeu seus planos. Flor teve uma tenossinovite, que encerrou definitivamente sua carreira como pianista.

Nesse momento, foi quando Flor começou a se envolver com as pedagogias em educação musical, através da escola Musici em São Paulo, onde trabalhava. Entre as abordagens pedagógicas estudadas neste período, destacou-se o método Kodály, idealizado por Marli Ávila e praticado no Musici, e o método Orff, ambos em cursos no exterior, assim como os brinquedos e brincadeiras cantadas com Lydia Hortélio. Em São Paulo, também lecionou em escolas da rede privada, como o Colégio Mario Schenberg e o Colégio Visconde de Porto Seguro. Nesse período, Flor trabalhou em parceria com importantes educadoras musicais, como Maristela Loureiro, Berenice de Almeida e Teca Alencar de Brito. Ela me explicou que, embora enfrentasse pressões e demandas típicas do ambiente capitalista de instituições privadas de ensino, ela reconheceu esses desafios como oportunidades de crescimento, que a estimularam a buscar constantemente novas abordagens e metodologias. Segundo seu relato, o método Kodály, apesar de sua tradicionalidade, foi fundamental para estruturar suas aulas e pensar de forma mais organizada.

Há 21 anos, Flor mudou-se para Florianópolis, onde lecionou em escolas privadas e em universidades e, em 2015 assumiu o cargo de professora de Artes-Música na RME de Florianópolis. Ao ingressar, Flor encontrou um ambiente mais flexível em termos de currículo, o que, embora permitisse liberdade pedagógica, também apresentava desafios, como a falta de uniformidade no aprendizado dos(as) alunos(as). Essa diversidade de níveis de habilidade entre os(as) alunos(as) de diferentes anos ou segmentos destacou a importância de uma abordagem mais estruturada e consistente na educação musical, o que a motivou a realizar sua pesquisa de mestrado e doutorado na área de Educação.

Flor explicou que em sua abordagem pedagógica prioriza o bem-estar físico e mental dos(as) alunos(as), buscando manter uma abordagem dinâmica e envolvente. Entretanto, ela reconhece a necessidade de consistência e continuidade no ensino, apontando desafios ao lidar com a rotatividade de alunos(as) e professores(as) nas escolas. Dentro dos temas curriculares da escola, Flor busca preferencialmente abordar questões referentes a músicos e compositores negros, à cultura afro-brasileira e indígena, samba, MPB e brincadeiras cantadas, oferecendo uma análise crítica das músicas e contextos históricos, sempre incentivando os(as) alunos(as) a participarem ativamente na prática musical. Valorizando a diversidade e a inclusão, ela busca promover a igualdade de acesso à música e encorajar os(as) alunos(as) a explorarem suas preferências musicais enquanto aprendem sobre a diversidade da música brasileira.

Francisca



Tenho muitas músicas compostas. Muitas não, mas tenho, sei lá, uma porção. Eu gosto sim de compor. Gosto bastante. Então eu me sinto compositora e levo esse meu lado compositora para a sala de aula também.

(Francisca, entrevista, 07/11/2023)

Francisca me encontrou no Laboratório do PPGMUS e me contou que iniciou sua formação musical de forma autodidata tocando violão e, posteriormente, participou de aulas em grupos na igreja, durante sua adolescência, complementando seu aprendizado com revistas de cifras. Aos 16 anos, Francisca já dava aulas particulares de violão em uma escola onde estudava teclado, abordando o ensino de forma adaptativa, de acordo com os interesses musicais de seus alunos, estabelecendo assim seu início na trajetória pedagógica.

Com apoio familiar e uma bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Francisca disse que cursou Licenciatura em Música em uma faculdade privada próxima de sua cidade natal. Em seu relato, ela refletiu sobre sua formação acadêmica, reconhecendo a importância de disciplinas como didática e psicologia da

educação, que, na época, não havia dado a devida atenção. Ao iniciar a docência, percebeu a falta de preparo nessas áreas e teve que adquirir conhecimentos por conta própria. Destacou também deficiências em percussão, essenciais para sua atuação, e ressaltou a importância de aulas de flauta e canto.

Além disso, Francisca compartilhou sua experiência como professora de Arte no Paraná, onde a realidade muitas vezes foi diferente da idealização, com salas de aula lotadas e mal equipadas. Ela me disse que acreditava que a falta de mudança na estrutura do ensino de música se deve à falta de interesse político, e destacou a necessidade de mais apoio das universidades e de uma reorganização das escolas para garantir uma estrutura adequada para o ensino de música.

Segundo Francisca, ela busca promover atividades de criação com seus/suas estudantes, uma habilidade que desenvolveu desde a adolescência e que busca integrar em suas aulas, incentivando os(as) alunos(as) a criar arranjos, letras ou composições próprias. Um dos exemplos que Francisca me apresentou foi a elaboração de um rap em colaboração com os(as) alunos(as), que resultou em uma produção musical completa, envolvendo gravação, edição de vídeo e *design* de capa, proporcionando uma experiência criativa enriquecedora para a turma.

Neste momento, Francisca está cursando doutorado em Educação Musical, e disse que esse momento está sendo um “divisor de águas”, afirmando-se “ansiosa para experimentações pedagógicas musicais depois do doutorado.” (Francisca, entrevista, 07/11/2023).

Gustavo

É preciso adquirir conhecimento pra alguma coisa. No meu caso, eu vou fazer música. Não quero ser o melhor compositor, o melhor músico. Mas também [agora sinto que] tenho mais ferramentas para passar para as pessoas.

(Gustavo, entrevista, 06/11/2023)

Ao nos encontrarmos no Laboratório do PPGMUS-UDESC, Gustavo já entrou na sala comentando que retornou à docência e que estava empolgado com essa sua

nova fase profissional. Ao questioná-lo sobre sua trajetória profissional, Gustavo me contou que desenvolveu seu interesse pela música desde a infância, influenciado pelo ambiente musical proporcionado por seu pai, músico profissional. Ele iniciou seus estudos musicais com o teclado e com o piano quando criança, realizando apresentações em locais diversos. Ao se mudar para Santa Catarina, cursou Licenciatura em Música, onde pôde participar do PIBID. Durante sua trajetória profissional, foi professor de piano individual, atuou em escolas da rede pública e em projetos sociais.

Gustavo relatou que em sua família ele foi o primeiro a cursar uma graduação. Aos 22 anos, ao descobrir a existência da faculdade de Música, ele viu a oportunidade de seguir seu interesse na área, por mais que ele não compreendesse completamente o significado da licenciatura na época. “Eu não sabia direito o que que (sic) era aquilo. Pra mim podia ser qualquer palavra. O lance era música, entendeu?” (Gustavo, entrevista, 06/11/2023). Foi ao ingressar na faculdade em 2009 que Gustavo começou a entender a importância da formação em Educação musical, especialmente devido às leis emergentes que tornavam o ensino de música obrigatório nas escolas, descobrindo seu gosto por lecionar.

Em 2016, ele ingressou no mestrado e começou a explorar novas oportunidades musicais em Florianópolis como pianista, tocando em hotéis, fazendo parcerias com outros músicos e lecionando em uma escola especializada em música. Além disso, Gustavo é compositor e tem dezenas de músicas escritas, dentre canções, peças instrumentais populares e eruditas, ministrando oficinas de composição musical. Em 2020, ele seguiu seus estudos acadêmicos, ingressando no doutorado em Música na linha de processos criativos.

Atualmente, Gustavo vem trilhando um caminho permeado pelo piano, pela educação e pela composição musical, enquanto professor de piano em uma universidade privada, atuando com alunos de diversos níveis, desde iniciantes até profissionais.

John

Ah, meu, esse espaço [sala de música] é muito valioso! Não pode nunca se perder! Porque a gente vê de tudo, né? "Ah, tal escola perdeu a sala de música. As outras já não tem." Então é essa luta aí.

(John, entrevista, 07/11/2023)

John me convidou a ir à sua escola para realizarmos a entrevista. Pessoalmente, fiquei empolgada, pois já havia lecionado naquela escola e já havia escutado John dizer o quanto estava dedicado na organização da sala de música e de suas aulas. Sobre sua trajetória profissional, John me contou que começou a se interessar por música aos 12 anos de idade, influenciado por primos que tocavam violão. Encantado com o instrumento, John começou a ter aulas em uma escola em que havia também um estúdio de gravação, onde o dono da escola, seu professor, trabalhava profissionalmente criando *jingles*, trilhas e gravando álbuns de bandas locais. Seu professor o incentivava a compor músicas, gravando trechos no estúdio da escola e lançando um CD no final do ano com as músicas dos(as) alunos(as). Esse ambiente na escola de música, aliado ao seu interesse pela música, levou John, aos 15 anos, a decidir trabalhar com música.

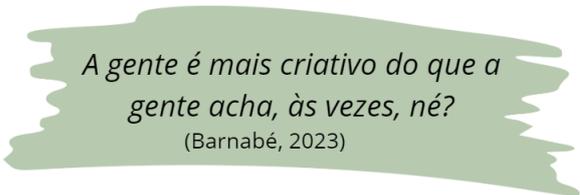
Aos 18 anos, John começou a cursar licenciatura em Música à noite e trabalhava em uma indústria têxtil durante o dia. No sexto semestre do curso, conseguiu acionar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e começou a estagiar como professor de musicalização infantil em uma escola particular. John decidiu focar profissionalmente na educação infantil e trabalhou como professor de música em diversas escolas, tanto públicas quanto privadas.

Em 2021, John ingressou no doutorado em Música e, em 2022 foi convocado para trabalhar na RMEF por meio de concurso público. Ao ingressar na rede pública de ensino, percebeu que as expectativas em relação à educação musical nem sempre correspondem à realidade, mas reconheceu o valor de ser um professor efetivo, com estabilidade profissional e plano de carreira. Ele destacou que o trabalho ao lado de bons profissionais nos últimos anos tem sido enriquecedor, proporcionando um salto

em sua prática pedagógica, aprendendo novas abordagens para resolver problemas e planejar atividades, o que considera inestimável para seu crescimento profissional.

Ao longo dos anos, John passou por várias experiências profissionais e acadêmicas, sempre buscando melhorar sua prática e contribuir para a educação musical. Sua jornada reflete seu compromisso e paixão pelo ensino e pela música.

5.2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE



A gente é mais criativo do que a gente acha, às vezes, né?

(Barnabé, 2023)

É importante contextualizar a trajetória de formação e atuação dos(as) professores(as) no que tange à criatividade musical e pedagógica, visando analisar e discutir como essas dimensões se articulam nos processos de formação acadêmico-profissional e na atuação docente em música. Ao questioná-los(as) sobre suas experiências criativas com música durante suas formações, observou-se que John, Barnabé e Flor destacaram a influência de educadoras que conheceram ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Além disso, Barnabé, Augusto, Alice, Francisca e Gustavo relataram ter vivenciado práticas musicais criativas, como composição, arranjo e improvisação musical. Essas experiências aconteceram, em sua maioria, durante disciplinas específicas durante a graduação ou em atividades extracurriculares.

John e Flor mencionaram educadoras musicais que buscaram trazer perspectivas criativas para as práticas pedagógicas em música. John também destacou que, embora houvesse espaço para composição musical em disciplinas que visavam à compreensão da estrutura musical, como harmonia e contraponto, ele percebeu a falta de oportunidades dedicadas a práticas criativas em disciplinas voltadas para as aulas de instrumento e canto, tanto individualmente quanto em grupo. Entretanto, os(as) entrevistados(as) mencionaram que essas experiências, quando ocorridas durante suas formações acadêmico-profissionais, aconteciam de forma esporádica e, em muitos casos, individualmente.

Por outro lado, Gustavo, Augusto e Francisca não vivenciaram práticas musicais criativas promovidas pelas instituições nas quais se formaram, mas buscaram de forma autônoma essas vivências, dedicando-se à composição musical individual. No caso de Augusto e Gustavo, a prática criativa esteve sempre atrelada ao piano e à composição musical, enquanto Francisca focou na composição de canções. Essa iniciativa pessoal destaca a motivação intrínseca desses profissionais para vivenciar práticas musicais criativas, mesmo quando não incentivados institucionalmente.

Burnard (2014) destaca que é uma responsabilidade central do ensino superior em Música preparar os(as) estudantes para atuarem com práticas musicais criativas no ensino de música. É importante, também, considerar a influência que os(as) educadores(as) exercem sobre seus(suas) estudantes, tanto em ambientes acadêmicos quanto fora da universidade. No entanto, Abramo e Reynolds (2015) argumentam que, se essas práticas criativas não forem integradas ao contexto pedagógico, elas não garantem, por si só, a capacidade de se tornar um(a) professor(a) que busca desenvolver a criatividade em seus/suas estudantes.

Assim como González-Zamora *et al.* (2023) observam em sua pesquisa, a grande maioria dos(as) professores(as) de música não vivenciou experiências colaborativas durante sua formação acadêmico-profissional, uma realidade que se alinha aos dados desta pesquisa. Quando essas experiências ocorreram, foram de maneira esporádica e isolada, o que ressalta a necessidade de integrar práticas que promovam a colaboração e a criatividade desde o início da formação docente.

Ao perguntar aos(às) professores(as), se eles(as) costumam desenvolver práticas musicais criativas em suas aulas, identificou-se que todos(as) têm ou já tiveram experiências em propor tais práticas aos seus(suas) estudantes. De modo geral, os(as) professores(as) acreditam que é possível realizar práticas musicais criativas em sala de aula, mas para que isso ocorra, é necessário superar alguns desafios inerentes à educação básica e se aprofundar em abordagens pedagógicas que focalizem tais práticas. Para analisar esses processos relatados pelos(as) professores(as), é importante trazer os exemplos fornecidos por eles(as) em suas falas.

Barnabé destacou seu trabalho com improvisação e elaboração de arranjos como meios de proporcionar experiências musicais criativas entre seus/suas alunos(as).

Eu procuro, por exemplo, criar dinâmicas que tenham direcionamento, mas que também tenham um espaço onde possa acontecer [a criatividade]. Por exemplo, se nós vamos fazer um [som], por exemplo com a flauta doce, testando uma música, eu procuro ter alguns compassos ali de improvisação. Uma coisa que eu tenho gostado de fazer é colocar uma base, uma pista assim, um *backtrack*, né? Um ritmo, alguma coisa. E pedir para que eles improvisem em cima (Barnabé, entrevista, 09/11/2023).

A fala de Barnabé reflete um aspecto que, segundo Craft (2005), é essencial em um ambiente educacional voltado para a promoção da criatividade: o equilíbrio entre estruturação e liberdade. Esse equilíbrio é importante porque proporciona uma base para os(as) alunos(as), ao mesmo tempo em que permite a exploração criativa dentro de certos limites, facilitando o desenvolvimento de habilidades criativas, sendo uma das características de um *contexto capacitador* (Craft, 2005). Os relatos de Augusto e Francisca também demonstram um esforço em criar oportunidades para que os(as) estudantes possam explorar e criar juntos(as).

Augusto explicou que propôs aos seus alunos a criação de trilha sonora para um espetáculo juntamente com uma professora de teatro de modo interdisciplinar.

Vou falar da minha prática, assim, é muito incipiente hoje, é pouco tempo para dizer que eu tenho trabalho consolidado e que eu poderia ter uma resposta mais sólida sobre isso, sabe? Mas o que me deu uma luz, assim, e o que me deu bastante entusiasmo, inclusive para continuar atuando como professor dentro da rede foi esse trabalho de projetos e esse trabalho que eu estou chamando de interdisciplinar. Especificamente, é um trabalho de música e teatro, com uma professora de teatro que ela está fazendo um trabalho de bonecos de sombra. Alguns momentos a gente se reuniu para criar uma trilha sonora para um espetáculo que vai ser apresentado nesta semana. A gente teve um número bem reduzido de estudantes. Esse grupo de projetos já é pequeno, mas se limitou a quase 5 estudantes, nem isso. Mas, enfim, foi um grupo que eu consegui trabalhar com criação musical. A gente tinha uma cena na frente acontecendo, e aí a gente vai desenrolando musicalmente. (Augusto, entrevista, 13/11/2023).

A experiência de Augusto com a criação de trilha sonora em um contexto interdisciplinar reflete a importância da colaboração no desenvolvimento da criatividade musical, oferecendo aos(às) estudantes uma perspectiva mais ampla sobre como a música pode interagir com outras formas de expressão artística. Francisca, por sua vez, compartilhou experiências ao incorporar práticas musicais

criativas, focalizando especialmente a composição, gravação e produção de canções com seus alunos.

Eu acho que o ápice foi um trabalho que a gente fez no ano de 2021. [...] Eles criaram um rap e, a gente não só criou um rap, a gente gravou o rap. Foi bem legal. E aí era uma produção, assim. Eles fizeram, gravaram. Tinha um [aluno] que fez a capa e todo mundo participou da letra. Fizemos uma letra e escolhemos alguns para serem os vocalistas. Alguns se ofereceram para ser os percussionistas, outros para fazer o coral ali, o coro da música. A gente montou o arranjo ali, eu auxiliando eles. Outros ficaram com a parte de fazer o vídeo, registrar os vídeos e depois editar o vídeo para a gente fazer o vídeo para postar. E outros ficaram responsáveis por fazer a arte da capa. Então foi um trabalho bem legal assim, que achei massa. Aí a gente gravou em áudio. Eu levei minha placa de som e o microfone. A gente ficou umas duas aulas gravando, assim. (Francisca, entrevista, 07/11/2023).

A iniciativa de Francisca ilustra como a prática musical criativa pode se expandir para abranger todo o processo de produção artística, engajando os(as) alunos(as) em múltiplos aspectos da criação musical. As atividades propostas por esses(as) professores(as) demonstram um esforço significativo por parte deles(as) em promover a criatividade musical entre seus alunos. No entanto, ao refletir sobre processos de ensino e aprendizagem de música que envolvam as práticas musicais criativas, é importante ir além dos aspectos que envolvem as atividades em si. No contexto da aprendizagem criativa, considera-se importante que a criatividade seja o eixo central do processo de ensino e aprendizagem em música (Burnard, 2012; 2013; Beineke, 2009). Nesse sentido, as práticas musicais criativas e pedagógicas dos(as) professores(as) refletem, em sua maioria, os exemplos de práticas vivenciadas pelos(as) professores durante seus processos de formação acadêmico-profissional.

Ao questioná-los sobre o que eles acreditavam que os(as) estudantes poderiam aprender com as práticas musicais criativas, Flor destacou a importância da colaboração e da habilidade de ouvir atentamente durante a prática musical colaborativa.

Musicalmente, eu acho que é um momento assim, onde a gente está trabalhando a dinâmica, né? Onde a gente está reconhecendo assim, esses tempos que têm para se tocar junto, tem que ser respeitado, não é o meu nem o teu, é o nosso, né? Eu acho que a questão de timbres, o que combina, o que não combina, o que agride, né? Os tipos de batidas que agride, que às vezes eles pegam instrumento e tocam de formas que não é para tocar aquele instrumento. Então eu acho que numa atividade dessa fica bem claro quando alguém extrapola assim o som do próprio instrumento, né? Então, eu acho bem legal. Acho que são aprendizados que não precisa o adulto, o professor falar. Eles, entre eles, eles criam, né? Socialmente eu acho que é fantástico a nível de colaboração, de trabalhar a colaboração entre os alunos, né? E do ouvir mesmo. Acho que o ouvir é o mais fundamental de tudo. As pessoas são obrigadas a ouvir para poder tocar. Se ela não escuta o outro, não tem como ela tocar nada. Então acho que isso é bem importante. (Flor, entrevista, 03/11/2023)

A fala de Flor enfatiza a importância da escuta ativa e da colaboração no contexto das práticas musicais criativas. A escuta ativa, nesse contexto, vai além do simples ato de ouvir, envolvendo a compreensão e a integração das contribuições dos outros, o que é essencial em um ambiente colaborativo de aprendizagem. Barnabé e Alice também comentaram sobre a importância da escuta:

Olha, eu acho que o principal é às vezes o mais básico assim, a convivência em grupo, a relação com o outro, ouvir o outro. No fundo, a maior parte do tempo foca nisso, né? (Barnabé, entrevista, 09/11/2023)
Acho que é a criatividade, o trabalhar na equipe, né? Acho que é super importante, né? O escutar o outro, né? (Alice, entrevista, 14/11/2023)

Esses relatos reforçam a noção de que a escuta é um aspecto importante para o desenvolvimento da criatividade, contribuindo para que os(as) estudantes desenvolvam a capacidade de se ajustar e responder ao que ouvem, criando uma experiência musical coletiva. Para além da escuta, John ressaltou a necessidade do diálogo, dos processos de negociação de ideias e de tomada de decisão.

Eles vão é desenvolver a independência. Eles vão desenvolver organização, eles vão ter que se organizar, eles vão ter que dialogar entre eles. Eles vão ter que escutar um ao outro. Eles vão ter que gerenciar ideias, vão ter que tomar decisões, eles vão ter que conversar entre eles pra poder decidir o que eles vão fazer. Eles vão ter que tomar a decisão, avaliar as decisões deles, talvez redirecionar ou reafirmar aquilo que eles escolheram. (John, entrevista, 07/11/2023)

De modo geral, percebe-se que os(as) professores(as) compreendem a importância das práticas musicais criativas na educação musical, reconhecendo os benefícios da colaboração, da escuta ativa e do diálogo para a aprendizagem dos(as) alunos(as). Nesse sentido, Craft (2005) aponta para um aspecto importante a ser considerado, o modo como esses aspectos são efetivamente cultivados no contexto da sala de aula e se todos os alunos têm oportunidades igualitárias de contribuir e serem ouvidos durante as atividades musicais (Craft, 2005).

Os(as) professores(as) reconhecem a relevância das práticas musicais criativas nos processos de ensino e aprendizagem em música, ao mesmo tempo em que identificam desafios significativos para o desenvolvimento dessas práticas no ambiente escolar. Flor, por exemplo, reconheceu a complexidade em desenvolver práticas musicais criativas com seus/suas estudantes, destacando a importância de direcionamentos mais concretos, e de gerenciar as lideranças dentro dos grupos durante as atividades. John mencionou que se sente desafiado ao propor práticas musicais criativas, destacando que sua formação acadêmico-profissional não o preparou plenamente para lidar com tais demandas. Ele também apontou os desafios relacionados ao comportamento dos alunos em sala de aula e expressou a percepção de que os estudantes precisam desenvolver mais recursos técnicos antes de se engajarem em atividades como composição ou improvisação musical.

Além disso, 5 professores(as) apontaram o alto número de alunos(as) por turma, que podem chegar a 40 estudantes.

Flor: Eu tenho muito medo de me aventurar em temas assim, livres, entendeu? Eu consegui fazer muito nas escolas especializadas porque era um grupo menor e você tinha mais controle, você tinha mais tempo para que eles pudessem se falar e não virasse uma algazarra, uma brincadeira, né? Em turmas grandes assim me apavora um pouco, porque me dá a sensação que eles saem do nada pra lugar nenhum, entendeu? Não há uma elaboração.

Augusto: Tamo junto então. Porque eu também tô nessa.

Flor: Porque em grupos pequenos, enquanto eu trabalhei em escolas especializadas, a gente trabalhou muito nisso assim, mas na escola [de educação básica] tem 30, 37. Então se você tivesse feito, né, pra sentar com um grupo e conversar com ele e o outro tivesse trabalhando, tudo bem. É que nas classes, quando você tá com um grupo, o outro tá pendurado no telhado, entende? Então eu acho que essa é a maior dificuldade, assim. O ideal seria, pelo menos, a gente ter classes divididas, né? (Diálogo, 5º encontro, 22/06/2023)

Eu penso que se eu tivesse uma turma que, tipo, não tivesse 30 [estudantes], mas tivesse 15 ou até 20. Estou falando de um problema sistêmico, né? Que acho que resolveria esse e muitos outros problemas, né? Então com aquela quantidade, com aquela energia, com aquela demanda, assim, a criação é muito cortada, né? (Barnabé, entrevista, 09/11/2023)

A dificuldade em lidar com turmas numerosas pode impactar diretamente o sentimento de realização com o trabalho, no qual a falta de tempo para um envolvimento mais profundo com os alunos pode prejudicar o desenvolvimento profissional (Del-Ben *et al.*, 2019). Além das turmas numerosas, Flor destacou também a importância dos(as) professores(as) em permanecerem na mesma escola, tendo a possibilidade de desenvolver um trabalho a longo prazo. Esse aspecto é apontado por Del-Ben *et al.* (2019) como fundamental para a construção de um projeto profissional consistente ao longo do tempo, considerando que o investimento em tempo e experiência profissional em uma mesma escola permite um maior envolvimento com os alunos e uma melhor adaptação às demandas específicas de cada contexto escolar. (Del-Ben *et al.*, 2019).

Por outro lado, Augusto trouxe um relato de quem está tendo a oportunidade de desenvolver práticas musicais criativas com grupos menores, já que também está atuando com projetos no contraturno escolar. “Com os projetos, eu tenho sentido mais liberdade com isso, porque são turmas menores.” (Augusto, entrevista, 13/11/2023).

Esses relatos revelam a necessidade de uma formação docente que não apenas capacite os(as) professores(as) a enfrentar desafios, mas que também os(as) prepare para refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e para encontrar estratégias eficazes que promovam a criatividade no ensino da música. Assim como argumenta Craft (2005), o desenvolvimento de uma prática reflexiva é essencial para que os(as) professores(as) possam integrar as práticas criativas de forma mais efetiva e significativa em suas aulas.

Ao analisar as concepções dos(as) professores(as) em relação às práticas musicais criativas, é possível perceber que eles(as) ampliam suas reflexões para além das práticas em si, tocando também em questões que envolvem a promoção da aprendizagem musical. Neste ponto, identifiquei que a ideia de criatividade pedagógica, desenvolvida por Abramo e Reynolds (2015), pode ser utilizada para interpretar como os(as) professores(as) refletem sobre práticas criativas em processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Abramo e Reynolds (2015), a criatividade pedagógica envolve tanto as habilidades criativas dos(as) professores(as) quanto a capacidade de integrar essas habilidades em suas práticas pedagógicas, oferecendo recursos e estratégias que apoiem o desenvolvimento de práticas criativas em sala de aula. Essa abordagem

implica que o desenvolvimento de práticas musicais criativas exige uma formação que vá além do domínio técnico-musical, integrando uma pedagogia criativa que encoraje os(as) professores(as) a se adaptarem às necessidades dos(as) alunos(as) e às dinâmicas específicas de cada sala de aula. A capacidade de improvisação e a flexibilidade, por exemplo, são características essenciais para lidar com situações imprevistas e para promover um ambiente de aprendizagem que valorize a criatividade dos(as) estudantes (Abramo; Reynolds, 2015). Além disso, a disposição para aceitar e trabalhar com a ambiguidade permite que os(as) professores(as) explorem múltiplas perspectivas e promovam um ensino que não se limite a respostas únicas.

As questões que emergiram nas entrevistas em relação à compreensão dos(as) professores(as) sobre a criatividade e as práticas musicais criativas são importantes para que o ensino e aprendizagem ocorra. Nesse sentido, foi observado que os(as) professores(as) de música enfrentam um desafio contínuo ao tentar promover a criatividade em seu ensino, apesar de terem tido algumas experiências durante sua formação. As narrativas apresentadas evidenciam a complexidade envolvida na implementação de práticas musicais criativas nas escolas, destacando a importância de oferecer experiências musicais enriquecedoras e significativas para os(as) estudantes. Uma parte significativa dessas dificuldades decorre da falta de uma formação abrangente para os(as) professores(as) de música que carece tanto de práticas musicais criativas quanto de estudos e práticas que envolvam a criatividade pedagógica. Nesse sentido, é necessário que o currículo dos cursos superiores de música integre tanto as práticas criativas quanto as possibilidades de se pensar as práticas pedagógicas de forma criativa (Peters, 2014; Abramo; Reynolds, 2015).

As propostas de práticas musicais criativas exemplificadas pelos(as) professores(as) oferecem oportunidades para que os(as) alunos(as) se envolvam com a música por meio da composição, improvisação e exploração sonora. Observei que os relatos dos(as) professores(as) se concentraram predominantemente em suas práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados ao implementar abordagens criativas em sala de aula, sem abordar de forma detalhada a aprendizagem musical dos(as) estudantes. No entanto, é essencial considerar como essas experiências estão contribuindo efetivamente para a construção de conhecimentos musicais e culturais pelos(as) alunos(as). Nessa perspectiva, Beineke (2021) discute sobre a necessidade de criar espaços onde os(as) alunos(as) possam refletir sobre suas experiências

musicais, compreendendo os elementos da linguagem musical e conectando suas produções e aprendizagens às diversas músicas e culturas.

As diversas experiências compartilhadas pelos(as) professores(as) no Lab.inventa oferecem uma visão das práticas e desafios presentes no campo da criatividade na educação musical. As narrativas revelam tanto as necessidades e as tentativas de promover práticas criativas nas aulas de música quanto as dificuldades enfrentadas ao lidar com a falta de recursos e espaços. No entanto, os(as) professores(as) reconhecem que a promoção da criatividade musical nos espaços educacionais é essencial, o que requer não apenas um desenvolvimento profissional contínuo para se pensar sobre o campo, mas também uma mudança na concepção pedagógica para valorizar e integrar as práticas criativas na educação musical.

As reflexões apresentadas sobre as práticas musicais criativas na concepção dos(as) professores(as) participantes do Lab.inventa levantaram questões, como: De que maneira essas experiências poderiam ser ampliadas através de colaborações entre docentes em espaços formativos? De que maneira os espaços que focalizam o desenvolvimento profissional docente podem oferecer um ambiente propício para que as práticas musicais criativas aconteçam e fomentem uma cultura colaborativa entre professores(as) de música? Essas indagações, que vão além da sala de aula e se estendem ao desenvolvimento profissional docente, servem de ponte para a discussão seguinte, que analisa as práticas musicais criativas realizadas entre professores(as) de música em uma oficina.

6 COMENDO PRÁTICAS CRIATIVAS ENTRE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA

Eu acho esse negócio de fazer música junto um negócio muito potente, né? Você fica amiga da pessoa sem nem ter trocado uma palavra com ela, só de fazer a música junto...

(Francisca, 2023)

Ao longo deste capítulo, discuto as dimensões das práticas musicais criativas que se referem às composições musicais em grupos, vivenciadas por professores(as) de música durante o Lab.inventa. Para iniciar essa discussão, reflito sobre meu papel enquanto professora e pesquisadora no contexto do Lab.inventa, onde tive a oportunidade de trabalhar ao lado de colegas que, assim como eu, também são professores(as) de música. Em seguida, a análise se voltou para as concepções e práticas de improvisação musical no Lab.inventa, abordando os desafios e as possibilidades que a improvisação trouxe para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa. Por fim, são discutidas as principais dimensões analisadas nas práticas musicais criativas no Lab.inventa, como a negociação de ideias, a liderança compartilhada e a construção de uma propriedade coletiva.

6.1 PLANEJAMENTO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto do Lab.inventa, tive a oportunidade de atuar como pesquisadora e como professora. Essa experiência me levou a refletir sobre meu papel em um espaço de desenvolvimento profissional docente. Minha proposta no Lab.inventa foi possibilitar que os(as) professores(as) vivenciassem processos de composição, utilizando abordagens como improvisação, arranjo, performance, composição e escuta. Essas práticas foram escolhidas para permitir o fazer musical dos(as) participantes e para promover diferentes modos de participação em sala de aula, como a colaboração, a participação coletiva e a coparticipação, conforme discutido por Jeffrey e Woods (2009). Meu papel no Lab.inventa foi de professora, promovendo

um ambiente onde as pessoas pudessem experimentar, errar, refletir e aprender umas com as outras.

A dinâmica colaborativa desempenhou um papel central no desenvolvimento das práticas musicais criativas no Lab.inventa, em que minha responsabilidade foi de guiar as propostas, buscando construir um ambiente propício onde as interações entre os(as) participantes pudessem acontecer de maneira produtiva e respeitosa. Jeffrey e Woods (2009) destacam que a criatividade no ensino não é apenas um produto de ações individuais, mas surge de um contexto em que o controle é compartilhado, a relevância é garantida, e a inovação é encorajada. Nesse sentido, busquei promover uma liderança distribuída que equilibrasse a autonomia dos(as) professores(as) com a necessidade de colaboração coletiva. Isso exigiu a criação de um espaço onde as ideias pudessem ser negociadas e integradas.

A construção de um ambiente colaborativo, no qual as trocas de experiências e a negociação de ideias fossem constantes, foi fundamentada na noção de *contexto capacitador* proposto por Anna Craft (2005). Um *contexto capacitador* é aquele que proporciona uma base estruturada, mas flexível, permitindo que os(as) participantes experimentem e criem em um ambiente seguro e de apoio. Nesse sentido, minha atuação como professora no Lab.inventa buscou equilibrar a necessidade de direção com a importância de dar espaço para que os(as) participantes explorassem suas próprias ideias e contribuíssem de maneira significativa para o processo de composição coletiva.

Entretanto, a dinâmica colaborativa também trouxe à tona desafios inerentes ao trabalho em grupo, especialmente quando se tratava de conciliar diferentes perspectivas e estilos musicais. Durante o Lab.inventa, foi possível observar como as ideias eram frequentemente debatidas, refletindo tanto convergências quanto tensões. Meu papel foi mediar essas interações, assegurando que todos(as) os(as) participantes tivessem a oportunidade de expressar suas visões e que as decisões fossem tomadas de forma coletiva, respeitando as contribuições individuais.

Essas interações e debates se tornaram parte fundamental dos processos criativos, destacando a importância de promover momentos que encorajassem a reflexão crítica e o diálogo contínuo. Para aprofundar esse ambiente de aprendizagem colaborativa, selecionei os cantos de trabalho como contexto musical para as propostas do Lab.inventa. A intenção não era ensinar aos professores o que são práticas musicais criativas ou o que são os cantos de trabalho, mas permitir que eles

vivenciassem o processo de aprendizagem criativa. Beineke (2009) argumenta que a experiência da aprendizagem criativa envolve um ciclo que contempla exploração, elaboração, apresentação e crítica musical, e eram exatamente essas as vivências que eu desejava possibilitar. A ideia era incentivar a construção de um ambiente onde as experiências musicais pudessem ser compartilhadas, negociadas e, sobretudo, refletidas criticamente. Isso foi feito não apenas durante as atividades musicais, mas também nas discussões que seguiram essas práticas. A reflexão crítica é, como destaca Craft (2010), um componente essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, pois permite que eles avaliem suas experiências, identifiquem desafios e oportunidades, e planejem futuras práticas pedagógicas com base em *insights* adquiridos.

Uma das estratégias que utilizei para promover um *ambiente capacitador* no Lab.inventa foram os “esquentas”, ou seja, atividades curtas que envolviam o fazer musical logo no início dos encontros. Ao analisar os encontros, percebi que essas práticas foram fundamentais para criar um ambiente onde os(as) professores(as) pudessem experimentar e se engajar criativamente desde o início, estabelecendo um clima de interação. Buscando compreender as perspectivas dos(as) professores(as) sobre os “esquentas”, perguntei a eles(as) sobre suas percepções dessas práticas. Eles(as) valorizaram a ideia, considerando os “esquentas” uma prática que pode melhorar a imersão, a rotina e a conexão nas aulas de música, promovendo um ambiente mais participativo. Seis participantes incorporaram os “esquentas” em suas aulas, avaliando-os positivamente por ajudarem a criar um ambiente descontraído e colaborativo.

Augusto relatou que o “esquentas” tem sido uma parte importante de seus projetos de ensino, que focaliza o aprendizado de teclado e violão em grupos, destacando a importância de trazer mais espontaneidade e criação musical, a fim de tornar o momento ainda mais interessante para os(as) alunos(as).

Tinha no teu curso um trabalho de “esquenta”, era esse o nome se não me engano. E eu quando eu iniciei o segundo semestre, esse trabalho de projetos de ensino de teclado e violão em grupos, o início era sempre um “esquenta”. Eu queria começar, fazer uma introdução ao conteúdo que eu ia trabalhar com os estudantes. O que que eu vou começar? Tem tanta percussão aqui sobrando. A gente ganhou percussão e tal, ano passado, né? A rede ganhou, a escola ganhou. Então vou chamar esse período inicial de “esquenta” e os alunos adoram esse “esquenta”. Eu acho que às vezes eles gostam mais do “esquenta” do que às vezes do violão. (Augusto, entrevista, 13/11/2023)

Eu levei um pouco a ideia do “esquenta” para minhas aulas também, pra começar com alguma coisinha. O primeiro que eu fiz foi essa mesma que eu tinha proposto lá, do cânone, né? Não fiz o cânone, mas vamos dizer assim, fiz as partes. Que é uma coisa que eu já tinha na manga e não fazia por algum bloqueio, assim. “Ah, acho que não vai dar certo, vão achar estranho, meio clichê.” Fui lá e deu super certo. A galera adorou. Até hoje eles cantam. (Barnabé, entrevista, 09/11/2023)

Esses relatos demonstram que os “esquentas” inspiraram os(as) professores(as) a adotar novas ideias em suas próprias aulas, e destacaram o impacto significativo dessas práticas para o desenvolvimento de suas aulas, auxiliando na promoção de ambientes mais criativos e colaborativos.

Ao refletir sobre a proposta principal do segundo encontro, que visou representar visualmente uma música a partir da escuta, percebi a necessidade de problematizar como minhas orientações influenciaram o processo criativo dos(as) participantes. Murphy (2013), ao tratar do desenvolvimento da criatividade através da escuta musical, explica que:

Escutar música é como uma operação interna do processo externo de cantar, tocar, improvisar e compor. [...] Para ser criativo, você deve internalizar a música até tornar-se sua e então você pode inventar suas próprias coisas a fazer com a música. (MURPHY, 2013, p. 99 – tradução minha).

Nesse sentido, foram escolhidas para escuta duas músicas, por serem curtas e permitirem que fossem escutadas várias vezes e também por trazerem diferentes elementos musicais, conforme sugerido por Murphy (2013). Ambas as músicas foram arranjadas e interpretadas pelo grupo Cia Cabelo de Maria, em seu álbum Cantos de Trabalho II, a partir de pesquisa realizada por Renata Mattar em Serra Preta/BA.

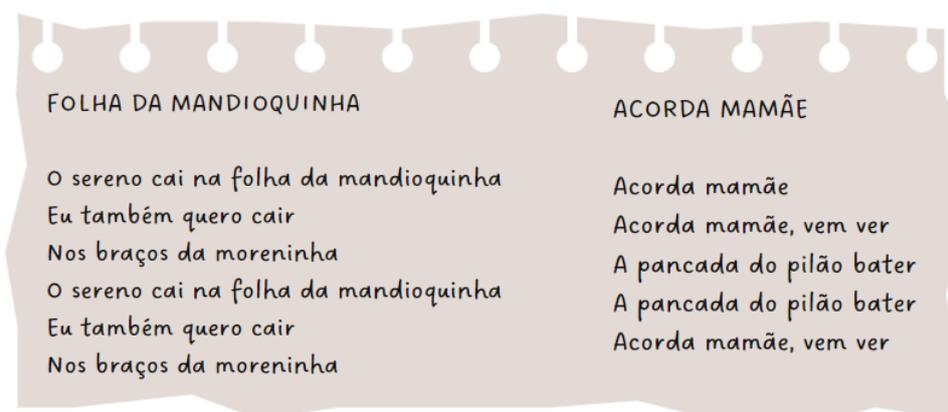


Figura 8: Letra das músicas *Folha da mandioquinha* e *Acorda mamãe*.
Fonte: Cia Cabelo de Maria. Álbum *Cantos de Trabalho II*. 2018.⁷

Nessa proposta, as duplas foram formadas por Barnabé e Carlos, que escutaram e representaram a música *Acorda mamãe* (Áudio 1), e Francisca e Augusto, cuja música foi *Folha da mandioquinha* (Áudio 2). Em cada sala, havia computadores com caixas de som para a reprodução da música e materiais diversos para confecção da representação visual – papel kraft, fitas, lantejoulas, tintas coloridas, barbantes de cores diversas, fitas adesivas coloridas, papéis coloridos, pincéis, cola e tesoura.



Áudio 1: Canção *Acorda Mamãe*.

Fonte: Cia Cabelo de Maria. Álbum *Cantos de Trabalho II*. 2018.



Áudio 2: Canção *Folha da mandioquinha*.

Fonte: Cia Cabelo de Maria. Álbum *Cantos de Trabalho II*. 2018.

Após a primeira escuta da música *Acorda mamãe*, Carlos e Barnabé se questionaram qual era o gênero musical que eles estavam escutando, e começaram a analisar sua textura. Decidiram, então, representar as vozes da música com cores

⁷ Álbum disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3HBnK-ITP4s>, acesso em 18/04/2024.

e discutiram como representar o som do pilão, presente na letra da canção. Carlos sugeriu criar uma boneca para simbolizar a mãe, também presente na letra da canção, enquanto Barnabé focou em uma representação visual semelhante a uma partitura, usando linhas e barbantes para demarcar as linhas melódicas e rítmicas. No final, incorporaram uma clave de madeira como representação do pilão, seguindo a sugestão de Carlos (Figura 9).



Figura 9: Representação visual da canção *Acorda mamãe* feita por Carlos e Barnabé.

Em outra sala, Francisca e Augusto começaram ouvindo a música e cortando o papel kraft de um tamanho que se ajustasse à mesa. Augusto disse que pensou que a música *Folha da mandioquinha* poderia formar um cânone, e que eles poderiam representá-lo em seu trabalho, mas logo abandonaram a ideia. Francisca abriu o piano e começou a tocar a melodia da canção. Augusto também tocou o piano e começou a tirar a harmonia. Francisca, em seguida, sugeriu que eles tentassem representar esse desenho da melodia utilizando um barbante. Após isso, ela começou a organizar o barbante de acordo com o desenho melódico da canção e Augusto se dispôs a ajudar. Depois de definirem a linha melódica, Francisca comentou que poderiam pensar na letra e decidiram representá-la, utilizando barbantes para fazer um pé de mandioquinha com o sereno caindo em cima. Ainda assim, sentiram que estava faltando algo em sua imagem e, então, representaram a circularidade da música com espirais e elementos circulares. Adicionaram à imagem um violoncelo e adicionaram às raízes do pé de mandioca fitas que simbolizavam os abraços, finalizando a proposta (Figura 10).



Figura 10: Processo de elaboração da representação visual da canção *Folha da mandioquinha* feita por Francisca e Augusto.

Após a elaboração da representação visual das canções, a(os) participante(s) se reuniram para compartilhar as imagens que haviam elaborado e para escutar a música do outro grupo. Ao explicar como utilizaram os materiais para representar a música, Francisca comentou:

Francisca: Não sei se é por causa da minha pouca técnica visual, eu achei limitada as minhas possibilidades de representar a música, nessa partitura, ou... nesse... Eu achei muito limitado. Tem vários elementos que tem na música que não foram representados ali, que eu não consegui. A harmonia, os próprios timbres, as próprias vozes, né. Tinha uma harmonia vocal especificamente rolando, a intensidade, né. Então assim, talvez se fosse um artista visual, talvez teria a possibilidade de explorar os outros elementos, mas eu me senti limitada, assim. Eu achei essa atividade hoje muito mais difícil do que a da semana passada. Muito! (Diálogo, 2º encontro, 18/05/2023)

É possível que a dificuldade em realizar a proposta apontada por Francisca tenha relação com o que Barnabé comentou sobre se sentir preso à notação convencional.

Barnabé: Já eu tive um processo de desconstrução. Eu não consegui fugir muito da escrita convencional no começo. Queria marcar pulso, queria, sabe? Uma coisa que fosse similar, pra uma coisa mais artística mesmo, mais livre, mais poética também. Associar a música com imagem, com a sensação. Aí foi um pouco das duas coisas. A gente teve a intenção técnica teórica, assim, e também foi isso, mais livre, mais poético talvez. Mas no começo a tendência é engessar aquilo no convencional. (Diálogo, 2º encontro, 18/05/2023)

Os comentários de Francisca e Barnabé sobre suas limitações na representação visual da música refletem a percepção de Lopes da Silva (2021) sobre a dificuldade de transpor elementos de uma linguagem artística para outra. Lopes da Silva (2021) discute a importância de não reduzir a percepção musical dos(as) alunos(as) ao tentar forçar uma correspondência direta entre música e outras formas de arte. Esse aspecto ficou evidente nas falas de Barnabé e Francisca, nas quais a dificuldade de transpor elementos musicais para o visual esteve alinhada com a tentativa dos(as) participantes de capturar a estrutura da música através de representações visuais.

Barnabé comentou sobre sua dificuldade inicial em se desvencilhar da notação musical convencional, mencionando que sua tendência foi tentar marcar o pulso e criar algo semelhante à escrita musical tradicional antes de conseguir adotar uma outra abordagem. Esse processo de desconstrução reflete uma tendência inicial de se apegar a formas familiares de representação. Nesse contexto, as observações feitas por Francisca e Barnabé revelaram tensões entre a técnica e a liberdade artística. Em relação a isso, ao retomar a explicação dada para essa proposta, percebi que utilizei a palavra *notação* ao explicar como seria a prática.

Lia: Vocês vão se dividir em duplas, vão se organizar em duplas. Vão ficar duas pessoas aqui nessa sala e duas pessoas em outra sala. E cada dupla vai ouvir uma música. Vocês vão ter vários materiais pra vocês conseguirem representar essa música em forma de uma **notação** não convencional, uma representação dessa música. Conseguiram entender? Então cada dupla vai ouvir essa música e vai representar com os materiais disponíveis. A ideia é que vocês não escutem a música da outra dupla e depois que vocês finalizarem, aí vocês voltam aqui pra sala que a gente tem a continuação da proposta. (2º encontro, 18/05/2023 – grifo meu)

Por mais que eu tenha explicado que a intenção era representar a música, ao utilizar a palavra *notação*, acredito ter direcionado a(os) participante(s) a pensarem principalmente na notação musical tradicional. Nesse sentido, Murphy (2013, p. 104 – tradução minha) explica que o(a) professor(a) poderia dizer “Aqui está uma peça musical, que imagem ela cria em sua mente?”, direcionamento diferente do que foi proposto. Essa explicação foi determinante para a elaboração da imagem, demonstrando que, a orientação do(a) professor(a) pode alterar a proposta, desviando de seu objetivo.

Apesar disso, os dois grupos buscaram se desvencilhar da ideia de partitura em um determinado momento de seus processos de elaboração da imagem. Augusto

e Francisca ficaram mais da metade do tempo pensando em representar as linhas melódicas da música. Entretanto, quando Francisca tomou a decisão de representar um pé de mandioca, a dupla começou a pensar a imagem em construção de outra forma, se distanciando da ideia de notação musical, demonstrando uma transição de uma abordagem técnica para uma mais criativa e interpretativa, alinhada com a proposta de escuta criativa de Lopes da Silva (2021).

Da mesma forma, Carlos e Barnabé inicialmente se concentraram em marcar o pulso e criar algo similar à escrita musical tradicional. No entanto, ao decidirem retratar a mamãe e o pilão presentes na música, começaram a incorporar elementos mais figurativos e expressivos, movendo-se além das convenções da notação musical. Embora a palavra "notação" tenha inicialmente direcionado os(as) participantes para uma abordagem mais técnica, a capacidade deles(as) de se desviar dessa convenção e explorar representações mais figurativas e expressivas demonstrou o potencial da escuta criativa (Lopes da Silva, 2021). A transição observada nos(as) participantes do Lab.inventa, de uma abordagem técnica para uma mais criativa e interpretativa, reflete essa ideia de escuta criativa, pois, quando começaram a se desvincular da notação musical convencional e passaram a explorar representações mais figurativas e expressivas, eles(as) estavam, na verdade, engajando-se em uma prática de escuta criativa.

Tanto nessa proposta quanto em outras, eu, enquanto professora no Lab.inventa, reconheço que poderia ter direcionado mais os(as) participantes durante os processos de composição. No entanto, escolhi não interferir diretamente nas escolhas musicais e nas discussões, preferindo observar como eles(as) desenvolviam suas próprias interpretações. Essa decisão foi orientada pelo meu papel como pesquisadora, buscando entender como os(as) professores(as) lidavam com as atividades sem influências adicionais. Reconheço que, ao questionar determinadas escolhas musicais durante os encontros, poderiam ter surgido discussões mais profundas. Porém, optei por abordar essas questões teóricas no contexto deste trabalho escrito, no qual pude analisar e problematizar as dinâmicas observadas com o benefício do distanciamento e da reflexão crítica.

Além disso, em determinados momentos, busquei criar oportunidades para que os(as) participantes assumissem o papel de liderar as atividades, como ocorreu quando convidei-os(as) a prepararem o "esquentar" durante duas semanas. Essa proposta foi pensada para criar um espaço de troca, onde os(as) professores(as)

pudessem propor uma prática musical, compartilhando conhecimentos musicais e pedagógicos. Segundo Wenger (1998), a construção coletiva do saber é fundamental em comunidades de prática, e ao promover uma dinâmica onde a liderança era compartilhada, procurei fomentar a prática colaborativa na construção de um ambiente de aprendizado mais horizontal.

Embora as reflexões sobre os processos que orientaram as escolhas metodológicas do Lab.inventa sejam relevantes, as análises dessas e de outras práticas musicais permitiram levantar questões importantes sobre as concepções e práticas de improvisação e composição musical observadas. Tais práticas refletem as interações entre os(as) participantes, revelando as complexidades e potencialidades inerentes às práticas criativas.

6.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE IMPROVISAÇÃO MUSICAL

Nesta seção, abordarei as práticas de improvisação musical realizadas no Lab.inventa, analisando como essas práticas foram percebidas em termos de aprendizagens, desafios e reflexões pelos(as) professores(as), questionando como essas práticas revelaram as concepções dos(as) professores(as) sobre criatividade e aprendizagem, e de que maneira elas contribuíram para transformar essas concepções.

A improvisação musical foi uma prática que aconteceu em diversos momentos durante o Lab.inventa. No primeiro “esquenta” os(as) participantes realizaram uma prática de improvisação do músico e educador Fernando Barba, chamada sequência minimal. A partir de um *ostinato*, utilizando sons do corpo, os(as) participantes improvisaram outros *ostinati*, configurando uma música baseada em sobreposições sonoras. Em seguida, eles/elas escolheram instrumentos e repetiram a proposta, buscando formas improváveis de tocar (Áudio 3). Nessa prática, os(as) professores(as) foram encorajados(as) a experimentar diferentes técnicas de execução e recursos sonoros dos instrumentos, buscando ampliar sua compreensão das possibilidades musicais.



Áudio 3: Primeira parte do “esquenta” do 1º encontro.

Além disso, os(as) participantes deveriam inventar um nome para seus instrumentos a partir das sonoridades encontradas. John nomeou seu djembê de *megafone*, Gustavo criou o *raspalofone* ao raspar baquetas nas teclas de um metalofone, Alice utilizou uma conga, abraçando-a e percutindo suas laterais, criando o *abraço*. Barnabé criou o *flautofone*, percutindo nos furos da flauta quena, e Francisca tocou seu violão com uma caneta, percutindo as cordas, embora não tenha dado um nome ao instrumento.

No quarto encontro, Gustavo propôs o “esquenta”, elaborando uma proposta que aprendeu com o professor e percussionista Rodrigo Paiva (Áudio 4). A atividade envolvia improvisação com percussão corporal e sons vocais, similar à proposta do primeiro “esquenta”.



Áudio 4: “Esquenta” do quarto encontro, proposto por Gustavo.

Gustavo instruiu que, ao marcar quatro tempos batendo os pés no chão, cada participante deveria criar um ritmo com a voz e os(as) demais deveriam então replicar esse ritmo quatro vezes com palmas, mantendo a pulsação. Os(as) participantes compartilharam um repertório de ritmo, e juntos(as) colaboraram para manter a consistência integrada à pulsação sugerida.

Em outro encontro, propus que todos(as) cantassem e tocassem juntos(as), podendo escolher o instrumento e a forma que iriam tocar de acordo com o canto. A canção escolhida foi o canto de trabalho *Coqueiro Verde*, das Destaladeiras de Fumo de Arapiraca (AL). Iniciei cantando a música *à capella*, e aos poucos os(as) professores(as) foram escolhendo os instrumentos que iriam acompanhar o canto. O acompanhamento instrumental da música foi se construindo ao longo das escolhas musicais dos(as) professores(as), configurando uma estética similar ao xote, através da composição musical coletiva que aconteceu em tempo real (Áudio 5).



Áudio 5: “Esquenta” do terceiro encontro.

O “esquenta” do segundo encontro teve como fio condutor a canção *Penerei fubá*, um canto de trabalho recolhido em Carbonita/MG e apresentada no livro *De roda em Roda*, de Teca Alencar de Brito (Brito, 2013). Essa música foi escolhida por permitir que versos fossem improvisados entre o refrão (Áudio 6). Segundo Brito (2013, p. 51), "como uma roda de versos, as crianças giram e cantam, intercalando a estrofe acima com versos improvisados, aprendidos com os amigos ou com os mais velhos".



Áudio 6: “Esquenta” do segundo encontro.

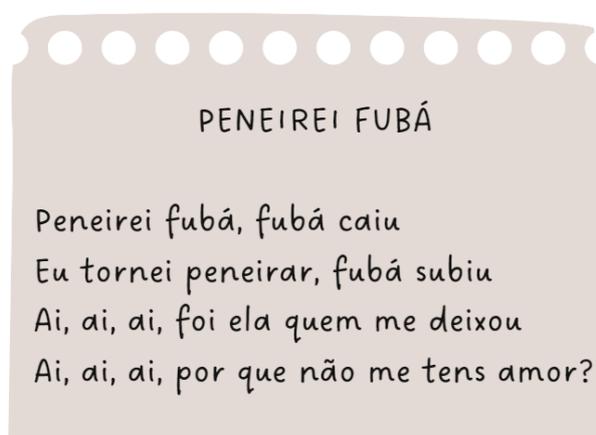


Figura 11: Letra da canção *Peneirei fubá*.
Fonte: Brito (2013).

Ao relembrar, no quinto encontro, as improvisações realizadas nesse “esquenta”, houve um diálogo que demonstra diferentes concepções de improvisação musical.

Flor: Tem coisas de criatividade que a pessoa tem que ter muita liberdade pra ela fazer, senão ela não consegue, como uma improvisação. Quem improvisa? Quem tem muito repertório! Quem não tem muito repertório não consegue improvisar, fica uma coisa de maquininha, né? Então eu acho que na aula também rola isso, da gente também ter um pouco de medo de ousar, de não saber onde vai chegar, de sair do nada pra lugar nenhum.

Augusto: Ter um pouco de desprendimento com isso tudo, né? Não tanto ter essa experiência de improvisar, por exemplo, mas ter mais desprendimento e menos receio de improvisar. Cada um tem seu nível de improvisação.

Lia: Mas vocês improvisaram rimas, lembram? Quem estava presente nesse dia?

Augusto: Meu deus do céu! Eu fiquei pensando nisso, de repente é importante colocar. Foi um desastre eu ter feito aquela [improvisação]. Eu nunca tinha feito improvisação [com rimas]. Mas eu já ouvia muito isso, mas mesmo assim. Eu paguei um mico ali.

Lia: Mas não foi só tu não. Foi todo mundo junto, e é isso. Não é um mico, é uma experimentação.

Augusto: Mas a gente fica pensando né, que podia ter feito diferente. Mas que bom que teve essa experiência. (Diálogo, 5º encontro, 22/06/2023)

A fala de Flor expressa a concepção de que para improvisar é necessário um vasto repertório musical, associando a capacidade de improvisar à experiência e à familiaridade com diferentes gêneros musicais. No entanto, Burnard (2000) destaca que a improvisação pode ser um catalisador criativo, mesmo para aqueles que não possuem um extenso repertório musical, permitindo que pensamentos musicais se manifestem e sejam desenvolvidos, independentemente do nível de experiência musical do improvisador. Além disso, Brito (2003) enfatiza que a improvisação musical é uma atividade inerente à vida cotidiana, que ocorre espontaneamente desde os primeiros meses de vida, antes mesmo de qualquer conhecimento formal de música. Isso sugere que a capacidade de improvisar está intrinsecamente ligada à expressão musical humana, independentemente do nível de conhecimento musical formal.

A prática da improvisação musical é muitas vezes vista através da concepção da música erudita ou jazzística (Burnard; Boyack, 2013, p.57). Na aprendizagem criativa, a improvisação musical pode ser compreendida enquanto uma prática que pode ser realizada por qualquer pessoa e que tem por objetivo cultivar a criatividade e promover interações significativas entre professores(as) e alunos(as) em todos os níveis de ensino (Burnard, Boyack, 2013, p.57). Isso inclui tanto músicos/musicistas eruditos(as) e jazzistas quanto pessoas com pouca ou nenhuma experiência musical formal, destacando que a improvisação pode ser uma ferramenta poderosa de aprendizado musical.

Augusto também demonstrou a ideia de que a improvisação requer um certo desprendimento e coragem para se aventurar no desconhecido, sugerindo que cada

indivíduo possui seu próprio grau de habilidade em improvisação, o que pode variar de acordo com a confiança e a disposição para experimentar. No entanto, o comentário final de Augusto, sobre pensar em como poderia ter feito diferente e sobre a valorização da experiência, aponta para a reflexão crítica, aspecto fundamental na aprendizagem criativa. A reflexão crítica vai além da avaliação das práticas. Segundo Craft (2010), ela envolve um processo contínuo de análise e questionamento das próprias ações e pensamentos. A partir da improvisação musical, a reflexão crítica permite que os(as) professores(as) revisem suas experiências de improvisação, considerem diferentes abordagens e experimentem novas estratégias em práticas futuras.

Burnard e Randles (2022) destacam que a reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento profissional, pois encoraja os(as) professores(as) a se engajarem em um ciclo de melhoria contínua. Isso implica não apenas reconhecer o que funcionou bem, mas também entender os motivos por trás dos desafios e dificuldades. No caso de Augusto, sua reflexão sobre como poderia ter feito diferente demonstra um engajamento com a prática reflexiva. Ao refletir sobre sua experiência de improvisação e considerar maneiras alternativas em sua prática, Augusto avaliou sua performance, o que exemplifica a maneira como a reflexão crítica pode transformar experiências específicas em oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a improvisação musical assume o papel de uma prática que permite que as pessoas reflitam sobre suas experiências. Burnard e Boyack (2013) destacam que a improvisação é central para a educação musical precisamente porque ela cria um espaço para essa reflexão. Quando indivíduos improvisam, eles incorporam suas vivências, referências e influências culturais na música que produzem. Esse processo de improvisação não ocorre isoladamente, mas é profundamente influenciado pelas interações com outros(as) músicos/musicistas, pela comunidade e pelo contexto em que a música é criada. Burnard e Randles (2022) enfatizam que essas criatividades musicais são *co-construídas* através de múltiplos contextos sociais e culturais, sugerindo que a prática musical é um fenômeno coletivo, moldado pelas contribuições de cada participante.

Outra prática de improvisação que aconteceu no Lab.inventa foi uma proposta no sexto encontro. Já que seria o último dia da oficina e havíamos combinado uma confraternização do grupo, escolhi o refrão elaborado na semana anterior pelos(as)

professores(as) que dizia “O que eu quero é fazer música com você”, e sugeri que cada um improvisasse um verso (Áudio 7).



Áudio 7: “Esquenta” final.

Tanto nas práticas e nos diálogos anteriores quanto nesse último “esquenta”, as falas e ações demonstraram o desprendimento comentado por Augusto para que os(as) professores(as) se permitissem correr riscos e experienciar a improvisação de versos. Ao se permitirem improvisar, os(as) professores(as) não só se desafiaram musicalmente, mas também possibilitaram a construção de um ambiente onde puderam sair da zona de conforto e enfrentar as possibilidades do erro, apesar de suas inseguranças. Essa disposição para correr riscos e enfrentar o desconhecido é um aspecto crucial da aprendizagem criativa, conforme afirma Craft (2010).

Esse aspecto foi identificado também em uma prática de composição musical, na qual propus que o grupo incluísse um momento de improvisação em sua música. Um dos improvisadores foi Augusto, que improvisou na escaleta (Áudio 8). Quando o entrevistei após a finalização do Lab.inventa e reproduzi a gravação dessa composição, ele ficou impressionado com sua própria performance. Augusto comentou que parecia não ser ele quem tinha improvisado, pois não imaginava que poderia improvisar daquela maneira, reconhecendo habilidades que não sabia possuir e avaliando sua performance como satisfatória. Esse momento revelou uma nova percepção de Augusto sobre sua própria prática, demonstrando para si mesmo que ele é capaz de improvisar.



Áudio 8: Improviso Augusto.

Portanto, em relação às práticas de improvisação musical, observou-se que, entre os(as) professores(as), escolher um instrumento musical e a forma de tocá-lo foi uma atividade mais descomplicada em comparação à elaboração de versos e rimas, que se apresentou como um maior desafio. Ao final, os momentos de improvisação musical possibilitaram a mobilização de aprendizagens, incentivando os(as) professores(as) a desenvolverem suas habilidades criativas e a refletirem criticamente sobre suas práticas. Essas práticas também permitiram compreender melhor as concepções dos(as) professores(as) sobre improvisação musical.

As atividades de improvisação revelaram diferentes níveis de familiaridade entre os(as) professores(as), mostrando que, embora alguns(as) participantes tenham se sentido desafiados(as) pela necessidade de criar espontaneamente, outros(as) viram na improvisação uma oportunidade de explorar suas habilidades criativas de maneira mais livre e expressiva. Essa variação nas respostas reflete a diversidade de experiências e concepções presentes no grupo, e sublinha a importância de um ambiente de apoio e confiança para que a improvisação possa acontecer. Além disso, a reflexão dos(as) professores(as) sobre essas práticas permitiu que reconsiderassem suas abordagens pedagógicas, questionando como a improvisação poderia ser mais bem integrada em suas aulas de música.

6.3. DIMENSÕES DAS PRÁTICAS CRIATIVAS NO LAB.INVENTA

Durante o Lab.inventa, os(as) professores(as) realizaram diferentes práticas musicais criativas, conforme ilustra o mapa das atividades realizadas (Figura 4) que, em diversos momentos, evidenciaram a importância da negociação de ideias, da flexibilidade e da adaptação às contribuições dos(as) colegas. Dentre as principais propostas, no primeiro encontro, uma delas foi a busca por estabelecer um diálogo entre os(as) participantes, no qual as pessoas foram convidadas a compartilhar ideias, colaborando em uma composição musical que refletisse essa interação. A prática do segundo encontro foi representar uma música de maneira visual, através da escuta. A proposta que se estendeu entre o terceiro e o quarto encontro visou à elaboração de uma composição de um canto de trabalho que remetesse sonoramente a um trabalho escolhido. No quinto encontro, os(as) participantes escreveram sobre suas práticas profissionais e compuseram um canto de trabalho dos professores de música tendo como base suas escritas.

Buscando entender e sintetizar as concepções dos(as) professores sobre essas práticas realizadas, durante as entrevistas que ocorreram após o Lab.inventa, perguntei a eles(as): “se você tivesse que escolher algumas palavras-chave para descrever os processos de composição musical, quais você escolheria?”. Ao total, as respostas dos(as) professores(as) resumiram as práticas em 30 palavras. Essas palavras-chave contribuíram na elaboração de categorias de análise dos processos de composição musical dos(as) professores(as).

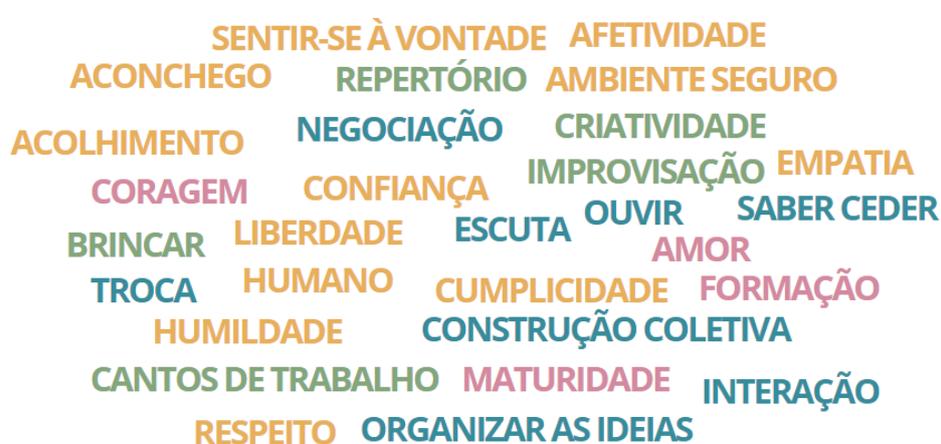


Figura 12: Palavras-chave escolhidas pelos(as) professores(as) para definir as práticas realizadas no Lab.inventa.

A partir da análise das palavras-chave escolhidas pelos(as) professores(as), identifiquei quatro eixos centrais: o *contexto capacitador* (palavras em laranja) (Craft, 2010), a *colaboração* (palavras em azul) a *prática musical criativa* (palavras em verde) (Beineke, 2009; Burnard, 2012; 2013) e *aspectos individuais* (palavras em rosa).

Ao analisar as falas dos(as) professores(as) nas entrevistas em relação às práticas realizadas no Lab.inventa, identifiquei que a *colaboração* foi o aspecto central que permeou todas as práticas. Conforme descrita por Jeffrey e Woods (2009), a *colaboração* é um componente fundamental da aprendizagem criativa, na qual a interação social e o engajamento coletivo desempenham papéis importantes na construção do conhecimento.

No diálogo entre Alice, Barnabé e John, observamos o relato do grupo sobre sua dinâmica colaborativa:

Alice: Ah, a gente conversou que que a gente gostava, o que a gente fazia, e a gente começou a tocar, acho.

Barnabé: A gente escolheu os instrumentos de cada um né.

Alice: É. A gente escolheu o instrumento, mas a gente foi trocando, porque depois eu troquei de instrumento, depois de escutar eles.

Barnabé: ele [John] criou um motivo harmônico [no xilofone], melódico, e eu fui em cima.

Alice: Daí a gente foi meio que sentindo assim né. No começo eu tinha pegado o tambor, né. Depois que a gente parou aí falou "ah, dá pra fazer um tambor mais xamânico, vamos procurar outro tambor".

John: eu falei que eu estudo bateria né. Daí a gente foi se conhecendo. Aí a Alice falou "eu sou percussionista". E eu "ah, que legal!". Eu já tava, assim, imaginando um trio, assim. Daí ele [Barnabé] falou "vou tocar flauta", aí eu fiquei meio... Eu pensei "vou ter que me segurar", mas tudo bem.

Barnabé: Foi de Sepultura a xamã!

John: Sim! Isso! Pode crer! Perfeito! A gente precisa de flauta também, não só de percussão.

Francisca: É interessante esse processo de compor em grupo, que a gente tem que fazer os processos de negociação né. (Diálogo, 1º encontro, 11/05/2023)

Alice mencionou a troca de instrumentos como uma forma de adaptar-se às contribuições dos colegas, o que evidencia a flexibilidade e a abertura para novas possibilidades dentro do grupo. Essa disposição para ouvir e ajustar suas práticas de acordo com as ideias dos outros é uma característica da colaboração criativa, conforme discutido por Jeffrey e Woods (2009), que enfatizam a importância de um ambiente onde o controle do processo de aprendizagem é compartilhado entre os participantes.

Barnabé, ao reconhecer a criação de um motivo harmônico por John, demonstra como a colaboração pode levar à construção coletiva de ideias, onde cada membro do grupo contribui de forma significativa para o produto final. Esse processo de troca e desenvolvimento conjunto reflete um ambiente em que os(as) participantes se apropriam das contribuições uns/umas dos(as) outros(as), integrando-as e adaptando-as para enriquecer seus processos de composição. Além disso, a participação ativa dos(as) professores(as) no processo de composição destaca a relevância da prática colaborativa na aprendizagem criativa. Conforme explicam Jeffrey e Woods (2009), a relevância da aprendizagem aumenta quando esta é conectada às experiências, interesses e identidades dos(as) estudantes, permitindo que eles(as) assumam o controle de seus processos de aprendizagem. No contexto do Lab.inventa, essa relevância se manifestou na maneira como os(as) participantes integraram suas experiências e preferências musicais nos processos de composição, negociando ideias e adaptando-se ao contexto colaborativo.

A flexibilidade nesses processos é observada quando Alice menciona a troca de instrumentos, demonstrando um processo dinâmico onde as ideias e contribuições de cada um influenciaram as decisões do grupo. Barnabé valorizou a contribuição de John e como ele construiu sua parte a partir disso, enquanto John refletiu sobre suas expectativas e como elas foram ajustadas com base nas ideias dos colegas. Esse diálogo evidenciou como a prática musical criativa em grupo desafiou a noção de propriedade individual, sendo construída de forma colaborativa.

Já o grupo formado por Francisca, Gustavo e Miguel seguiu um processo mais direcionado e estruturado, mas incluindo também momentos de negociação de ideias. A composição desse grupo surgiu da sugestão inicial de Gustavo, que propôs usar as primeiras notas de um hino composto por Miguel, e foi desenvolvida considerando a tonalidade, o gênero musical e o foco em uma parte específica da canção. A negociação de ideias foi central nesses processos. Os(as) participantes compartilharam experiências musicais, discutiram preferências e influências, e adaptaram suas escolhas conforme as sugestões dos(as) colegas, promovendo comunicação, trabalho em equipe e respeito mútuo. Eles(as) experimentaram diferentes abordagens, ajustaram suas escolhas e reagiram às sugestões, mostrando a capacidade de se adaptar ao contexto e integrar diversas perspectivas na composição.

A participação ativa dos(as) professores(as) durante esses processos evidenciou a importância da colaboração como eixo central da aprendizagem criativa, permitindo a construção coletiva de conhecimentos e experiências musicais. Jeffrey e Woods (2009) discutem dimensões teóricas importantes para a promoção da criatividade em contextos educacionais, como a *autoestima*, a *propriedade coletiva* e a *liderança* para a construção de uma estrutura democrática. A *autoestima* refere-se à avaliação que uma pessoa faz de si mesma, ou seja, o quanto ela se valoriza, se respeita e se sente confiante em suas habilidades. Em contextos educacionais, a autoestima é importante porque influencia diretamente a motivação, o engajamento e a disposição para enfrentar desafios. Jeffrey e Woods (2009) argumentam que a autoestima é fortalecida quando as pessoas são encorajadas a explorar suas habilidades em um ambiente de apoio. Já a liderança, segundo os autores, deve ser vista como um processo compartilhado e distribuído, onde há uma dinâmica colaborativa em que todos(as) os participantes têm a oportunidade de influenciar e guiar o processo criativo. Esse tipo de liderança emergente é sustentado pela

confiança mútua e pelo respeito às contribuições de cada indivíduo. A propriedade coletiva, por sua vez, refere-se à ideia de que o conhecimento e as criações resultantes do trabalho em grupo pertencem a todos os membros, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, incentivando os(as) participantes a se envolverem de maneira mais comprometida.

No Lab.inventa, essas dimensões puderam ser identificadas em vários momentos, como por exemplo no “esquenta” proposto por Gustavo, no quarto encontro. Nessa proposta, a *liderança* foi exercida de maneira compartilhada. Através de sua proposta, Gustavo possibilitou um espaço onde cada participante podia assumir temporariamente a liderança ao criar seu próprio ritmo, que era então adotado pelo grupo, promovendo a participação ativa de todos(as) os(as) presentes. A dimensão da *propriedade coletiva* também pôde ser observada nessa prática, onde todos(as) os(as) participantes contribuíram musicalmente, fazendo da composição realizada em tempo real um produto musical compartilhado, uma construção coletiva que valorizou as contribuições individuais e fortaleceu o sentimento de pertencimento no grupo. Pode-se dizer, também, que a *autoestima* dos participantes pode ter sido fortalecida nessa proposta, ao permitir que cada um criasse e liderasse momentos de improvisação em um ambiente de apoio. A aceitação e a integração dos ritmos pelos(as) colegas podem ter servido como validação social, aumentando a confiança dos(as) participantes em suas habilidades e incentivando a expressão criativa e a disposição para assumir riscos em futuras atividades colaborativas. Nesse sentido, essas dimensões contribuem para a construção do que Jeffrey e Woods (2009) chamam de estrutura democrática na condução de atividades criativas. Ao distribuir a *liderança* e promover a *propriedade coletiva*, Gustavo possibilitou que todos(as) os(as) participantes se sentissem incluídos(as) e valorizados(as), em um ambiente onde a criatividade pôde acontecer de forma colaborativa e democrática.

De modo geral, os(as) participantes relataram que as práticas musicais criativas representaram uma experiência inovadora e desafiadora. John e Francisca, por exemplo, destacaram como a composição os(as) desafiou a aprender com os(as) outros(as), representando um exercício fora de sua zona de conforto, pois o ato de compor e fazer música colaborativamente era algo novo para ambos: “Pra mim foi um exercício que eu não estava acostumado a fazer, que era já criar e tocar, e mostrar para os colegas” (John, entrevista, 07/11/2023). Da mesma forma, Francisca comentou que se engajar em uma composição em grupo foi desafiador, e ressaltou o

prazer e o aprendizado proporcionados pelo processo: “Eu descreveria como não é fácil, mas foi legal. Eu gostei desse processo de compor conjuntamente. Mas confesso que foi... Não é um lugar comum para mim. Gostei, aprendi bastante com isso.” (Francisca, entrevista, 07/11/2023).

Essas falas reforçam a ideia de que a composição musical realizada de forma colaborativa envolve um aprendizado contínuo e dinâmico, onde a troca de ideias e a interação social desempenham um papel central. Jeffrey e Woods (2009) sugerem que práticas criativas como essa podem ser vistas como processos pedagógicos, nos quais o desenvolvimento de habilidades colaborativas, a escuta ativa e a criação coletiva são tão importantes quanto o produto final da composição. O Lab.inventa, portanto, proporcionou um espaço onde esses aspectos puderam ser explorados e valorizados, algo que, segundo os próprios participantes, muitas vezes é negligenciado em suas formações acadêmico-profissionais. Augusto, por exemplo, contextualizou sua experiência dentro de sua trajetória, destacando que, apesar de ter vivenciado anteriormente a composição em grupo, nunca havia participado de práticas de composição semelhantes às realizadas no Lab.inventa:

Para mim, é inovador. Totalmente! Desde essa minha trajetória, eu não lembro se eu tive uma outra [experiência assim]. Já tentei dentro do curso de composição um grupo assim, mas não tinha ninguém, nenhuma orientação. Então a gente teve 2 ou 3 encontros, como eu te falei. Mas era uma estética diferente e tal, assim, uma proposta diferente, que era pra palco e tal. Mas fora isso, com esse nível não. O Lab.inventa teve um olhar muito mais voltado à parte pedagógica da criação musical, pedagogicamente falando. (Augusto, entrevista, 13/11/2023)

Essa observação de Augusto evidencia a complexidade e a novidade do processo de composição que ele vivenciou, ressaltando a importância de um enfoque pedagógico nos processos de composição musical. O que esses relatos sugerem é que, para maioria dos(as) participantes, os processos de composição musical representaram uma ruptura com as práticas individuais que compõem suas formações e práticas pedagógicas, os/as convidando a refletir sobre suas concepções pedagógicas acerca da educação musical. Essa reflexão crítica, mediada pela experiência colaborativa, aponta para uma lacuna significativa na formação acadêmico-profissional dos(as) professores(as) de música, na qual as práticas criativas não são suficientemente valorizadas ou integradas.

A mudança de paradigma, de uma prática individual para uma atividade colaborativa, requer um ajuste e uma abertura para compartilhar ideias e contribuir para um projeto comum. A fala de John a seguir evidencia alguns aspectos que permeiam o processo de composição musical, tratando-se da necessidade de superar desafios pessoais e compartilhar suas ideias com os(as) colegas:

Eu estava com um pouco de receio, porque eu não me sentia muito seguro assim em tá já compartilhando aquilo, mas tinha que fazer, então vamos lá. Tinha que compartilhar. E foi um exercício essas vivências pra mim. Dificilmente eu vivo isso no cotidiano. Então esse tipo de exercício, para mim foi bem diferente. E foi pisar num território que eu não tava acostumado a pisar, a fazer coisas que eu não tava acostumado a fazer. (John, entrevista, 2023)

John evidencia a tensão entre a segurança proporcionada pelas práticas individuais e o desafio de se expor em um contexto colaborativo. No entanto, ele também reconhece o valor transformador dessa experiência ao mencionar como a interação com outros colegas contribuiu para o enriquecimento de suas ideias:

Cara, quando tu constrói alguma coisa com outras pessoas, assim. Quando essas outras pessoas têm uma bagagem muito legal, assim, tu aprende muito com elas. Aquilo que tu coloca na roda, assim, para girar ali na roda, aquilo ganha corpo assim, sabe? Aquilo cresce. (John, entrevista, 2023)

Essa reflexão aponta para uma questão importante. A prática musical criativa, embora desafiadora, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores(as), oferecendo uma oportunidade para expandir seus horizontes musicais e pedagógicos. No entanto, essa potencialidade não é automática nem garantida, pois depende de um ambiente que encoraje a confiança e a inclusão, algo que Alice também destacou em sua fala. Essa sensação de insegurança, comentada por Alice, é comum em ambientes colaborativos, onde as dinâmicas de poder e a diversidade de experiências podem criar barreiras ao engajamento pleno (Wenger, 1998). Contudo, Alice reconheceu que a abertura e a atitude acolhedora dos colegas foram fundamentais para que ela se sentisse confiante em contribuir:

Eu me sentia meio intimidada, assim, de que todos tinham uma experiência, assim, de mestrado e tal, mas eu aprendi bastante. Eu me senti assim, tipo, meio às vezes com medo, assim, de opinar. Fiquei mais observando, assim. Mas eu senti que as pessoas eram super abertas, foi bem legal isso, né? E aí eu senti confiança assim, pra tentar fazer, acompanhar e acho que é bem importante a gente se juntar meio que com o propósito de todo o mundo estar junto, né? Eu achei bem legal da vivência que sem ninguém quis ser um destaque, sabe? (Alice, entrevista, 2023)

A fala de Alice revela a importância de um ambiente colaborativo que seja inclusivo e que valorize as contribuições de todos os membros, independentemente de suas experiências prévias. Esse aspecto é importante para que as práticas criativas aconteçam, pois sem essa base de confiança e abertura, limita-se o potencial de aprendizagem mútua (Wenger, 1998). Por outro lado, John destacou a contribuição singular de Alice para o grupo, destacando a habilidade e a diversidade musical que ela trouxe para o grupo.

O que me chamou muita atenção foi a Alice. Eu sempre vou lembrar dela, assim. Ela, percussionista, colombiana, me ensinando música brasileira. Foi muito legal isso assim, tipo. Essa coisa assim, de que a pessoa tá ali, e ela tá trazendo a habilidade dela pra somar. (John, entrevista, 2023).

Tanto a fala de Alice quanto a de John destacam a importância de se juntar com um propósito comum, onde cada membro traz suas habilidades e perspectivas para enriquecer a experiência coletiva. Enquanto Alice destacou a importância de se sentir incluída e encorajada a contribuir, John reconheceu o valor da diversidade cultural e musical que cada membro trouxe para o grupo. Percebe-se que a interação entre colegas de profissão permitiu que as ideias e concepções para a elaboração das composições se desenvolvessem, proporcionando um aprendizado mútuo, o que evidencia a potência transformadora dos processos de composição musical.

Para que a colaboração ocorra, entende-se que é necessário um *contexto capacitador* (Craft, 2005), ou seja, um espaço que proporcione a confiança nas relações sociais entre os(as) participantes. Sobre isso, John destacou a dificuldade que enfrenta em suas aulas com alunos adolescentes, explicando que as violências existentes em suas relações sociais prejudicam as práticas criativas em suas aulas. Ele explicou que, como se trata de um ambiente em que as pessoas não confiam nas outras e têm vergonha de se expor, os processos criativos não acontecem:

Uma coisa que eu assisti no vídeo e que eu pensei muito, assim. Eu lembrei de uma grande dificuldade que eu tenho com os adolescentes. É que esse ambiente que a gente tem ali [no Lab.inventa], dificilmente vou conseguir criar com os adolescentes. Que aquele ambiente que a gente tem ali é um ambiente que eu confio nas pessoas. Eu consigo saber o propósito que as pessoas estão, o porquê que elas estão ali, o que que elas querem estando ali. Eu consigo confiar nelas. O ambiente escolar de adolescente, ele é superviolento no sentido de que eles são muito ofensivos uns com os outros. É bem difícil, assim. (John, entrevista, 07/11/2023)

A fala de John sobre as dificuldades que enfrenta em suas aulas com adolescentes aponta para um desafio em relação ao desenvolvimento criativo de práticas musicais nas aulas de música, sendo a criação de um ambiente seguro e confiável. John descreveu um ambiente escolar onde a autoestima dos(as) estudantes pode estar fragilizada pela violência e pela desconfiança, o que os(as) impede que se sintam seguros(as) para expor suas ideias. Além disso, John também comentou que a falta de confiança e a competição entre os(as) alunos(as) dificulta a construção de uma propriedade coletiva, onde eles(as) não se sentem parte de um todo maior, mas sim isolados(as). A ausência de um *contexto capacitador*, onde as relações sociais são marcadas por desconfiança e comportamentos ofensivos, compromete significativamente a possibilidade de os(as) estudantes se engajarem em processos criativos.

Em contraste com essa realidade desafiadora descrita por John, o ambiente construído no Lab.inventa nos oferece pistas sobre como um *contexto capacitador* pode ser desenvolvido. Flor destacou a importância de se sentir à vontade e de ter intimidade com os(as) colegas para criar música juntos(as), ressaltando que a música pode ser um meio de criar amizades e de se sentir mais à vontade com as pessoas. Os(as) professores(as) também destacaram a importância do respeito coletivo e da cumplicidade entre os colegas para que todos possam se sentir confortáveis e contribuir com suas habilidades musicais, enfatizando a importância das relações sociais e da confiança para que possam colaborar de maneira criativa.

Em outros momentos, fora desse encontro [Lab.inventa], eu já senti que, às vezes, tem projetos que tu tenta fazer isso, mas fica muito essa disputa de quem vai sobressair, né? E aí, nos encontros que tu fez foi muito deixar fluir, que todo mundo está aqui, cada um aportando desde o que pode, do que sabe. Foi bem nítido, assim, que cada um tinha uma coisa para aportar. (Alice, entrevista, 14/11/2023)

A fala de Alice menciona a ausência de disputa e a valorização das contribuições individuais, refletindo a construção de um espaço onde se sentiu à vontade para participar. Esse ambiente foi marcado por uma liderança distribuída, onde não houve uma figura que centralizou o processo em si, mas sim uma integração de ideias que emergiram de todos(as) os(as) participantes.

Wenger *et al.* (2023) discutem a liderança em comunidades de prática como algo que é frequentemente distribuído e emergente, não centralizado em uma única pessoa. Na aprendizagem musical criativa, a liderança pode ser vista como um processo dinâmico que se manifesta por meio da coletividade e da colaboração. Isso significa que o papel de liderança pode mudar de acordo com as necessidades do grupo e com as diferentes etapas do processo de composição musical. Sobre isso, Flor também destacou a importância de um ambiente colaborativo onde as ideias são combinadas e onde não há um líder, mas sim uma liderança compartilhada que emerge das contribuições de todos(as).

E houve uma colaboração assim do grupo, sabe? Então acho que todo mundo... Eu tive a sensação, assim, que todo mundo foi muito ouvido. Todo mundo foi aceito, assim, as suas orientações, sabe? Nós só fomos mesclando o que entraria onde, mas contemplando a ideia de todo mundo que, no meu modo de entender como profe, é o que tem que acontecer nos grupos, né? Não ter um líder, não ter uma pessoa que lidera e 2, 3, 5, que obedecem, mas essa junção de ideias mesmo que vai se costurando, sabe? (Flor, entrevista, 03/11/2023)

A citação de Flor destaca essa "junção de ideias" como um reflexo do que deveria acontecer em ambientes educacionais e criativos, onde a liderança não é imposta, mas emerge naturalmente a partir da participação de todos(as). Além disso, as falas dos(as) professores(as) sobre a importância de estarem juntos(as) ressaltam a necessidade de interação e colaboração entre professores(as) de música em um ambiente de acolhimento, que se sintam à vontade, reconhecendo que a interação com o outro e o compartilhamento de experiências, ideias e recursos é fundamental para o crescimento profissional e pessoal.

Às vezes, quando a gente consegue, a gente está pôr-com os alunos, os estudantes. Então é uma oportunidade, é um outro tipo de envolvimento e de crescimento também profissional, com os com os colegas de trabalho, e não com os estudantes, esse processo de criação. (Augusto, 6º encontro, 29/06/2023)

A reflexão de Augusto aponta para a importância de estabelecer e manter redes de apoio entre docentes. Ao utilizar a expressão "pôr-com", Augusto ressalta a ideia de "compor", que envolve uma experiência colaborativa mais ampla. Essa necessidade foi reforçada por outros(as) professores(as) que também abordaram o tema tanto em diálogos no Lab.inventa quanto nas entrevistas que ocorreram após os encontros, ressaltando a colaboração e o compartilhamento de experiências como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Uma coisa que eu acho que a gente podia ter assim entre nós profissionais, é que estamos no mesmo barco, né? Uma rede de apoio mais consolidada. A gente estar um pouco mais presente entre a gente pra gente se ajudar, assim. E daí vem essa parte de colaboração, né, de você pensar e trabalhar de forma colaborativa. A gente poderia continuar fazendo essas experiências. (John, entrevista, 07/11/2023)

A fala de John enfatiza a necessidade de uma rede de apoio mais estruturada entre os(as) professores(as), destacando a importância da colaboração contínua no desenvolvimento profissional. Ele sugere que, ao trabalharem de forma colaborativa e se ajudarem mutuamente, os(as) docentes podem enfrentar melhor os desafios da profissão. A fala de Flor contribui para essa discussão:

Aqui em Floripa a gente é muito só. Você entra na sala só. Mesmo quando você tem um estagiário, que eu busco bastante trazer o estagiário, até para isso mesmo, né? Eu acho que é um momento de crescimento meu também, pessoal, entendeu? Mas você não trabalha junto com ele assim. Você fica no suporte dele. Então é diferente. Quando você tem um trabalho onde você tem dois professores atuando, né? E esse trabalho nos deu a oportunidade ali no laboratório de trabalhar junto. De desenvolver. Como que você cria uma coisa junto, né? Da onde ela nasce, nasce de uma ideia, às vezes boba e que vai se desenvolvendo, vai se desenvolvendo. Cada um vai dando uma ideia para aquilo, se tornar uma coisa um pouco mais palpável. E vai se fazendo música. (Flor, entrevista, 03/11/2023)

Essas últimas falas demonstram aspectos centrais que incluem a oportunidade de colaborar com colegas de profissão em um ambiente de confiança, e a importância dessa colaboração para a criatividade e para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Nesse sentido, estar juntos(as) permite que eles troquem conhecimentos, discutam desafios comuns, aprendam uns com os outros e se apoiem. Além disso, a oportunidade de estar juntos(as) cria um senso de comunidade e pertencimento, no qual os(as) professores(as) podem se sentir parte de algo,

compartilhando a prática em comum da música e do ensino, promovendo um ambiente de apoio e colaboração. Esses aspectos se conectam ao conceito de *contexto capacitador* proposto por Craft (2005), que busca promover autoconfiança e autoestima nos(as) alunos(as).

Nas narrativas dos(as) professores(as) durante as entrevistas, destacou-se também a importância do respeito durante as práticas. Nesse sentido, o respeito parece ter sido fundamental para os(as) participantes se sentirem confortáveis para contribuir com suas ideias e habilidades, ao mesmo tempo que valorizam as contribuições dos outros. Para Barnabé, o respeito passa pela escuta atenta e pela humildade de traduzir as ideias dos outros. John, por sua vez, destacou como o respeito mútuo no grupo foi fundamental para sua própria descoberta pessoal durante o processo, realçando o valor dessa postura na prática musical coletiva. Flor também reforçou a importância de um ambiente respeitoso, observando como a ausência de disputas e a aceitação das posições musicais dos outros permitiram que todos se soltassem e contribuíssem com o melhor de si. Gustavo complementou essa visão, afirmando que o respeito está na base de qualquer processo colaborativo, exigindo que cada um se coloque no lugar do outro para que a dinâmica funcione de forma harmoniosa e produtiva. Essas falas evidenciam a importância do respeito e da valorização das contribuições individuais dentro de um contexto colaborativo no qual todos(as) podem se sentir valorizados(as) e capacitados(as) para contribuir de maneira significativa. Conforme afirmam Wenger *et al.* (2023), o respeito mútuo e a valorização das contribuições individuais são essenciais para a construção de um ambiente onde a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem através da colaboração e do apoio mútuo.

Esta seção focalizou os processos colaborativos vivenciados pelos(as) professores(as) durante o Lab.inventa. As discussões apresentadas analisaram como a liderança compartilhada, a construção de uma propriedade coletiva e o fortalecimento da autoestima são dimensões essenciais para a criação de um ambiente onde a aprendizagem criativa possa acontecer. Os relatos dos(as) participantes demonstraram que a colaboração é um processo que demanda respeito e a construção de um ambiente de confiança. Além disso, refletiu-se sobre o papel da colaboração nos processos de composição musical, sublinhando a necessidade de criar contextos que valorizem a interação social como aspecto fundamental da educação musical.

As práticas criativas realizadas no Lab.inventa estabeleceram conexões com a atuação pedagógica dos(as) professores(as) no contexto escolar, refletindo e reforçando princípios pedagógicos. A improvisação, a composição e as reflexões entre os(as) participantes promoveram um ambiente em que a colaboração e o respeito mútuo eram fundamentais, o que se alinha a uma abordagem pedagógica centrada na escuta, na flexibilidade e no incentivo à participação ativa dos(as) alunos(as). Os processos de composição permitiram que os(as) professores(as) experimentassem a importância de adaptar suas ações às necessidades dos colegas, um processo similar ao trabalho pedagógico na escola, onde é necessário ajustar-se aos perfis dos(as) alunos(as). A construção coletiva de ideias e a liderança compartilhada, vivenciadas no laboratório, reforçaram a autonomia e a aprendizagem colaborativa, oferecendo *insights* sobre como essas abordagens podem transformar suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais criativo e colaborativo no ambiente escolar.

7 ESPAÇOS DE CRÍTICA NOS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO

Tocar com gente que ama música é sempre bom, né? A gente fala a mesma língua. Cada um ali tem uma referência diferente, mas ainda assim, quando se encontra, se propõem a tocar junto.

(Barnabé, entrevista, 09/11/2023)

Este capítulo analisa como as composições entre professores(as) de música podem abrir espaços para a reflexão crítica sobre as influências socioculturais que permeiam as escolhas musicais. A proposta central é investigar de que maneiras essas práticas permitem que os(as) participantes manifestem as influências socioculturais que moldam suas escolhas musicais. Ao observar as interações entre as referências culturais dos envolvidos, busca-se entender, e em que medida as composições favorecem questionamentos ou reafirmações dessas influências, visando abrir espaço para uma discussão sobre o papel das práticas criativas na construção de uma consciência crítica no âmbito da educação musical.

7.1 REFERÊNCIAS CULTURAIS E MUSICAIS

Nos encontros do Lab.inventa, foi possível identificar a diversidade de referências musicais dos participantes, que as trouxeram para as práticas musicais criativas e refletiram nas experiências, constituídas pelas interações culturais, sociais e pedagógicas de cada professor(a). Ao considerar a prática musical como uma experiência, é importante explorar os sentidos dessa prática e as condições que a compõem. Nesse contexto, focaliza-se a discussão sobre a promoção ou não de espaços de reflexão crítica durante processos de composição musical. Müller e Stroher (2021) discutem a prática musical como uma experiência que vai além da ação cognitiva ou técnica. Segundo as autoras, a fragmentação da prática musical em atividades isoladas pode diminuir o sentido do fazer musical, enfatizando que uma experiência musical é o que nos toca profundamente, o que nos transforma, a partir do conceito de experiência de Larrosa (2002). Elas explicam que a experiência

musical não precisa necessariamente de um extenso repertório de conhecimentos prévios, mas sim de envolvimento e abertura para a prática.

Ao pensar a prática musical como experiência, é importante que se atente aos sentidos dessa experiência e se são promovidas as condições para que ela ocorra com este grau de efetividade experiencial aos sujeitos, entre os quais, ao fim e ao cabo, é o contato com suas próprias musicalidades o que está sendo oportunizado e mediado. (Müller; Stroher, 2021).

Conforme discutido por Müller e Stroher (2021), é necessário considerar as subjetividades que emergem nesse processo que estão diretamente ligadas à forma como os(as) professores(as) se envolvem e interagem com suas próprias referências culturais e pedagógicas, moldando suas práticas musicais criativas. Segundo Antunes (2021) a produção de subjetividades acontece em um contexto de intersubjetividades, onde as identidades dos(as) participantes são construídas e reconfiguradas em processos que articulam identidades sociais e culturais. Essas subjetividades se manifestaram nas escolhas musicais e nos processos de composição dos(as) professores(as) no Lab.inventa, refletindo suas identidades. Conforme argumenta Burnard (2012), a criatividade musical é moldada pela intersecção de influências sociais, culturais e pessoais ao longo do tempo, sendo uma prática socialmente mediada. Assim como essa intersecção discutida por Burnard (2012), as subjetividades e intersubjetividades atuam como forças centrais na formação e na expressão das práticas criativas dos(as) professores(as).

Para entender como essas subjetividades se manifestam, é importante reconhecer que elas se revelam de várias maneiras, sendo uma delas na escolha dos instrumentos musicais. Desde o primeiro encontro, esse processo de escolha revelou conexões culturais com a música. Por exemplo, John utilizou durante os encontros o djembé, o metalofone e o atabaque, que pode refletir tanto uma apreciação e/ou aproximação com culturas africanas quanto uma proximidade com o instrumento. A familiaridade de John com instrumentos de percussão, como a bateria, sugere que suas escolhas são informadas por uma rede complexa de experiências e referências culturais. Do mesmo modo, Gustavo, pianista, ao utilizar durante o Lab.inventa o piano e o metalofone se conectou com sua prática musical habitual.

A identidade musical, conforme discutido por Burnard (2006), não se limita à preferência por culturas musicais específicas, mas envolve um processo dinâmico de

construção de significados que acontece através de interações sociais. Podemos partir do pressuposto que, quando uma pessoa escolhe um determinado instrumento, ela não está apenas escolhendo um objeto sonoro, mas também afirmando sua identidade musical, que é influenciada por experiências anteriores, por contextos culturais diversos e pelo desejo de vivenciar novas experiências musicais.

Na primeira proposta de composição em grupos, os(as) participantes foram convidados(as) a se apresentar e compartilhar suas trajetórias musicais e profissionais. Esse momento inicial de troca tinha como objetivo criar um diálogo que serviria de alicerce para a elaboração de uma composição musical, refletindo as interações e conexões surgidas a partir do compartilhamento de suas histórias e experiências musicais. John, Alice e Barnabé formaram um dos dois grupos para essa proposta. Barnabé iniciou a conversa compartilhando sua paixão pelos instrumentos de sopro e pelas flautas nativas dos povos andinos. Enquanto mostrava sua flauta para Alice e John, explicou que estuda os povos originários e conecta essas referências musicais com suas influências de rock e sons psicodélicos. Ele mencionou que, há alguns anos, viajou pela América do Sul em busca dessas diversas sonoridades. Alice se identificou com as vivências de Barnabé, compartilhando que, sendo natural da Colômbia, também possui familiaridade com as sonoridades andinas, além das africanas e indígenas. Ela explicou que suas pesquisas se concentram nessas raízes ancestrais, com o objetivo de incorporar essas sonoridades em outros estilos musicais. O grupo, então, decidiu explorar sonoridades. Alice utilizou tambor e caxixi, Barnabé tocou sua flauta quena, que havia trazido para o encontro e John escolheu o metalofone. Cada pessoa apresentou suas ideias iniciais e, através de um processo de negociação de ideias, chegaram a uma composição que consideraram satisfatória (Áudio 9).



Áudio 9: *Composição Floresta, de Alice, John e Barnabé.*

O processo de composição demonstrou como as referências musicais individuais podem se fundir na elaboração de algo coletivo. Barnabé, com sua paixão por instrumentos de sopro e flautas nativas dos povos andinos, trouxe para o grupo

uma bagagem cultural que se conectou com as experiências de Alice, que também se interessa pelas mesmas sonoridades.

Esse encontro de referências culturais demonstram como as subjetividades se entrelaçam para construir uma intersubjetividade, no qual as práticas musicais emergiram de uma rede de influências musicais. Como explica Antunes (2021), essas subjetividades não são formadas de maneira isolada, mas sim no encontro com o outro, dentro de um processo de construção coletiva. A troca de ideias entre Barnabé e Alice, bem como a contribuição de John, que escolheu o metalofone que julgou combinar com a sonoridade, evidencia um processo dinâmico de negociação de significados, onde as referências musicais de cada pessoa são incorporadas e transformadas em algo que pode representar ou não o grupo como um todo.

O outro grupo, formado por Francisca, Gustavo e Miguel, estava em outra sala e começaram improvisando. Gustavo sentou-se ao piano, Francisca pegou seu violão e Miguel começou a cantarolar, enquanto conversavam sobre suas práticas musicais e atuação profissional. Miguel mencionou que havia composto um hino para o aniversário de sua cidade natal e que foi premiado por isso. Foi então que Francisca e Gustavo pediram para ele cantar. A partir dos acordes utilizados por Miguel em seu hino, o grupo iniciou suas experimentações musicais.

Francisca propôs que fizessem um reggae, mas Gustavo disse que se fosse um reggae, a música ficaria um pouco triste com os acordes que haviam escolhido. Miguel começou a dançar ao som da música e sugeriu que fizessem algo um pouco mais alegre. Gustavo, ao piano, propôs uma melodia e Francisca começou a improvisar uma letra que dizia “Estamos todos aqui, somos(as) professores(as), inventando moda, inventando música”. Continuaram experimentando até chegarem em uma decisão a partir de uma melodia proposta por Gustavo. A letra da música ficou definida como “Eu estou aqui. Cante comigo esta canção!” (Áudio 10).



Áudio 10: *Cante comigo essa canção, de Francisca, Gustavo e Miguel.*

No caso deste grupo, as influências musicais também desempenharam um papel importante na direção que a composição tomou. A proposta inicial de Francisca

de fazer um reggae refletiu suas próprias experiências musicais e preferências, enquanto a sugestão de Gustavo de que a melodia poderia ser triste se mantida num reggae apontou para uma concepção individual de música e de harmonia musical. Nesse sentido, a troca de ideias sobre os acordes e as melodias, bem como a escolha final da letra e da melodia, demonstrou como as práticas musicais anteriores influenciam as decisões criativas. Tanto a concepção do que seria uma música triste para Gustavo, quanto a composição de hino realizada por Miguel e a proposta de Francisca de transformar os acordes em um reggae, demonstram como as referências culturais e musicais podem se manifestar na prática musical criativa.

No esquentado do segundo encontro, a proposta de improvisação de rimas com a canção “Peneirei Fubá” revelou algumas referências musicais conhecidas pelos participantes. A conversa entre Carlos e Francisca demonstra como essas referências podem surgir durante os processos de composição.

Carlos: Eu acho que ela [Francisca] ia naqueles desafios de viola que tem que rimar também.

Francisca: Muitos desafios! Uma vez um aluno me desafiou tanto que eu fui. Só que eu sabia que eu ia ser trucidada, mas eu fui mesmo assim. E o desafio do rap, o rap tem aquela coisa do tipo, você vai fazendo a rima desmerecendo o outro, né? E eu não tinha coragem de fazer isso com um aluno nosso, mas ele não teve “não coragem” de fazer isso comigo. Ele me descascou, assim! E eu não tinha como fazer o mesmo, mas enfim, foi legal. Deve ter essa gravação guardada por aí, tomara que ninguém compartilhe. (Diálogo, 2º encontro, 18/05/2023)

Carlos associou as habilidades de improvisação de Francisca aos desafios de viola, uma prática tradicional da música rural brasileira, onde violeiros(as) se engajam em competições verbais por meio de versos improvisados. Por outro lado, Francisca mencionou sua experiência com o rap, um gênero musical urbano contemporâneo que também valoriza a improvisação, especialmente em batalhas de rimas. Nessa conexão entre o rap e desafios de viola destacou-se as diferentes conexões culturais que podem acontecer em uma mesma prática, pois enquanto Carlos pensou nos desafios de viola, Francisca lembrou da batalha de rimas do rap.

Ao refletir sobre a combinação dessas referências individuais em processos de composição, surgiram algumas questões sobre como as subjetividades que se entrelaçam e se manifestam em contextos de práticas musicais criativas: Como essas subjetividades influenciam a dinâmica do grupo e o direcionamento das composições? Como essas experiências de compor de forma colaborativa contribuem para a

produção de subjetividades? Quais aspectos são possíveis de identificar em relação à essas referências musicais e culturais nas composições? Essas perguntas abrem caminho para a análise das implicações sociais e culturais das práticas musicais criativas, que serão discutidas a seguir.

7.2 SUBJETIVIDADES, PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS

As práticas musicais criativas desenvolvidas no Lab.inventa trouxeram à tona um conjunto de questões que interrelacionam identidades culturais, sociais e pedagógicas em práticas musicais criativas, em um processo de produção de subjetividades. Em um contexto em que as escolhas musicais dos(as) participantes são influenciadas por suas experiências pessoais, pode-se fazer o seguinte questionamento: em que medida as práticas musicais criativas têm o potencial de desafiar ou, ao contrário, reforçar estereótipos e preconceitos culturais?

Como argumentam Miranda e Gaudreau (2018), o potencial da música para reduzir preconceitos culturais é limitado e depende de como essas práticas são estruturadas e conduzidas. Embora a música possa promover a empatia e a compreensão intercultural, também existe o risco de perpetuar estereótipos, especialmente quando as escolhas musicais são baseadas em pressupostos simplificados sobre as culturas representadas. Beineke (2023) argumenta que as práticas criativas na educação musical não são neutras e carregam consigo uma série de pressupostos culturais, sociais e ideológicos que podem tanto reproduzir preconceitos quanto oferecer oportunidades para contestá-los. Ela sugere que, ao incorporar múltiplas criatividades em vez de uma única visão hegemônica da criatividade musical, é possível promover uma educação musical mais inclusiva e crítica, que desafia as hierarquias e valoriza as diferentes expressões culturais.

No Lab.inventa, esse aspecto foi identificado em um processo de composição musical, que visou à elaboração de uma composição de um canto de trabalho que remetesse sonoramente ao trabalho escolhido, os(as) participantes deveriam se dividir em dois grupos, decidir qual seria o trabalho cujo canto representaria, pensar quais sonoridades estariam implicadas nesse trabalho e como estes poderiam ser representados musicalmente, tanto instrumentalmente quanto vocalmente. O primeiro grupo, composto por Flor, Augusto e John, escolheu elaborar uma música em

homenagem às moças responsáveis pela limpeza das escolas. O início do processo de composição do grupo aconteceu através do seguinte diálogo:

Flor: Agora me veio, assim. Me deu curiosidade de ir lá perguntar pra elas já: o que será que elas estariam pensando, né? [...] Se elas cantassem algo diferente daquilo [do ambiente escolar], fico pensando no que, sobre o que. Pras minhas eu deixo a minha caixa de som e elas põem o celular na minha caixa.

Augusto: Elas cantam músicas da realidade delas, né. Música urbana. Música urbana é música que toca na rádio. São melodias que têm esse impulso, assim. Que leva também esse público trabalhador a uma determinada classe social. (Diálogo, 3º encontro, 25/05/2023)

A ideia do grupo era pensar no que essas mulheres poderiam expressar em uma música, quais seriam os ritmos e sonoridades que fizessem parte de sua realidade de trabalho. Sobre isso, o grupo começou discutindo sobre os gêneros musicais que essas mulheres poderiam escutar. Nesse diálogo, percebe-se a tentativa de Augusto em trazer um olhar mais crítico para a realidade social dessas mulheres. No entanto, pensaram que as moças da limpeza poderiam gostar de escutar sertanejo, funk e axé, considerando serem gêneros musicais mais alegres e motivadores para o trabalho.

O processo de pensar musicalmente sobre as vidas e trabalhos das moças responsáveis pela limpeza das escolas envolveu reflexões sobre como suas experiências poderiam ser articuladas e representadas através de sons. A relação entre os gêneros musicais como sertanejo, funk e axé com essas moças refletiu uma tentativa de conectar a música com o tema escolhido, considerando suas possíveis preferências musicais. Nesse sentido, ao refletir sobre esses dados, foi possível levantar alguns questionamentos: será que essas mulheres não poderiam escutar outras músicas além de funk, sertanejo e axé? Por que no imaginário subjetivo dos(as) professores(as), e, arrisco-me a dizer, de grande parte das pessoas, quando se pensa em uma pessoa que trabalha como auxiliar de limpeza em uma escola, a imagem que surge é predominantemente a de uma mulher?

Embora a intenção do grupo fosse a de homenagear as moças da limpeza das escolas por meio de sua composição musical, o resultado acabou reproduzindo alguns estereótipos culturais e sociais enraizados. Segundo Cabecinhas (2004), os estereótipos são formas simplificadas e generalizadas de representação da realidade social, que funcionam como mapas para ajudar os indivíduos a lidarem com a

complexidade do mundo ao seu redor. Contudo, esses estereótipos tendem a ser rígidos e dificilmente abertos à mudança, perpetuando preconceitos. No contexto dessa composição musical, a escolha de determinados gêneros musicais a partir da possível escolha das moças da limpeza perpetua uma visão limitada e generalizada sobre suas preferências culturais.

O processo criativo desse grupo refletiu suas próprias interpretações e experiências com a música que acreditam ser preferida pelas moças da limpeza, baseando-se em observações casuais e interações informais. No entanto, essa escolha pode perpetuar inconscientemente estereótipos culturais ao assumir que certos grupos sociais preferem determinados gêneros musicais. Isso destaca como, mesmo com boas intenções, é possível que os processos de composição acabem perpetuando preconceitos ao não considerar as nuances culturais e sociais dos indivíduos representados.

Augusto: Tem que ser animado!

John: Axé acho que é mais energia. Acho que axé tem tudo a ver com faxina, no meu ponto de vista. Se eu fosse escolher o ritmo de música que eu ouço fazendo faxina, seria axé. Às vezes eu ponho uns heavy metal lá, mas chega uma hora que “Ah, desliga essa porcaria”.

Augusto: Mas não necessariamente. Me lembra da minha infância quando tinha uma diarista lá em casa, quando se chamava diarista. Eu aprendi a ouvir um repertório que eu não ouvia com os meus pais. Sandra de Sá, por exemplo. Era a música que rolava na época, na década de 80. (Diálogo, 3º encontro, 25/05/2023)

Além da profissão e do gênero musical, o grupo conversou sobre explorar a ideia de tempo enquanto tema para a composição, pensando no tempo das aulas e os horários que são bem definidos para que as moças realizem a limpeza das salas de aula e dos espaços comuns da escola. Refletiram também sobre a importância que o clima tem em seu trabalho, pois os dias chuvosos interferem na limpeza. John sugeriu que, na música, as moças da limpeza poderiam estar pedindo que faça sol, um tempo bom para que elas pudessem trabalhar e que a chuva não atrapalhe.

John: Tem a ver com o tempo, né. A palavra tempo poderia ter duplo sentido, né. O tempo que passa e o tempo bom.

Augusto: Explorar esse duplo sentido. Achei fantástico! Bem bacana! (Diálogo, 3º encontro, 25/05/2023)

Enquanto trabalhavam na criação da letra, cada participante começou a desenvolver ideias de forma individual, que depois foram compartilhadas com o grupo.

Foi então que John apresentou uma sugestão para a letra, e Flor e Augusto contribuíram finalizando a letra da canção (Figura 13).

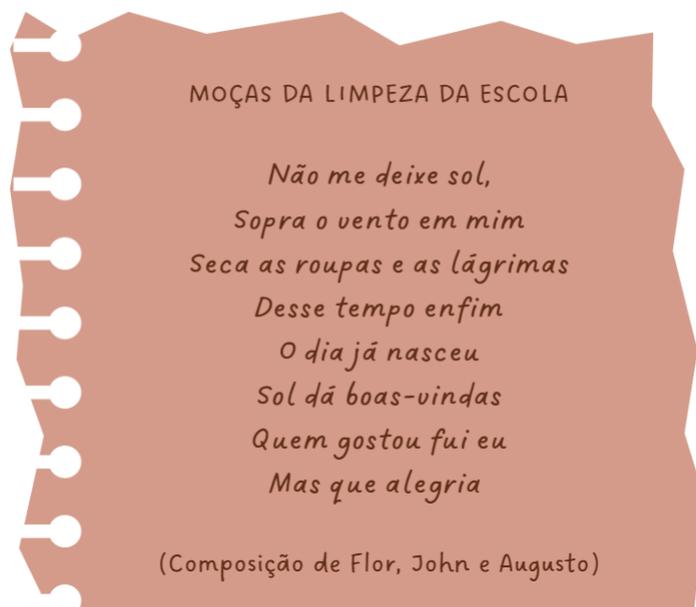


Figura 13: Composição Moças da limpeza da escola, de Flor, John e Augusto.

O grupo decidiu incorporar sons do cotidiano delas usando instrumentos que pudessem reproduzir essas sonoridades: o tambor foi escolhido para representar o som de um balde batendo no chão, enquanto o reco-reco imitava o som de uma vassoura varrendo. Flor se encarregou de trazer esses elementos sonoros para a música. Após alguns ensaios, o grupo sentiu a necessidade de acrescentar mais uma estrofe à letra e decidiram finalizar a música (Áudio 11).



Áudio 11: Composição *Moças da limpeza da escola*, de John, Flor, Alice e Augusto.

Ao analisar a elaboração dos cantos de trabalho, a escolha dos gêneros musicais e as discussões sobre o que as moças homenageadas na canção poderiam pensar, buscando representá-las, foram levantadas importantes questões sobre estereótipos e representações sociais. Ao associar gêneros como sertanejo, funk e axé a essas trabalhadoras, o grupo estava tentando conectar a música com as

possíveis preferências culturais dessas mulheres. No entanto, essa escolha também pode ser vista como uma forma de simplificação e generalização do trabalho exercido e da vida dessas trabalhadoras, refletindo, talvez, uma visão limitada ou estereotipada sobre o que elas escutariam.

Antunes (2021) explica que as intersubjetividades emergem do encontro entre diferentes identidades e vivências, o que pode ampliar ou restringir as formas de representação. Ao assumir que as moças da limpeza preferem determinados gêneros musicais, o grupo acabou limitando a representação dessas subjetividades, restringindo-as a estereótipos culturais e ignorando a complexidade das identidades individuais. Essa generalização sobre as preferências musicais de um determinado grupo social pode simplificar a complexidade das identidades, contrariando também a concepção de Burnard (2012) de que cada pessoa carrega uma combinação única de influências culturais e preferências pessoais, que juntas formam uma trama diversificada de possibilidades relacionadas à criatividade. Como Augusto lembrou, as escolhas musicais podem variar significativamente, refletindo uma gama mais ampla de vivências e gostos, como ilustrou através de sua memória ao ouvir e conhecer um repertório diferente em sua infância através da faxineira que trabalhava em sua casa, dando exemplo das canções de Sandra de Sá.

O tema da canção composta pelo grupo e a experiência relatada por Augusto levantam questionamentos sobre as construções culturais enraizadas em nossas percepções de trabalho, gênero e raça. Ao retratar as pessoas que trabalham com a limpeza exclusivamente como "moças", será que o grupo estaria, mesmo que involuntariamente, reforçando uma construção cultural enraizada? Como Sueli Carneiro (2011) discute, o machismo e o racismo estruturam as oportunidades de trabalho para mulheres, especialmente mulheres negras, colocando-as em posições de vulnerabilidade e exploração. Ao reproduzir esses estereótipos nas práticas musicais, podemos reforçar essas hierarquias de subjetividades, conforme explica Antunes (2021), atribuindo papéis sociais que naturalizam a subalternização.

É importante reconhecer que o trabalho de limpeza poderia e deveria ser realizado por qualquer pessoa, independentemente de gênero ou raça. Carneiro (2011) sugere que o racismo estrutural leva à associação do trabalho doméstico como ocupação prioritária para mulheres negras, o que se reflete em condições de trabalho frequentemente precárias. Djamilia Ribeiro (2019) também nos convida a pensar: como as estruturas de poder perpetuam a marginalização das mulheres,

especialmente as negras, no mercado de trabalho? Será que, ao não questionarmos essas associações, estamos contribuindo para a manutenção de um sistema que relega essas mulheres a empregos mal remunerados e sem direitos, como o trabalho doméstico e outras ocupações relacionadas ao ato de servir?

Nesse sentido, é importante reconhecer que o trabalho de limpeza poderia ser realizado por qualquer pessoa, independentemente de gênero ou raça, e que a responsabilidade pela manutenção e limpeza dos espaços poderia ser compartilhada por toda a comunidade escolar, não apenas por pessoas contratadas para tal, incluindo professores(as) e estudantes. Carneiro (2011) e Ribeiro (2019) destacam que o racismo estrutural e o machismo não apenas restringem as oportunidades de trabalho para mulheres negras, mas também naturalizam a associação dessas mulheres a trabalhos subalternizados, como o trabalho doméstico. Essa naturalização é sustentada por uma longa história de colonialismo e escravidão que hierarquizou corpos e subjetividades, atribuindo às mulheres negras uma posição de servidão dentro da sociedade. Essa construção social, assim como na composição musical do grupo, muitas vezes, passa despercebida, sendo reproduzida em práticas cotidianas. Nesse sentido, ao considerar as subjetividades e intersubjetividades envolvidas nas práticas musicais criativas, torna-se fundamental ampliar a percepção sobre as identidades das pessoas representadas.

O grupo de Francisca, Gustavo e Barnabé abordou o processo de composição transitando por várias ideias de trabalhos durante o primeiro momento de escolha do tema de sua música. Pensaram nas sonoridades implícitas no trabalho dos pescadores, em atendentes de telemarketing, plantadores de erva mate, cortadores de cana, dos agentes encarregados pela limpeza pública, das rendeiras e até dos fisiculturistas. O grupo estava em busca de algum trabalho que fosse realizado atualmente e que fosse coletivo, discutindo sobre o quanto os trabalhos mais contemporâneos vêm se tornando cada vez mais individuais.

Foi quando Gustavo comentou que seu avô, que trabalha na construção civil como pedreiro, passa o dia inteiro assoviando músicas que ele inventa na hora. A partir dessa ideia, o grupo decidiu utilizar esse trabalho como tema para a construção de sua música. A discussão entre o grupo acerca do tema trouxe diversos questionamentos. Lembraram da canção *Cidadão*, interpretada por Zé Ramalho, que diz “Tá vendo aquele edifício, moço? Ajudei a levantar” e da música *Construção* de

Chico Buarque e da frase “Subiu a construção como se fosse máquina”. Sobre isso, Barnabé disse:

Barnabé: O que me ocorreu poeticamente, assim, pensando na construção, primeiro é que ele constrói algo que ele não vai usufruir, né. [...] É uma coisa que a gente não considera, né. Onde a gente tá pisando aqui teve mão de obra, né. E ninguém quer saber quem construiu. Alguém pode ter se machucado ali às vezes, né. (Diálogo, 3º encontro, 25/05/2023)

A escolha de representar o trabalho do pedreiro traz à tona questões importantes sobre a invisibilidade e desvalorização desses trabalhadores. Assim como no caso das trabalhadoras da limpeza, os pedreiros desempenham um papel crucial na construção e manutenção de espaços que utilizamos diariamente, mas seu trabalho muitas vezes passa despercebido e é subvalorizado. A metáfora presente na música "Construção" de Chico Buarque, na qual o trabalhador é comparado a uma máquina, ilustra a desumanização que frequentemente acompanha esse tipo de trabalho, que é reforçada pela falta de consideração pelas condições de trabalho precárias, segurança e bem-estar desses trabalhadores, que enfrentam longas jornadas, exposição a riscos de acidentes e falta de benefícios trabalhistas adequados.

Em relação a essa temática, Fernanda Cockell (2009) discute como a construção de edificações historicamente se tornou uma oportunidade de trabalho para jovens migrantes de origem rural e para indivíduos sem experiência de trabalho. Além disso, essa área de trabalho também se tornou uma opção, ou falta de opção, para aposentados e operários fabris demitidos, devido ao processo de reestruturação dos meios de produção. Sem uma rede de apoio consolidada, muitos trabalhadores da construção civil sobrevivem com dupla jornada de trabalho, bicos e trabalho após a aposentadoria, com condições financeiras bem limitadas. Sobre isso, a discussão levantada por Barnabé e exemplificada pelos integrantes do grupo através da canção *Cidadão*, de Zé Ramalho, trouxe questionamentos acerca dos pedreiros não usufruírem dos frutos de seu trabalho, construindo para outros, enquanto vivem em condições menos privilegiadas.

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

[...] (Trecho da canção "Cidadão", de Zé Ramalho)

A canção "Cidadão" trata sobre a experiência de muitos pedreiros que, apesar de contribuírem significativamente para a construção de edifícios, escolas e outros espaços essenciais, são frequentemente marginalizados e excluídos dos benefícios de suas próprias criações. A experiência do pedreiro que não pode ver sua filha matriculada na escola que ajudou a construir, ou que é suspeito de roubo ao admirar o prédio que levantou, reflete a marginalização e a exclusão social que Cockell (2009) descreve ao discutir a vulnerabilidade e a falta de direitos desses trabalhadores.

Considerando essas problemáticas em relação à composição do grupo formado por Francisca, Barnabé e Gustavo, é interessante notar que o grupo discutiu diversas questões sociais e políticas que envolvem a profissão, refletindo sobre a desvalorização, a invisibilidade e a precarização do trabalho. O grupo que compôs a música sobre as moças da limpeza não aprofundou suas discussões sobre as questões sociais e políticas relacionadas ao trabalho, no qual o processo de

composição permeou principalmente as possíveis preferências musicais e as sonoridades associadas ao trabalho. Entretanto, as discussões entre o grupo de Francisca, Barnabé e Gustavo não foram retratadas diretamente na letra final da música sobre o trabalho do pedreiro (Figura 14), se concentrando mais nos aspectos sonoros do trabalho e de possíveis questões que poderiam permear o cotidiano do personagem da canção (Áudio 12).

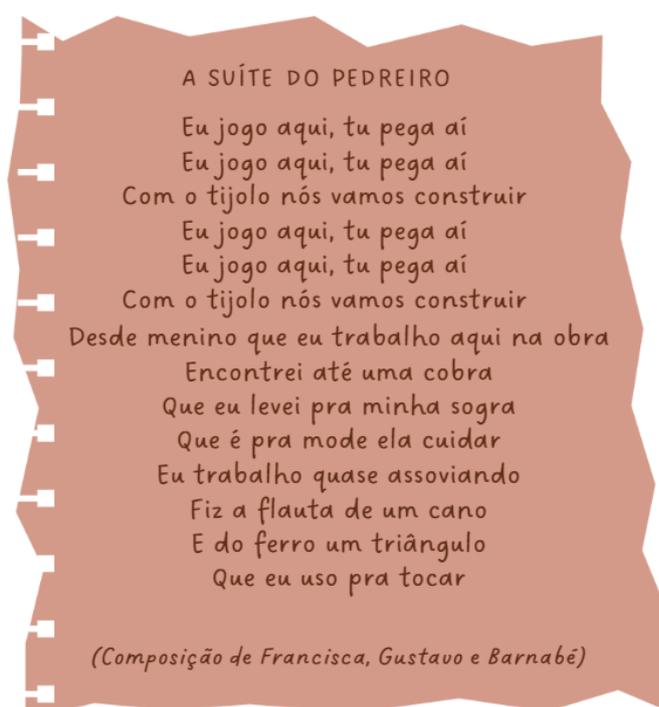


Figura 14: Letra da composição A suíte do pedreiro, por Francisca, Gustavo e Barnabé.



Áudio 12: A suíte do pedreiro, de Francisca, Barnabé e Gustavo.

Esses dados ilustram como o processo de composição de forma colaborativa pode oportunizar um espaço para a reflexão e a contestação dos preconceitos, estereótipos e realidades sociais e culturais. Ao engajar os(as) participantes em discussões sobre temas como a precarização do trabalho, a prática criativa mobiliza um espaço de discussão, na qual os processos e as composições musicais podem servir como um dispositivo de questionamento e reflexão crítica. Essas escolhas refletem uma compreensão mais profunda das questões sociais e culturais envolvidas

nos processos de composição, e podem ser vistas como exemplos de como as práticas criativas podem fomentar reflexões críticas em contextos educacionais. Nesse sentido, as práticas criativas têm o potencial de se tornar um espaço para a contestação e reflexão crítica, assim como defendido por Abramo e Reynolds (2015).

No entanto, ao observar que as músicas compostas não apresentaram essas discussões em suas letras, emerge um ponto importante: o espaço crítico gerado durante o processo de composição nem sempre se traduz diretamente no produto final. Essa lacuna pode ser entendida como resultado das dinâmicas de criação em grupo, nas quais as subjetividades moldam o processo criativo, e as intersubjetividades são formadas nas negociações e decisões tomadas ao longo do processo de composição. Nesse sentido, não houve uma decisão explícita em relação às discussões críticas serem representadas na letra. Essa escolha ocorreu de forma intersubjetiva nos processos de composição dos grupos.

Como sugere Beineke (2023), as práticas musicais criativas podem se tornar um espaço para questionar e desconstruir estereótipos, promovendo uma educação musical que não apenas reconhece, mas valoriza a diversidade e a complexidade das experiências culturais. Essa abordagem crítica à criatividade na educação musical é essencial para evitar que as práticas criativas perpetuem desigualdades e, em vez disso, contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Beineke, 2023). No entanto, para que isso aconteça, é necessário que tais práticas sejam conscientemente direcionadas em processos de reflexão crítica e de desconstrução de generalizações. Sobre isso, Müller e Stroher (2021) alertam:

Oportunizar tempo-espaço para a inventividade que pode gerar o diferir num mundo que sistemicamente produz e consome homogeneização é tarefa de uma educação musical inventiva, mas também crítica: é preciso estar ciente das identidades subalternizadas e que esta consciência já apareça desde os planejamentos pedagógico musicais. (Muller; Stroher, 2021, p.182-183)

Essa reflexão contribui para pensarmos em práticas criativas que desafiem e transformem essas estruturas. Nesse sentido, os processos de composição que ocorreram no Lab.inventa foram identificados enquanto elementos produtores de intersubjetividades, oferecendo um espaço para a negociação de significados e construção de identidades coletivas. Através da prática musical criativa, foi possível identificar temas complexos como a desvalorização do trabalho, a invisibilidade

social e as injustiças que permeiam a vida cotidiana, demonstrando seu potencial crítico. No entanto, também é importante reconhecer que essas mesmas práticas também têm o potencial de perpetuar preconceitos e estereótipos culturais, especialmente quando as escolhas musicais são feitas com base em generalizações ou visões simplificadas de determinadas culturas ou grupos sociais.

8 COMPONDO PRÁTICAS CRIATIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Teve que ter muita reflexão e debate entre as pessoas para ver onde que a gente ia agrupar, né? A gente não tem essas coisas na vida normal, né? Na vida cotidiana é muito difícil ter esse tipo de coisa.

(Gustavo, entrevista, 06/11/2023)

Neste capítulo, abordo as práticas criativas no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, com o objetivo de identificar e discutir as implicações das práticas criativas na formação acadêmico-profissional e no desenvolvimento profissional de professores(as) de música, refletindo sobre como essas práticas podem contribuir para a construção de espaços de reflexão sobre a profissão.

8.1 SER PROFESSOR(A) DE MÚSICA

Outros aspectos que emergiram na análise dos dados, em meio às práticas musicais criativas, foram as reflexões dos(as) professores(as) em relação à sua própria profissão. Esses momentos ocorreram diversas vezes ao longo da pesquisa, mas uma proposta focalizou especificamente esse aspecto, na qual os(as) professores(as) foram convidados(as) a compor coletivamente um canto de trabalho que abordasse suas próprias experiências e desafios profissionais.

No 5º encontro, foi proposto que os(as) professores(as) refletissem sobre o próprio trabalho a partir da seguinte pergunta: "O que vocês gostariam de falar sobre o trabalho de vocês?". A proposta central do encontro era que os(as) professores(as), a partir dessa organização de ideias, elaborassem uma composição musical que os(as) representassem. Para isso, eles(as) expressaram suas ideias em *post-its*, os fixaram em um quadro branco (Figura 15) e, em conjunto, organizaram os que fossem semelhantes, chegando a quatro grupos principais: Autoconhecimento/Criatividade, Desafios/Crítica, Técnicas/Habilidades, e Relações/Experiências positivas.

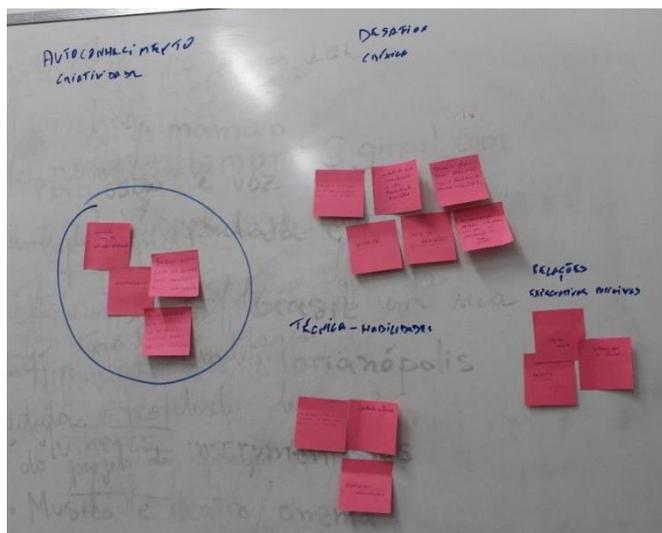


Figura 15: *Post-its* elaborados no quinto encontro.

Esse processo de organização e categorização das ideias reflete uma construção coletiva de significado, típica dos *espaços de aprendizagem social*, discutidos por Wenger-Trayner *et al.* (2023). Nesse aspecto, permite-se também que a intersubjetividade se manifeste, pois os significados são criados de forma compartilhada, permitindo novas compreensões sobre o trabalho docente e musical. Durante as conversas sobre os temas que emergiram nos *post-its*, os(as) professores(as) os relacionaram às suas experiências pedagógicas. No decorrer da discussão sobre *Autoconhecimento/Criatividade* (Figura 16), os(as) participantes também falaram do porquê eles trabalham com música, do porquê decidiram ser professores(as) e como eles(as) buscam trabalhar com música em sala de aula.

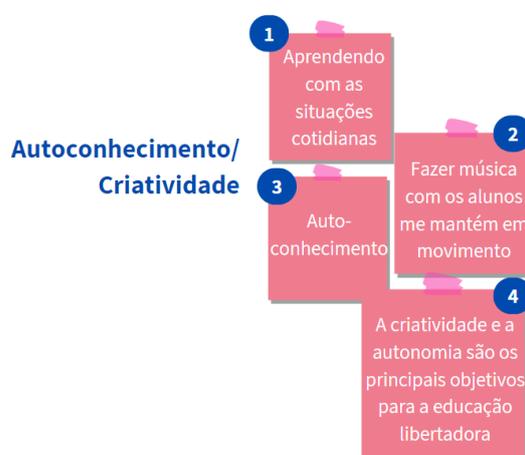


Figura 16: Reprodução da imagem dos *post-its* sobre autoconhecimento/criatividade elaborados pelos(as) professores(as).

John disse que trabalha com música porque se apaixonou por fazer música quando era mais novo. Ele explicou que valoriza os momentos em que ele consegue fazer música junto com seus(suas) alunos(as), pois já lecionou em uma escola onde a música deveria ser tratada como nas outras áreas não artísticas, com materiais e provas escritas, sendo a prática musical colocada em segundo plano.

John: Não sei como é pra vocês, mas, pra mim, eu acho que eu tô na área da música porque eu me apaixonei por fazer música quando eu era mais novo. Comecei a ver nessa área uma profissão. E se eu fosse só ensinar música e não fazer música, isso ia ser uma falta muito grande, ia ser um vazio muito grande. Então é muito bom quando eu consigo junto com os meus alunos fazer música com eles. Tem até um vídeo que uma professora fez de mim essa semana, que eu tava lá com os alunos junto deles fazendo música e tanto que até foi o que eu coloquei ali [no post-it 2], que é o que me mantém em movimento (John, 5º encontro, 22/06/2023).

A partir desse relato, Flor trouxe à tona suas próprias experiências na graduação, onde a experimentação com jogos pedagógicos era uma prática comum. Ela ressaltou a falta de espaço para esse tipo de experimentação em sua prática atual, apontando para uma lacuna no seu desenvolvimento profissional. Aqui, novamente, o conceito de *espaço de aprendizagem social* se torna relevante, pois evidencia a necessidade de criar contextos em que professores(as) possam refletir coletivamente sobre suas práticas, trocando experiências e desenvolvendo novas estratégias pedagógicas.

Os(as) professores(as) conversaram sobre como o processo de ensinar música pode ser visto enquanto uma jornada de autoconhecimento (*post-it* nº 3), que envolve também o desenvolvimento pessoal para além dos aspectos profissionais. Percebe-se que, para eles(as), fazer música tanto com seus/suas alunos(as) quanto com outros(as) colegas músicos/musicistas é um fator essencial para sua satisfação profissional e pessoal. Isso destaca novamente a importância da interação social para o desenvolvimento profissional, no qual a aprendizagem não se trata de uma aquisição individual de informações, mas sim de um processo de participação em práticas sociais e culturais (Wenger, 1998). As reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de música, emergentes desse processo de discussão revelaram a complexidade e a importância da formação contínua e contextualizada, conforme apresentado nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa.

Ao analisar o *post-it* nº 4, que versa sobre a educação libertadora, percebe-se que este apresenta um dos princípios pedagógicos defendidos por Paulo Freire, que defende a educação como um ato de liberdade e transformação. Segundo D. Oliveira (2023), em sua tese sobre a mobilização do pensamento crítico de jovens e adultos(as) em processos de aprendizagem criativo-musical, fundamentada teoricamente em estudos de Paulo Freire, “uma educação libertadora se faz na ação criativa, na condição humana de problematizar sobre a realidade, criar e recriar” (D. Oliveira, 2023, p. 18), acreditando que a criatividade é um elemento fundamental na busca pela autonomia e pela emancipação dos indivíduos. No entanto, conforme explica D. Oliveira (2023), é importante observar que, para Freire, a criatividade não é o objetivo final da educação libertadora, mas sim um meio para alcançar a transformação social e a emancipação dos indivíduos. Embora as conversas entre os(as) professores(as) não tenham explicitado uma referência direta a Paulo Freire, a pessoa que escreveu esse *post-it* parece acreditar na importância da criatividade no processo educativo, possivelmente enxergando-a como um meio para engajar os(as) estudantes e promover uma educação que liberte e os(as) capacite a serem agentes de mudança.

Os *post-its* nº 5 (A hegemonia do pensamento objetivista na composição musical e suas consequências) e nº 11 (Compreender o aparato cognitivo do ouvinte para poder compor de forma mais assertiva) foram escritos por Gustavo. Ele explicou que se concentrou em sua tese de doutorado em andamento, o que levou a uma certa confusão com a proposta, que visava refletir especificamente sobre práticas pedagógicas. No entanto, Gustavo explicou, sobre o *post-it* nº 11, que estava focado em entender como os ouvintes processam e compreendem a música, visando compor de maneira mais eficaz e assertiva em um contexto de pesquisa em composição musical. Ele explicou também que o *post-it* nº 5 estava relacionado à predominância de abordagens objetivistas na composição musical, sugerindo que isso tem implicações para a criatividade e a diversidade na música.

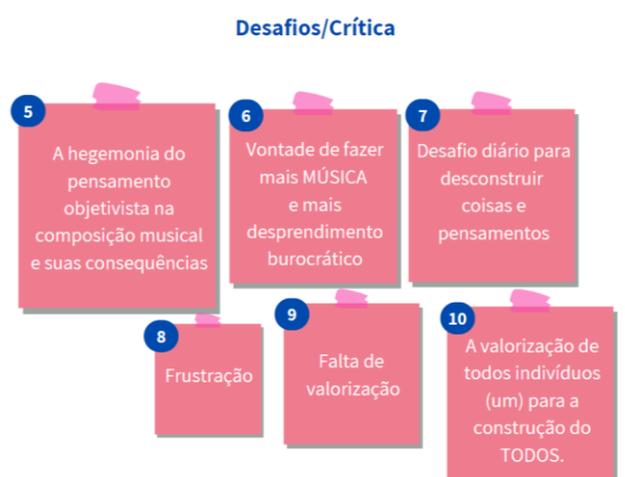


Figura 17: Reprodução da imagem dos *post-its* sobre desafios/crítica elaborados pelos(as) professores(as).

Portanto, a discussão que permeou a categoria *Desafios/Crítica* (Figura 17) abrangeu os *post-its* de números 6 a 10. Um dos temas destacados foi a tensão entre o fazer musical e as demandas burocráticas do ambiente escolar (*post-it* nº 6). Essa tensão revelou o conflito entre o fazer musical, essencial para o ensino de música, e as exigências administrativas que frequentemente limitam a liberdade e a flexibilidade dos professores.

A burocracia é descrita por Ramos e Tavares (2022) como uma estrutura organizacional que promove eficiência por meio de regras e procedimentos padronizados, visando precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade. No entanto, no contexto escolar, a burocracia se manifesta nas exigências administrativas que podem limitar a flexibilidade dos(as) professores(as) para implementar práticas pedagógicas inovadoras (Ramos; Tavares, 2022). É importante considerar que os(as) professores(as) podem estar se referindo a uma burocracia mais diretamente ligada às práticas cotidianas e à gestão escolar, que pode ser percebida como um entrave à criatividade e à liberdade de ação em suas práticas pedagógicas. Assim, a relação entre burocracia na educação musical precisa ser mais bem explorada, investigando se essa burocracia limita apenas o aspecto administrativo ou se também impacta diretamente o processo criativo e pedagógico dos docentes.

Outro ponto discutido foi a natureza contínua e desafiadora do trabalho pedagógico. Como descrito no *post-it* nº 7 (Desafio diário de construir coisas e pensamentos), os(as) professores(as) reconhecem que o ensino é um processo

dinâmico que exige constante adaptação e inovação. John comentou sobre sua própria experiência, destacando a dificuldade em transformar práticas pedagógicas devido à falta de tempo para repensá-las:

John: Às vezes a gente continua fazendo errado as coisas só porque era assim que elas vinham sendo feitas e você não consegue parar de fazer aquilo se você já não tem outra coisa pra botar lá no lugar. Tu não tem espaço pra tipo 'eu já sei que aqui tá errado então vou parar, não vou andar mais nessa direção'. Tá bom, não tem problema você não saber pra onde ir, mas pelo menos eu vou parar de andar pro lugar errado. Se tu sabe que tem um precipício porque tu vai continuar andando? E esse espaço as vezes eu vejo que a gente não tem.

Flor: Coisas da rotina, você fala?

John: Coisas da forma que a gente trata os alunos, ou às vezes o espaço que a gente dá pros alunos, espaço até de pensamento. Até se a gente tentar fazer uma coisa diferente é uma expectativa dos alunos e também da própria equipe gestora e dos colegas professores da gente continuar a ter essa aula tradicional e tal. Se tu quiser fazer alguma coisa diferente todo mundo vai ficar assim "nossa, mas isso é aula? Isso é ser professor?". Então é difícil a gente tentar quebrar essas coisas, tentar fazer uma coisa diferente. (Diálogo, 5º encontro, 22/06/2023)

A fala de John reflete a dificuldade em romper com práticas tradicionais e a pressão para manter métodos convencionais, mesmo quando reconhecidos como ultrapassados. Essa falta de espaço que John reclama é um ponto discutido por Masschelein e Simons (2014), que defendem que a escola deve ser um espaço onde os(as) professores(as) têm a liberdade e o tempo para refletir sobre suas práticas e experimentar novas abordagens, um espaço que os(as) permite se desligar das expectativas sociais e explorar novos modos de ensinar e aprender. A falta de espaço para a reflexão e a experimentação limita a capacidade dos educadores de desenvolver práticas que realmente atendam às necessidades dos alunos e que possam desafiar as normativas tradicionais. A transformação pedagógica exige uma mudança nas estruturas institucionais que permita aos(as) professores(as) não apenas reconhecer as falhas nas práticas existentes, mas também ter a liberdade de explorarem novas direções. Portanto, a fala de John não só reflete uma experiência individual, mas também evidencia uma questão estrutural mais ampla, que afeta o ensino de música e outras disciplinas. A dificuldade em encontrar espaço para a inovação pedagógica é um desafio central que esta pesquisa busca explorar, especialmente no contexto de práticas musicais criativas.

Essa discussão se conecta com a necessidade de práticas reflexivas mais profundas, como defendido por Craft (2010) e Burnard e Randles (2022). A reflexão

crítica é essencial para que os professores possam não apenas avaliar suas práticas, mas também compreender as razões subjacentes aos desafios que enfrentam, e desenvolver estratégias para superá-los. A experiência relatada por John pode servir como um ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre como criar condições que favoreçam uma prática pedagógica reflexiva e inovadora.

Além disso, os sentimentos de insatisfação e os desafios emocionais enfrentados pelos(as) professores(as) também foram expressos nos *post-its*. Um deles indicava "frustração" (post-it nº 8), enquanto outro mencionava "falta de valorização" (post-it nº 9). Esses sentimentos são indicativos do desgaste emocional e da falta de reconhecimento enfrentados por muitos educadores, que frequentemente se sentem desvalorizados e sobrecarregados pelas demandas do sistema educacional.

Essa insatisfação está intimamente ligada à rigidez das demandas burocráticas, que contrastam com a necessidade de um ambiente mais flexível e acolhedor para a educação musical. A burocracia excessiva, simbolizada pelo diálogo em que professores(as) precisam assinar um papel para poder utilizar uma caneta, exemplifica como procedimentos administrativos triviais podem se tornar uma fonte de frustração e distração das atividades pedagógicas principais.

Flor: A gente assina no começo do ano pra pegar a caneta e no final do ano a gente assina pra devolver a caneta.

John: Sério?

Alice: Sério?

Flor: Claro. Lá você assina e você ganha uma caneta. (Diálogo, 5º encontro, 22/06/2024).

Esse controle reflete uma burocracia que, ao priorizar a conformidade e a eficiência administrativa, acaba por desvalorizar o trabalho docente, impondo uma cultura de controle que contribui para a redução da autonomia do(a) professor(a) no espaço escolar.

A falta de valorização do trabalho docente, em comparação com outras profissões, foi outra preocupação levantada pelos(as) professores(as). Essa percepção de hierarquia social não apenas impacta negativamente a autoestima de educadores(as), mas também reforça uma visão limitada do papel vital que a educação desempenha na sociedade. A valorização de cada indivíduo no processo educacional, destacada no *post-it* nº 10 (A valorização de todos os indivíduos (um)

para a construção do todos), foi um tema central nas discussões, refletindo uma compreensão inclusiva e democrática do ensino. Nessa perspectiva, cada professor(a) e estudante deve ser reconhecido(a) e valorizado(a) como parte integral do processo educativo, o que é essencial para a construção de um ambiente escolar mais justo e colaborativo. Durante as discussões, John e Augusto aprofundaram essas questões, compartilhando experiências pessoais e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. John comentou sobre a dificuldade em transformar práticas pedagógicas devido à expectativa da equipe pedagógica e dos alunos:

Na educação a gente vai fazendo várias coisas que a gente vê que não é o melhor, mas por não ter outra alternativa a gente continua fazendo, entendeu? (John, 5º encontro, 22/06/2023)

Sobre isso, Augusto comentou das dificuldades em fazer algo diferente do que está acostumado tanto enquanto músico, citando o exemplo da improvisação de versos rimados realizada em um dos “esquentas”, quanto em relação a arriscar-se em algo que pode não dar muito certo em sala de aula. Augusto destacou que o medo do fracasso muitas vezes impede a inovação, assim como comentou John em seguida, sugerindo que os erros deveriam ser vistos como parte do processo de aprendizagem e uma oportunidade para encontrar novas soluções.

Eu acho que um pouco disso que tu falou tem a ver com o que eu falei, que às vezes a gente não ousa em fazer alguma coisa muito diferente com medo de dar errado. E às vezes o dar errado é visto como uma coisa negativa, mas na verdade devia ver isso como uma coisa positiva, né. “Ah, deu errado porque ele tentou uma alternativa.” Beleza, se der errado, que bom, a gente já percebeu que aqui não vai. Vamos tentar outro então. O dar errado faz parte do percurso de tentar ir pro caminho certo, ou sei lá, o caminho que é a solução. (John, 5º encontro, 22/06/2023)

Nesse sentido, as discussões sobre os diálogos que envolveram a categoria *Desafios/Crítica* revelaram a necessidade de um equilíbrio entre as questões administrativas e a liberdade pedagógica para criar um ambiente de ensino que valorize os conhecimentos e a individualidade de cada professor(a) e estudante, considerando que a escola é uma questão pública e social, e que sua reinvenção é uma responsabilidade coletiva (Masschelein; Simons, 2014).

Essas discussões levantadas pelos(as) professores(as) refletem desafios centrais para o desenvolvimento profissional docente, particularmente no que diz

respeito à tensão entre a prática criativa. Segundo Nóvoa (2017), a formação de professores(as) deve ser entendida como um processo contínuo que integra a prática pedagógica e a reflexão crítica, permitindo que os educadores(as) se adaptem às realidades complexas do ambiente escolar. O desenvolvimento profissional deveria contemplar, portanto, espaços de realização e reflexão sobre práticas musicais e pedagógicas, conforme discutido por Diniz-Pereira (2015).

Essas reflexões sobre os desafios e críticas enfrentados pelos(as) professores(as) evidenciam a necessidade de um equilíbrio entre as exigências administrativas e a liberdade pedagógica, para criar um ambiente de ensino que valorize os conhecimentos e as individualidades de cada professor(a) e estudante. Considerando que a escola é uma questão pública e social, sua reinvenção deve ser vista como uma responsabilidade coletiva, onde todas as pessoas envolvidas no processo educacional são chamadas a contribuir para a construção de um espaço verdadeiramente democrático e transformador.

Em relação a *Técnica/Habilidades* (Figura 18), os *post-its* refletiram a importância de reunir recursos e utilizar habilidades para aprimorar o ensino e aprendizagem em música. Entretanto, apesar de sua relevância, a conversa dos professores durante o Lab.inventa não abordou diretamente esses temas.

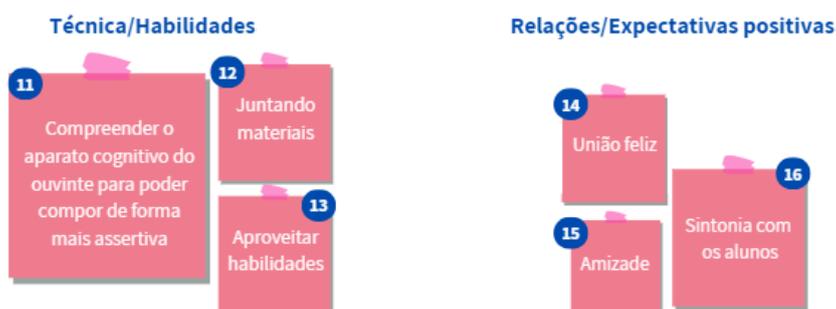


Figura 18: Reprodução da imagem dos *post-its* sobre técnica/habilidades e relações/expectativas positivas elaborados pelos(as) professores(as).

Já os *post-its* que tratavam sobre *Relações/Expectativas positivas* (Figura 18) foram os disparadores para a composição musical do grupo. Ao discutir sobre eles, Alice, Gustavo e Augusto estavam pensando em um caminho para que a música falasse sobre as diferentes ideias expostas pelos(as) colegas em seus *post-its*. Foi quando Flor comentou “Podemos aproveitar o que há de bom ali? Tem tanta coisa

boa. Coisas positivas!”. Barnabé, então, começou a improvisar lendo os *post-its* do quadro (Áudio 13).



Áudio 13: Processo de composição do canto de trabalho dos(as) professores(as) de música.

A partir desses versos improvisados e da harmonia proposta por Barnabé, o grupo elaborou a letra da música, negociando ideias, repensando a harmonia, a letra e a instrumentação.

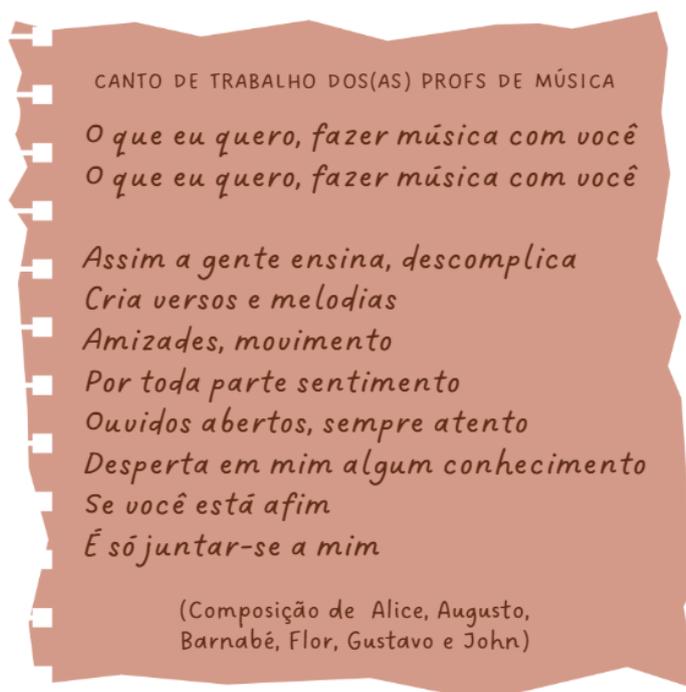


Figura 19: Letra da composição *Canto de trabalho dos(as) profs de música*, por Alice, Augusto, Barnabé, Flor, Gustavo e John.

Nessa composição, sugeri que eles(as) abrissem espaço para improvisações na música, já que havíamos conversado anteriormente sobre a dificuldade de se arriscar em improvisações (Áudio 14).



Áudio 14: Composição do canto de trabalho dos(as) professores(as) de música.

Ao analisar o processo de se pensar essas improvisações, observei que apenas os homens do grupo assumiram o papel de improvisadores, enquanto as mulheres, Flor e Alice, desempenharam funções de apoio, o que reflete questões de gênero que permeiam as práticas musicais. De acordo com Müller (2021a), as práticas pedagógicas e musicais são atravessadas por relações de gênero que muitas vezes reproduzem hierarquias e desigualdades sociais. Nesse caso, a improvisação, tradicionalmente associada a um papel de destaque e liderança, foi dominada pelos homens, enquanto as mulheres nem foram cogitadas a assumirem um lugar de improvisadoras.

Essa dinâmica reflete o que Müller (2021a) descreve como a "naturalização" dos papéis de gênero, onde determinadas funções são culturalmente atribuídas a homens ou mulheres, reforçando a desigualdade de oportunidades e visibilidade. Em um contexto onde as práticas musicais deveriam promover a emancipação e a igualdade, essas desigualdades revelam a necessidade de uma reflexão crítica e consciente para desconstruir tais normativas. Portanto, reconhecer e desafiar essas estruturas é essencial para criar espaços de educação musical que verdadeiramente favoreçam a igualdade de gênero e promovam a participação de todas as pessoas, independentemente de seu gênero. É interessante notar que, nas entrevistas narrativas realizadas posteriormente, perguntei às três mulheres que participaram do Lab.inventa se, em algum momento, elas haviam sido confrontadas por questões de gênero ou se perceberam alguma relação machista durante a oficina. Todas responderam que não perceberam tais questões. Esse dado é relevante, pois indica que, embora a dinâmica de gênero tenha influenciado a distribuição dos papéis durante a improvisação musical, essa influência não foi conscientemente percebida ou problematizada pelas participantes. Isso pode sugerir que as normas de gênero estão tão enraizadas que se tornam invisíveis, mesmo em ambientes onde se espera uma maior igualdade e reflexão crítica.

Após esse processo de composição, os(as) professores(as) comentaram que ficaram surpresos porque a música ficou muito boa. John comentou "Eu não

imaginava que ia vir aqui hoje e fazer isso aqui! Ficou muito massa!” (John, 5º encontro, 22/06/2023). Quando perguntei ao grupo se eles(as) sentiam que a música composta representava suas práticas profissionais, Barnabé respondeu que sentiu que a música o representou em relação à parte positiva da profissão. Ele comentou sobre a satisfação que sente quando os(as) estudantes se engajam coletivamente em práticas musicais, assim como os(as) professores(as) fizeram durante o encontro. Sua fala reflete a importância do compartilhamento de experiências, conforme destacado por Andrade e Almeida (2023), que afirmam que a prática colaborativa entre professores(as) contribui significativamente para a motivação e o desenvolvimento da identidade profissional. Esses momentos de colaboração e reflexão foram especialmente significativos, pois permitiram que os(as) professores(as) refletissem criticamente sobre suas práticas, algo que muitos expressaram como sendo raro nos contextos profissionais em que pertencem.

Augusto, por outro lado, explicou que esses momentos não fazem parte de sua realidade diária, talvez porque “falta experiência do chão de escola” (Augusto, 5º encontro, 22/06/2023). Embora ele tenha reconhecido que a música criada o representa, também afirmou que esse tipo de prática ainda parece distante de sua realidade concreta, devido a uma série de desafios estruturais e burocráticos. Ele mencionou a falta de espaço e a inadequação dos recursos disponíveis, ressaltando que, mesmo com instrumentos, a ausência de um ambiente adequado limita as possibilidades pedagógicas. Nesse caso, identificou-se a tensão entre o desenvolvimento profissional e as limitações estruturais das escolas, como a falta de espaço e o excesso de burocracia. Del Ben *et al.* (2019) apontam que essas barreiras afetam o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), sugerindo que um investimento em infraestrutura e suporte institucional é necessário para superar essas dificuldades.

Alice percebeu a composição como uma representação das aspirações coletivas dos(as) professores(as), um reflexo das expectativas e motivações enquanto educadores(as). Ao afirmar que “a gente quer chegar nisso!” (Alice, 5º encontro, 22/06/2023), ela revelou como a música se tornou uma expressão intersubjetiva dos desejos do grupo, conectando as experiências individuais dos(as) professores(as) a uma visão compartilhada de suas práticas ideais. A produção de subjetividades aqui é entendida como um processo dinâmico e relacional, no qual as experiências vividas pelos(as) professores(as) são continuamente ressignificadas por meio da interação

social e da prática colaborativa, conforme explica Antunes (2021). Ao trazer suas próprias experiências e expectativas para a composição, Alice e os(as) outros(as) professores(as) envolvem-se em um processo de negociação intersubjetiva, em que suas identidades profissionais se entrelaçam com as dinâmicas coletivas, permitindo que novas subjetividades emergissem.

Já Flor trouxe uma perspectiva mais voltada ao processo educativo em si, destacando a importância de valorizar as pequenas conquistas dos(as) alunos(as) e o papel do(a) professor(a) em incentivar essas vitórias cotidianas. Sua fala reflete o conceito de "alteridade" (Larrosa, 2002), ao sugerir que a educação musical não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve uma abertura e receptividade às experiências dos(as) estudantes.

Flor: Eu vou falar do lugar da velha do grupo, que está quase se aposentando. Que vocês vejam poucas coisas e fiquem felizes com elas. Eu acho que vocês saem da universidade e esperem que os alunos sintam aqui como nós e criem. Olha quantos anos, que caminhada você teve pra chegar aqui e fazer isso. Você não pode sonhar, imaginar que isso vai ser feito com crianças pequeninhas ou com crianças adolescentes. Não! O nosso papel agora é a sementinha. É a gente vibrar muito e assim, eu acho que vibrar com o coração mesmo, sabe? Porque isso transmite pra eles e faz com que eles sintam mais vontade de fazer, se envolvem, entende? Não é nem pela música, mas de você curtir tanto o que ele fez que ele pensa "Pô, não é que eu fiz uma coisa legal?" E dá o incentivo pra ele insistir nisso, sabe? (Diálogo, 5º encontro, 22/06/2023)

Flor traz uma perspectiva que enfatiza a importância de valorizar as pequenas conquistas e a necessidade de celebrar o processo educativo em si, não apenas os resultados finais. Sua fala reflete a visão de que o papel do professor vai além de guiar os alunos até um objetivo final, trata-se de cultivar um ambiente de aprendizado em que cada etapa do processo é valorizada e reconhecida. Nesse sentido, o conceito de alteridade de Larrosa (2002), que se refere à abertura para o outro e para o que é diferente de nós, contribui para essa discussão. A abordagem de Flor, ao encorajar os(as) colegas de profissão a apreciarem e celebrar as pequenas vitórias dos alunos, demonstra uma abertura e receptividade às experiências e perspectivas dos(as) estudantes. Ao fazer isso, os(as) professores(as) ajudam a construir a autoconfiança dos(as) alunos(as) e incentivam seu envolvimento contínuo na música.

Alice, em sua fala, destacou a importância das aspirações e ideais que professores(as) têm para suas práticas, enquanto Flor nos lembra da importância de reconhecer e valorizar as pequenas etapas que levam a esses ideais. Juntas, essas

visões oferecem uma compreensão da concepção do que consiste em ser professor(a) de música, no qual a valorização do processo e das pequenas conquistas se apresentam enquanto fatores essenciais para alcançar os objetivos propostos.

A forma como os(as) professores(as) refletiram sobre o que estava escrito nos *post-its* e a subsequente organização e discussão das ideias escritas demonstrou um engajamento ativo e colaborativo dos(as) professores(as) na construção de conhecimento (Jeffrey; Woods, 2009), pois ao compartilharem suas percepções, preocupações e desejos, eles criaram um ambiente de aprendizagem coletiva que valorizou a diversidade de perspectivas e experiências. Além disso, suas falas revelaram alguns desafios enfrentados no contexto da prática docente, como a dificuldade em implementar mudanças devido às limitações estruturais, resistência institucional e falta de tempo para repensar práticas pedagógicas. Esses desafios são comuns em ambientes escolares e destacaram a importância de espaços de discussão e apoio mútuo entre os professores (Masschelein; Simons, 2014).

Os diálogos entre os(as) professores(as) destacaram uma aspiração comum: fazer música. Pode parecer simples, assim como Alice explicou, mas, diante de suas falas, percebe-se que fazer música implica diversas questões que envolvem a gestão escolar, os espaços escolares e a experiência profissional dos(as) professores(as). Embora esse desejo possa parecer simples, como Alice apontou, as falas revelaram a complexidade envolvida na prática musical no contexto escolar. Fazer música, para esses(as) professores(as), implica enfrentar diversas questões, como as limitações impostas pela gestão escolar, a falta de infraestrutura adequada e os desafios que surgem da própria experiência profissional. Essas tensões indicam que o fazer musical colaborativo está frequentemente ausente do cotidiano dos(as) professores(as), evidenciando uma lacuna entre o que é desejado e o que é possível realizar nas condições de trabalho oferecidas.

Flor, em suas contribuições, buscou trazer um sentimento de esperança aos professores. No entanto, é importante destacar que, enquanto as discussões focaram nas experiências dos(as) professores(as), a literatura da educação musical também oferece uma ampla discussão sobre os processos de composição entre crianças, que se conecta diretamente com as práticas criativas abordadas. Esta é uma questão importante para a área que, embora não tenha sido aprofundada naquele momento específico, merece destaque. Pesquisas como as de Burnard (2006) e Beineke (2009) argumentam que as crianças possuem uma gama de referências musicais adquiridas

através de seu meio social e cultural, permitindo-lhes compor música mesmo sem uma formação musical formal. Além dessas pesquisas, a literatura oferece uma variedade de perspectivas teóricas, cada uma com suas justificativas e contribuições para a compreensão dos processos de composição musical de crianças (Visnadi; Beineke, 2016; Zanetta; Beineke, 2014; Martins, 2011; Maffioletti, 2005; França; Swanwick, 2002).

Considerando as reflexões sobre a profissão dos(as) professores(as) de música em meio às práticas musicais criativas, questionamentos foram problematizados. Embora essas práticas tenham facilitado a reflexão sobre suas experiências e desafios, destacando a relevância da colaboração e do apoio mútuo, também revelaram tensões significativas. Uma das principais é a carência de oportunidades para o fazer musical colaborativo no cotidiano profissional, o que evidencia uma lacuna entre as práticas musicais e pedagógicas. Essa desconexão aponta para a necessidade de criar condições que permitam a integração dessas dimensões.

Abramo e Reynolds (2015) discutem que a identidade profissional dos(as) professores(as) de música frequentemente se fragmenta entre a identidade de músico/musicista e a de educador(a), o que, quando mal equilibrado, pode levar à insatisfação profissional. A ausência de oportunidades para exercer o fazer musical nos contextos escolares tende a agravar essa divisão. No entanto, os autores argumentam que a integração dessas identidades pode ser facilitada por práticas colaborativas e reflexivas, que conectam a experiência artística ao ensino.

Neste estudo, observou-se essa integração em prática, onde os(as) professores(as) não apenas fizeram música, mas também refletiram sobre suas práticas pedagógicas através de processos de composição. Assim, as práticas musicais criativas demonstraram o potencial de integração das identidades que as permeiam, revelando a importância de cultivar espaços de reflexão crítica acerca do fazer musical criativo. Esse cenário nos encaminha para a discussão subsequente, que articula as práticas criativas em relação ao desenvolvimento profissional docente.

8.2 INTERSUBJETIVIDADES ENTRE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA

Durante uma conversa ao final do quinto encontro, os(as) professores(as) expressaram o desejo de continuar se reunindo, mostrando uma percepção de

isolamento em suas práticas cotidianas. Essa iniciativa suscitou reflexões sobre os fatores que levam os(as) professores(as) de música a se sentirem solitários(as) em sua atuação profissional. Segundo Diniz-Pereira (2015), o desenvolvimento profissional docente deve ser construído em contextos colaborativos e contínuos, indo além dos cursos de atualização tradicionais, promovendo um ambiente em que professores(as) investiguem suas próprias práticas. Além disso, os(as) participantes destacaram a importância de formar um grupo para trocar materiais e criar conjuntamente, mesmo considerando as dificuldades logísticas e de agenda.

Essa necessidade de colaboração reflete uma lacuna nas estruturas institucionais que deveriam promover essas interações. Segundo Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional de professores(as) deveria estar enraizado na prática reflexiva e colaborativa, incentivando a renovação contínua da prática docente a partir da interação entre os(as) professores(as) e suas práticas cotidianas. Dentre os(as) sete professores(as) que participaram da oficina, Augusto, John e Barnabé mantiveram contato em vista de continuarem os encontros. Em relação aos seus encontros, os(as) professores(as) me contaram que haviam selecionado um repertório, que estavam ensaiando, e que iriam apresentar no final do ano em suas escolas. Além disso, expressaram o desejo de ampliar o projeto e agregar novos integrantes.

Eu conheci o Barnabé no Lab.inventa e a gente deu continuidade, assim, nas nossas conversas musicais, vamos dizer assim. A gente tem desenvolvido um trabalho já, uns 2 ou 3 ensaios, de músicas para apresentar. Enfim, nossa ideia é *itinerar* entre as escolas para apresentar. A gente não conseguiu dar continuidade no último mês, em função da minha mudança [de casa] e do acúmulo de coisas na escola, mas a gente quer dar continuidade a esse trabalho. O John está envolvido também nessa. (Augusto, entrevista, 13/11/2023)

O Lab.inventa proporcionou um espaço de convívio entre professores(as) de música, no qual a vontade de fazer música e trocar ideias foi o que manteve esses encontros acontecendo. Observando essa necessidade através da teoria da comunidade de prática de Wenger (1998), no contexto do Lab.inventa, foi possível analisar as três dimensões que a compõe – o *domínio*, a *comunidade* e a *prática*, contribuindo para discutir as implicações das práticas criativas na formação acadêmico-profissional e no desenvolvimento profissional de professores(as) de música.

No Lab.inventa, os(as) professores(as) compartilharam preocupações inerentes ao trabalho docente e reconheceram a necessidade de se reunir para fazer música, trocar experiências e materiais como uma forma de enfrentar esses desafios, constituindo um *domínio* compartilhado. Essa construção do *domínio* integra as diferentes formações, experiências e contextos de atuação dos(as) professores(as) em processos de negociação contínua de significados. A identificação com esse domínio compartilhado compreende o que significa ser um(a) professor(a) de música para aquele grupo.

A dimensão da *prática* consistiu nos processos de composição, onde professores(as) de música tiveram a oportunidade de engajar-se em diálogos, compartilhando concepções sobre a educação musical e explorando o fazer musical criativo e colaborativo. Diniz-Pereira (2015) destaca a importância da escola como um espaço de produção de saberes, onde os(as) professores(as) se percebem como agentes ativos na construção do conhecimento. No contexto do Lab.inventa, os(as) professores(as) tiveram a oportunidade de investigar suas próprias práticas musicais e pedagógicas, alinhando-se à perspectiva de que a prática docente deve ser continuamente resignificada a partir de um ambiente colaborativo.

A repercussão dessa prática pôde ser observada no relato de Barnabé e Augusto, que comentaram ter aproveitado as práticas realizadas no Lab.inventa em suas próprias aulas, adaptando-as para envolver seus alunos em atividades criativas. Essa adaptação de práticas criativas reflete o conceito de profissionalidade docente discutido por Gorzoni e Davis (2017), que enfatiza o processo contínuo de aprimoramento das práticas por meio da interação entre pares. Esse processo de transformação das práticas pedagógicas a partir de espaços colaborativos revela a importância de contextos de desenvolvimento profissional que integrem reflexão e ação, tal qual proposto por Nóvoa (2019), onde a prática investigativa e o compartilhamento de saberes entre professores(as) são elementos centrais para o desenvolvimento de uma identidade profissional crítica.

Ainda, a partir do conceito de *aprendizagem da e para a prática* (Wenger-Trayner *et al.*, 2023), enquanto uma forma de descrever o processo contínuo pelo qual as pessoas aprendem umas com as outras e aplicam esse aprendizado em seus contextos profissionais, a aprendizagem não é apenas sobre a aquisição de novos conhecimentos, mas sobre a transformação das práticas profissionais por meio da interação com os pares. No contexto do Lab.inventa, os dados indicam que a

colaboração entre colegas contribuiu para as práticas pedagógicas individuais, por mais que em momentos pontuais. Por exemplo, Augusto compartilhou no grupo de *WhatsApp* que havia incorporado os "esquentas" em seu planejamento de aulas, destacando que essa inclusão foi inspirada diretamente pelas práticas que ele vivenciou no Lab.inventa, sendo um reflexo das práticas que ocorreram durante os encontros.

Já a dimensão da *comunidade* envolve as interações sociais e os relacionamentos que se formaram entre os(as) participantes do Lab.inventa. Além de reconhecerem a importância de se reunirem regularmente, compartilharam suas experiências, materiais e conhecimentos para se desenvolverem profissionalmente e superarem os desafios enfrentados em suas práticas profissionais. Essa dimensão comunitária, segundo Wenger (1998), é o espaço onde a aprendizagem acontece, promovendo a troca de experiências e o fortalecimento das relações entre as pessoas.

Embora o Lab.inventa tenha sido um projeto pontual, ele possibilitou a formação de vínculos que incentivaram a continuidade das interações musicais e pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos(as) participantes. Os(as) professores(as) expressaram o desejo de continuar os encontros entre si, inicialmente mantendo um grupo mais restrito, sem incluir novos(as) participantes, como ocorreu com Barnabé e Augusto. Esse movimento pode ser entendido à luz da concepção de Wenger-Trayner *et al.* (2023) sobre a formação de *grupos de prática*, em que um subgrupo de pessoas se dedica a temas específicos dentro de uma comunidade de prática mais ampla. *Grupos de prática*, como explicam Wenger-Trayner *et al.* (2023), são coletivos que trabalham em questões específicas, compartilhando interesses e aprofundando-se em temas que podem, eventualmente, beneficiar uma comunidade maior.

Gustavo também comentou que seria interessante realizar outras oficinas do Lab.inventa, o que sugere uma vontade de expandir e continuar essa prática colaborativa, possivelmente formando novos grupos de prática dentro dessa comunidade maior. Contudo, é importante destacar que o Lab.inventa, em si, não pode ser compreendido como um *grupo de prática*, mas sim como um *espaço de aprendizagem social* que, segundo Wenger-Trayner *et al.* (2023), é similar a uma comunidade de prática, onde as pessoas se reúnem para explorar desafios em conjunto, porém sem a expectativa de continuidade e comprometimento permanente com uma prática compartilhada. Esses espaços servem como um dispositivo para a

formação de uma possível comunidade de prática, permitindo que os(as) participantes experimentem a parceria de aprendizagem antes de se comprometerem mais profundamente.

Compreende-se a constituição desses espaços de aprendizagem social enquanto fundamentais para a formação de comunidades de prática, por oferecerem um ambiente onde profissionais podem se reunir, compartilhar experiências e aprender coletivamente. Apesar do Lab.inventa ter sido uma proposta pontual, os(as) professores(as) compartilharam de um interesse comum, construíram laços sociais e colaboraram para desenvolver suas composições em um *espaço de aprendizagem social*, contribuindo, assim, para a formação de um possível *grupo de prática*.

A construção de um *espaço de aprendizagem social* no Lab.inventa foi impulsionada tanto pelo interesse comum e pela colaboração durante as composições musicais quanto pela centralidade do diálogo nas relações entre os(as) professores(as), evidenciando sua importância no contexto das práticas musicais criativas, onde o diálogo consistiu em um elemento central para o desenvolvimento das propostas.

O diálogo é o que foi o mais rico. Não só o diálogo verbal, mas sim também o diálogo musical, foi muito legal, muito legal mesmo. [...] E sim, nós precisamos de mais diálogo, mais tempo para diálogo. A gente tem que criar esse espaço, porque nesse contexto que eu estou, profissional, a gente não tem. (Augusto, 6º encontro, 29/06/2023)

Augusto, em seu relato, destacou a riqueza do diálogo, expressando a necessidade de mais tempo dedicado ao diálogo. Para Augusto, o diálogo não apenas enriquece as interações, mas também é fundamental para o desenvolvimento de ideias e soluções criativas. Ele aponta que, no contexto de sua prática profissional, o diálogo é escasso, refletindo as dificuldades encontradas por muitos professores(as) apontadas por Nichele e Borges (2015) em acessar espaços onde o intercâmbio de ideias seja uma prática regular. Por outro lado, John compartilhou sua experiência de diálogo em grupo durante a tomada de decisões, descrevendo como o processo de escutar ativamente, trocar ideias e tomar decisões em conjunto foi essencial para o processo.

Então a gente assim, conversando lá embaixo, na sala dos piano, a gente estava dialogando bastante, assim, tipo, Ah, o que que a gente vai fazer, o que a gente vai fazer? A gente estava meio indeciso, assim, e aí a gente conversou bastante assim, a gente dialogou bastante. Acho que essa coisa de escutar o outro, pensar no que o outro está trazendo, tentar ver o que dá para contribuir, né? Acho que essa troca, esse trabalho em equipe foi bem legal. Essa coisa de decidir em grupo mesmo, assim. Não é que eu vou decidir aqui. Todo mundo vai. Todo mundo conversando e vamos ver o que a gente consegue fazer. (John, 6º encontro, 29/06/2023)

Ambos os relatos convergem para uma conclusão comum: o diálogo e a colaboração são pilares fundamentais para as práticas criativas, e refletem processos nos quais as subjetividades individuais dos(as) professores(as) se encontram e se transformam por meio da troca com o outro, funcionando como mecanismos de negociação de identidades e perspectivas pedagógicas e musicais. Cada participante trazia suas próprias experiências, influências e preferências musicais, que eram confrontadas e reformuladas à medida que o grupo discutia e criava coletivamente. Nesse sentido, a intersubjetividade operava como um processo contínuo de construção e reconstrução de significados, onde as ideias individuais eram colocadas à prova e ajustadas para acomodar as contribuições dos outros. Esse processo ilustra o que Antunes (2021) discute sobre as subjetividades fronteiriças – aquelas que se encontram nas margens entre o eu e o outro – são continuamente reinventadas a partir do diálogo e da colaboração.

Quando os(as) professores(as) se reuniram para elaborar sobre suas composições musicais, não estavam apenas compartilhando práticas musicais, mas também expressando desafios, conquistas e preocupações em comum. De acordo com Gorzoni e Davis (2017), esse tipo de interação proporciona um espaço para a profissionalidade docente, na qual as práticas individuais são constantemente revisitadas e reconstruídas a partir da troca de experiências. Durante os encontros, os(as) professores(as) relataram suas práticas em sala de aula, compartilhando o que costumam fazer e as estratégias que empregam em sua prática pedagógica. Além disso, esses encontros muitas vezes se tornam espaços de desabafo, nos quais os(as) professores(as) puderam expressar suas frustrações, preocupações e desafios enfrentados em sala de aula.

A partir dessas discussões, revelou-se a importância das relações interpessoais positivas, do ambiente seguro e do respeito mútuo no processo de composição musical entre os(as) professores(as) participantes do Lab.inventa. A

necessidade de colaborarem entre si reflete a busca pela construção de uma comunidade de prática, na qual o diálogo e a construção coletiva de experiências são fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal. Identificou-se que a construção de uma identidade compartilhada, por meio da produção de intersubjetividades em práticas criativas, pode contribuir para a prática docente e para a promoção de espaços de aprendizagem social para professores(as). Esses processos impulsionam a transformação das práticas profissionais e promovem um sentimento de pertencimento e identificação.

No entanto, é necessário problematizar a sustentabilidade dessas transformações. Em que medida essas mudanças são mantidas ao longo do tempo e podem ser expandidas? Como as políticas educacionais e a cultura institucional influenciam a promoção de mudanças significativas em suas práticas? Há apoio suficiente para que essas iniciativas sejam integradas de forma efetiva na prática cotidiana de professores(as) de música? Além disso, quais são os obstáculos que impedem a consolidação de comunidades de prática entre professores(as) de música? Como superar esses desafios para garantir que essas comunidades não apenas se formem, mas também prosperem e gerem impacto real na prática educativa? É importante destacar que os(as) participantes reconheceram as limitações e desafios impostos pelas estruturas institucionais e pela falta de tempo para a colaboração contínua. Nesse sentido, a criação *de espaços de aprendizagem social* foi vista como uma possibilidade para a promoção de um desenvolvimento profissional que contemple a criatividade e a reflexão sobre a música e as práticas pedagógicas.

A prática de compor música colaborativamente pode ser considerada uma manifestação concreta da experiência, conforme discutido por Larrosa (2002), na qual a colaboração musical não se dá apenas na atividade artística, mas é um veículo de diálogo e troca de ideias que contribui para a construção de uma narrativa coletiva que vai além da prática musical. Nesse sentido, os processos de composição musical convergem com o conceito de *experiência* proposto por Larrosa (2002), que argumenta que a *experiência* não acontece de forma isolada, mas sim através de uma interação complexa entre o sujeito e o mundo. No contexto dos(as) participantes do Lab.inventa, a *experiência* foi moldada pela interação entre os(as) professores(as), pelas relações estabelecidas e pelos diálogos compartilhados. A ação de compor música possibilitou os(as) professores(as) não apenas compartilharem

conhecimentos musicais, mas também constroem uma experiência compartilhada, que vai além da prática musical, incorporando as trajetórias individuais de cada professor(a) e criando uma narrativa coletiva. Além disso, a dimensão pessoal da *experiência*, enfatizada por Larrosa (2002), fortalece os laços entre os(as) professores(as) e enriquece a experiência educacional como um todo. Assim, o ato de compor música colaborativamente no Lab.inventa pode ser entendido como um experiência de produção de intersubjetividades, onde as subjetividades podem se transformar na medida em que os(as) participantes dialogam e compartilham o fazer musical.

A carência significativa de experiências com práticas musicais criativas tanto individuais quanto coletivas durante a formação acadêmico-profissional dos(as) professores(as) é destacada, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais ampla e colaborativa na educação musical, assim como argumenta Queiroz (2020) sobre a necessidade de incorporar práticas de criação musical como parte integral da educação musical em cursos superiores de música. Entretanto, apesar das lacunas na formação inicial, identificou-se que os(as) professores(as) estão dispostos(as) a explorar caminhos que promovam as criatividades de seus(suas) estudantes, o que fortalece a necessidade de programas, espaços e momentos que promovam o desenvolvimento profissional docente.

A colaboração entre professores(as) é, portanto, um aspecto essencial da prática pedagógica, conforme Nóvoa (2017; 2019) argumenta, ao enfatizar que o desenvolvimento profissional docente depende de um processo contínuo de reflexão e ação colaborativa. Em relação a isso, o princípio da construção de uma comunidade de prática através de um *espaço de aprendizagem social* (Wenger-Trayner *et al.*, 2023) entre professores(as) de música, impulsionada pelo interesse comum e pela colaboração durante as composições musicais, demonstra o potencial dessas interações para o desenvolvimento profissional dos(as) participantes, nas quais a valorização das contribuições individuais, o respeito às diferentes perspectivas e a abertura ao diálogo emergem como elementos essenciais para promover experiências significativas. Esses elementos contribuem para as discussões já desenvolvidas por autores como Rolls e Hargreaves (2021), Murillo e Tejada (2022), e Del Ben *et al.* (2019) sobre a importância da colaboração entre professores(as) de música e o estabelecimento de comunidades que tenham o foco no desenvolvimento profissional.

Assim como explica Antunes (2021), a subjetividade não se constrói de forma isolada, mas através das interações e diálogos com o mundo e com outras pessoas. A construção de laços sociais, o desenvolvimento profissional e a construção de um princípio de uma comunidade de prática surgiram a partir dessas interações, evidenciando a produção de intersubjetividades. Nesse sentido, a reflexão sobre processos de produção de intersubjetividades pode ser vista enquanto central para o desenvolvimento de uma educação musical crítica, criativa e socialmente engajada.

Ao olhar para os elementos discutidos neste estudo, é possível questionar de que modo essas subjetividades emergentes podem ser transformadoras e não reprodutoras de padrões hegemônicos já presentes nas práticas pedagógicas. Verificou-se que a construção de uma narrativa coletiva pode também se tornar um espaço de reprodução de estereótipos e práticas enraizadas. Dessa forma, a reflexão crítica sobre essas narrativas torna-se essencial, apontando para a necessidade de uma abordagem que vá além do compartilhamento de experiências e que incentive um questionamento profundo sobre as próprias bases da prática pedagógica.

Por fim, outro aspecto a ser problematizado é a lacuna entre a formação acadêmico-profissional e as demandas reais enfrentadas pelos(as) professores(as) em suas trajetórias. Se o desenvolvimento de uma educação musical criativa e crítica é o objetivo, é necessário questionar se os modelos atuais de formação são adequados para preparar professores(as) para essa tarefa, ou se perpetuam uma visão fragmentada e insuficiente da prática pedagógica. Essas reflexões não representam um ponto final, mas sim o início de um novo conjunto de questionamentos que ressaltam a contínua necessidade de repensarmos as práticas de formação em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagina se a gente conseguir se reunir e pensar coisas nessa direção, assim? Então, acho que esse assunto muito nos ajudaria se a gente estudasse um pouco mais, e se a gente também trabalhasse junto.

(John, entrevista, 07/11/2023)

Ao longo desta pesquisa, foram discutidas as práticas musicais criativas entre professores(as) de música desenvolvidas no Lab.inventa, destacando a importância desses processos na construção de espaços de reflexão crítica. Por meio da análise dessas propostas, foi possível investigar suas implicações para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de música.

As práticas criativas foram identificadas como um meio importante de engajamento criativo e de produção de intersubjetividades dos(as) professores(as), entendida como um processo no qual as subjetividades se formam e se transformam a partir das interações musicais. Essas interações exemplificaram como as práticas criativas podem ser entendidas como um processo que envolve a negociação contínua de significados, e que promove um espaço propício para uma prática educacional mais crítica e reflexiva.

A metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) permitiu uma imersão nas práticas musicais e nas interações sociais dos(as) professores(as), sustentando as análises que se seguiram. Essa abordagem, combinada com os registros em áudio e as entrevistas narrativas, proporcionou uma compreensão maior das dinâmicas do Lab.inventa, destacando a relevância das práticas musicais criativas como lugar de construção de conhecimento coletivo.

A PEBA, em pesquisas voltadas à educação musical no Brasil, ainda é incipiente, o que ressalta a necessidade de mais estudos que explorem essa abordagem metodológica. Este trabalho, portanto, contribui para essa expansão ao utilizá-la no contexto da educação musical, oferecendo novos *insights* sobre como essas práticas podem ser investigadas e compreendidas por meio de uma abordagem artística e educacional integrada.

Ao olhar para as trajetórias profissionais dos(as) professores(as) participantes do Lab.inventa, no Capítulo 5, identificou-se como suas experiências formativas e práticas pedagógicas moldaram suas concepções sobre as práticas criativas, sendo possível considerar a diversidade de influências e abordagens que cada participante trouxe para o Lab.inventa. Ao compreendermos melhor as suas experiências musicais e profissionais, pudemos vislumbrar como essas subjetividades convergiram para construir as práticas. Cada professor(a) traz consigo uma bagagem de experiências e conhecimentos que os constitui enquanto professor(a) e músico/musicista. Desde os primeiros passos em suas aprendizagens musicais até os anos de experiência em salas de aula, cada jornada individual desempenhou um papel crucial na trajetória desses(as) professores(as) de música. Nesse sentido, as narrativas revelaram a necessidade de repensar a formação acadêmico-profissional dos(as) educadores(as) musicais, garantindo espaços dedicados à criatividade desde o início de suas trajetórias profissionais.

Esta tese, portanto, contribui para a criação de trabalhos futuros, que poderiam investigar a presença das práticas criativas no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura em música. Essas futuras pesquisas poderiam explorar como os currículos dos cursos de formação de professores(as) de música poderiam ser reformulados para incluir uma ênfase maior na criatividade e na colaboração, alinhando-se com a proposta de Nóvoa (2019) de repensar os espaços escolares e as funções dos(as) professores(as) para atender melhor às demandas contemporâneas.

Além de trazer as discussões sobre as dimensões das práticas musicais criativas vivenciadas por professores(as) de música durante o Lab.inventa, considere importante olhar para minha prática, pois entendo que a reflexão crítica sobre a atuação docente é fundamental para compreender como minha intervenção ou a ausência dela influenciou as práticas desenvolvidas no Lab.inventa. Ao analisar minha figura como professora e pesquisadora, busquei entender as dinâmicas que se estabeleceram durante a oficina e como elas se relacionam com as teorias sobre a profissionalização docente. Nesse sentido, a reflexão sobre minha própria prática como professora e pesquisadora no Lab.inventa não é apenas um exercício de autoavaliação, mas também uma parte essencial do processo de desenvolvimento profissional docente que esta tese investiga. Ao considerar minha atuação, reconheço

que também passei por processos de aprendizagem durante a construção dessa pesquisa, entendendo que a prática docente é um campo em constante evolução.

A análise dos dados do Lab.inventa revelou que a negociação de ideias, a liderança compartilhada e a construção de uma propriedade coletiva foram aspectos centrais dessas práticas, conforme discutido por Jeffrey e Woods (2009). A colaboração entre os(as) professores(as) participantes foi essencial para a construção de um ambiente de aprendizado onde as trocas de experiências e a integração de diferentes perspectivas musicais pudessem acontecer. Além disso, a prática da improvisação foi abordada como propostas que proporcionaram aos(as) professores(as) oportunidades criativas e de reflexão sobre suas práticas musicais e pedagógicas. Discutiu-se a construção de uma propriedade coletiva, enquanto elemento central para a construção de um senso de pertencimento e responsabilidade mútua entre os(as) professores(as), fortalecendo as bases para a construção de uma possível comunidade de prática docente.

As discussões abordaram como as práticas musicais criativas podem trazer à tona questões relacionadas às referências musicais dos(as) professores(as) e a reprodução de estereótipos. Durante as atividades do Lab.inventa, foi observado que as escolhas musicais dos(as) participantes, muitas vezes, refletiam suas próprias trajetórias formativas e contextos culturais. No entanto, essas escolhas também revelaram, em alguns casos, a perpetuação de preconceitos e de estereótipos, e de como essas escolhas musicais refletem tanto a subjetividade dos(as) professores(as) quanto as intersubjetividades que emergiram no contexto das práticas colaborativas.

Discutiu-se de que modo as práticas criativas podem contribuir para a promoção de espaços de desenvolvimento profissional. A partir das perspectivas dos(as) participantes, foi possível perceber que a reflexão crítica emergiu mais fortemente quando as práticas estavam alinhadas com questões relevantes para suas realidades profissionais. Isso reforça a ideia de que, para que a reflexão crítica aconteça, é importante que espaços de desenvolvimento profissional sejam sensíveis às necessidades e experiências dos(as) professores(as), oferecendo oportunidades de conversa em um ambiente de apoio e respeito mútuo.

Partindo de pesquisas que discutem sobre práticas criativas no desenvolvimento profissional de professores(as) de música (Andrade; Almeida, 2023a; 2023b; G. Silva, 2021; Ogleari, 2021; Malotti, 2014), esta tese avança ao investigar como essas práticas acontecem no contexto de uma oficina entre

professores(as) de música através de uma análise sobre como essas práticas podem promover a reflexão crítica, a construção de identidades profissionais e o fortalecimento de comunidades de prática, contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas e dos processos de ensino-aprendizagem em música. A pesquisa considera tanto as subjetividades quanto as intersubjetividades produzidas entre os(as) participantes nas práticas criativas, analisando como essas oficinas podem contribuir para a transformação das práticas pedagógicas e para a formação de comunidades de prática que estimulam a reflexão crítica, a colaboração e a afirmação das identidades profissionais dos educadores(as).

Considerando as discussões apresentadas, essa tese argumenta que a prática criativa proporciona um espaço para a produção de intersubjetividades, onde as experiências e identidades individuais se entrelaçam e são transformadas pelas trocas e pelo diálogo constante. Nesse sentido, as práticas criativas entre professores(as) de música podem ter o potencial de possibilitar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e musical, possibilitando a afirmação das identidades profissionais tanto enquanto músicos/musicistas quanto professores(as). À medida que essas interações se fortalecem, podem favorecer a construção de comunidades de prática, contribuindo para a construção de redes profissionais comprometidas com o desenvolvimento contínuo dos(as) docentes.

No entanto, a pesquisa também destaca que essas mesmas práticas criativas, quando desprovidas de uma reflexão crítica, podem refletir e até perpetuar estereótipos e preconceitos socialmente construídos, reforçando desigualdades existentes. Portanto, a promoção de um ambiente de crítica musical é essencial para que as práticas criativas alcancem seu pleno potencial transformador, evitando a reprodução de vieses culturais e sociais que podem limitar o desenvolvimento profissional e a inclusão nas práticas educacionais.

Além de proporcionar um ambiente para o desenvolvimento profissional contínuo, a construção de espaços de aprendizagem social críticos, centrados em práticas musicais criativas, pode ter impactos significativos para a atuação profissional dos(as) professores(as) de música. Nesse contexto, as práticas criativas durante a formação acadêmico-profissional podem proporcionar aos(às) futuros(as) professores(as) de música através de suas próprias experiências a confiança necessária para implementar abordagens criativas em suas práticas pedagógicas. O

diálogo, o respeito e a construção de uma identidade compartilhada contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, onde os(as) estudantes se sentem valorizados(as) e motivados(as) a participar.

A pesquisa indica que a continuidade das investigações sobre o tema é fundamental para aprofundar a compreensão sobre os impactos das práticas criativas na formação docente. Um dos caminhos possíveis é a análise e propostas de transformação de currículos de cursos de licenciatura em música, com o objetivo de promover uma transformação epistemológica no campo da educação musical. Ao investigar como as práticas criativas são incorporadas nesses currículos, pode ser possível identificar lacunas e oportunidades para que a formação docente responda melhor às demandas de uma educação musical criativa, crítica e transformadora.

Além disso, destaca-se a importância de se investigar as políticas que visam ao desenvolvimento profissional docente, problematizando-as para compreender suas limitações e desafios no contexto da educação musical no Brasil. Essas análises podem contribuir para a elaboração de propostas que fortaleçam a área, incentivando práticas pedagógicas mais adequadas às realidades culturais e pedagógicas locais.

Por fim, este trabalho reforça a ideia de que as práticas musicais criativas desempenham um papel significativo no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de música. O potencial dessas práticas para a promoção de uma educação musical crítica destaca a importância de continuar explorando o tema em pesquisas futuras, contribuindo para o avanço da área no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Joseph; REYNOLDS, Amy. “Pedagogical Creativity” as a Framework for Music Teacher Education. **Journal of Music Teacher Education**, vol.25(1) 37–51, 2015.
- AMABILE, Teresa. M. Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. **Journal of Personality and Social Psychology**, 43(5), 997–1013, 1982.
- AMORIM, Quézia Priscila. B. S. **Da construção de sentidos à expressão criativa em música: um estudo de caso na Casa Pequeno Davi**. 2018, 145f. (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2018.
- AMORIM, Quézia Priscila. B. S. ALMEIDA, Cristiane Maria. G. Criatividades musicais em contextos socioeducativos: concepções e práticas dos(as) professores(as) de música da Casa Pequeno Davi. **ORFEU**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 48 - 77, set. 2021.
- ANDRADE, Lucila P. S. P.; ALMEIDA, Cristiane Maria G. Comunidade de prática e aprendizagem musical: uma revisão de artigos, teses e dissertações brasileiras. In: Congresso da Associação Brasileira De Educação Musical, 2023, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2023a.
- ANDRADE, Lucila P. S. P.; ALMEIDA, Cristiane Maria G. Desenvolvimento profissional do professor em comunidade virtual: uma pesquisa etnográfica online. In: Congresso da Associação Brasileira De Educação Musical, 2023, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 2023b.
- ANTUNES, Danielle. Por uma ética da invenção de si em subjetividades fronteiriças: notas para um diálogo entre a filosofia e a educação musical. In: MÜLLER, Vânia Beatriz (org.). **no musicAR: gênero, racialização, produção de subjetividades e educação musical**. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 53-64.
- ARAÚJO, Rosane C. *et al.* Perspectivas de estudantes/professores de música sobre o conceito de criatividade musical e características do comportamento musical criativo. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, 5(2), 39–51. Curitiba, jan-jun. 2018.
- ARAÚJO, Rosane C. *et al.* Criatividade e motivação nas práticas musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi. In: ARAÚJO, Franciscane Cardoso de (org.). **Educação musical: criatividade e motivação**. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-40.
- ARAÚJO, Rosane C. ALONSO, Maitê Vitória; SILVEIRA, Thais B.; RIBAS, Ariane L. Criatividade e prática musical docente: concepções de professores. **ORFEU**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 164 - 185, set. 2021.
- ARÓSTEGUI, José Luis. El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. **Educação**, Santa Maria, v.37, n.1, jan. abr. 2012, p. 31-44.
- AUDRÁ, Giuliana. C. B.; OLIVEIRA, Lucas. F.; BEINEKE, Viviane. Rebuliços sonoros, crianças e ideias de música: reflexões sobre uma oficina de música. In: XIX

Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 2020. **Anais**. Londrina: ABEM, 2020. v. 1. p. 1-13.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot. Arts-Based Educational Research. In: GREEN, Judith *et al.* **Handbook of Complementary Methods in Educational Research**. 3ª edição. Nova Iorque: Routledge, 2006. p. 95-109.

BEINEKE, Viviane. Educação musical, criatividade e diversidades na escola: encantando e desconstruindo discursos ingênuos. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 19-41.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. **ORFEU**, v. 6, p. 30-47, 2021.

BEINEKE, Viviane. Um olhar sistêmico para as práticas musicais criativas na educação musical. In: Franciscane Cardoso de Araújo. (Org.). **Educação musical: criatividade e motivação**. 1ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 53-90.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **REVISTA DA ABEM**, v. 23, p. 42-57, 2015.

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 180-203, 2012.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, v. 19, p. 92-104, 2011.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, Viviane. ZANETTA, C. C. “Ou isto ou aquilo”: a composição na Educação Musical para crianças. **Música Hodie**, v. 14, p. 197-210, 2014.

BELLOCHIO, Claudia R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, p.8-22, 2016.

BODEN, Margareth A. (org.) **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRITO, Teca Alencar de. **De roda em roda: brincando e cantando o Brasil**. Peirópolis, 2013, 80p.

BRITO, Teca Alencar de. “Nós que fizemos”: consciência e fazer musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2001.

BURNARD, Pamela. The Professional Doctorate. In: BURNARD, P.; DRAGOVIC, T.; FLUTTER, J.; ALDERTON, J. (eds) **Transformative Doctoral Research Practices for Professionals**. Rotterdam: Sense, 2016, p. 15-28.

BURNARD, Pamela. Teaching music creatively. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Eds.). **Teaching Music Creatively**. London: Routledge, 2013, p. 1-11.

BURNARD, Pamela. **Musical Creativities in practice**. Oxford University Press, Reino Unido, 2012, 259p.

BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. **Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice**. Psychology Press: New York, 2006.

BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. **Music Education Research**, v.2, n. 1, 2000.

BURNARD, Pamela. BOYACK, Jenny. Participar interactivamente nas improvisações do grupo. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Orgs.). **Teaching Music Creatively**. Londres: Routledge, 2013. Cap. 3, p. 56-70.

BURNARD, Pamela. LOUGHREY, Michelle. Creativities of change in primary education. In: BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle. **Sculpting new creativities in primary education**. Londres: Routledge, 2022.

BURNARD, Pamela. MURPHY, Regina. **Teaching Music Creatively: learning to teach in the primary school series**. Nova Iorque: Routledge, 2013.

BURNARD, Pamela. RANGLES, Clint. **Reconfiguring the Future of Music Education through Pluralism, Openness and Authorship of New Creativities**. In: RANGLES, Clint; BURNARD, Pamela. (ed.) *The Routledge Companion to Creativities in Music Education*. Nova Iorque: Routledge, 2023.

C. NASCIMENTO, Cristina M. **Cantos de trabalho das roças para a sala de aula: arranjos vocais e instrumentais**. 2018, 33f. Artigo (Programa de Pós-graduação em Artes – PROFARTES) - Instituto de Humanidades e Artes, Universidade Federal da Bahia, 2018.

C. OLIVEIRA, Andréia P. **"A GENTE ENSINA, APRENDE E INVENTA, TUDO DE UMA VEZ"**: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CABECINHAS, Rosa. Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. **Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação**, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 21-24 de Abril, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Carla; IMMIANOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 221, 9 set. 2017.

CAVALCANTE, Ana Carolina M. O. **APRENDIZAGEM MUSICAL CRIATIVA NA PANDEMIA**: um estudo com professores da educação básica. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

COCKELL, Fernanda F. Da enxada à colher de pedreiro: trajetórias de vulnerabilidade social na construção civil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 16, n. 2, p. 578–578, abr. 2009.

CORREA, Josiane Gisela F. **Nós, professoras de dança**: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul. 309f. 2018. (Tese – Doutorado em Artes Cênicas). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. In: **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-135

CRAFT, Anna. **Creativity in Schools**: tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.

CRAFT, Anna. Little C creativity. In: CRAFT, A.; JEFFRY, B.; LEIBLING, M. (ed). **Creativity in Education**. Londres: Continuum, 2001.

CRAFT, Anna. CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. **Creative learning 3-11**: and how to document it. Sterling: Trentham Books Limited, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. Reino Unido: Harper Collins, 1997.

D. OLIVEIRA, Rafael. **Ação criativa, problematização e pensamento crítico na EJA**: um estudo sobre a produção de fissuras decoloniais na educação musical. 2023. 262 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

D. OLIVEIRA, Rafael. **Composição, diálogo e conscientização**: uma pesquisa participante em Educação Musical na EJA. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. 177p

DEL BEN, Luciana *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 144-173, maio/ago. 2019.

DIEDERICHSEN, Maria Cristina. Pesquisa baseada em Arte: criações poéticas desdobrando mundos. **Palíndromo**, v. 11, n. 25, p. 64-84, 1 set. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho e educação**. Belo Horizonte, v.24, n.3, p. 143-152, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). **Trajетórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DOMINGUES, Glauber R. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 48 - 77, set. 2021.

ESTEVAM, Everton José G.; CYRINO, Márcia Cristina C. T. Desenvolvimento profissional de professores em educação estatística. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v.9, n.1, 2016, p.115-150.

EUGENIO Benedito Lucas; TRINDADE Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**. Iturama (MG), v. 12, n. 7, 2017.

EYSENCK, Hans J. As formas de medir a criatividade. In: BODEN, Margareth A. (org.) **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 203-244.

FERNÁNDEZ-DÍAZ, José Ramón; LLAMAS-SALGUERO, Fátima; GUTIÉRREZ-ORTEGA, Monica. Creatividad: Revisión del Concepto. **REIDOCREA**, v., 2019, p.467-483.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, Pesquisa e Prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-37, dez. 2002.

FONSECA. Edilberto J. M. Cantos de trabalho: modos e modas na atualidade. In: Sesc, Departamento Nacional. **Sonoros ofícios: cantos de trabalho: circuito 2015/2016**. Sonora Brasil, Rio de Janeiro, 2016.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical**. Editora UNESP Digital, São Paulo, 2015.

FONTEERRADA, Marisa T. Educação musical: propostas criativas. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). **A música na escola**. Ministério da Cultura. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p.96-100.

FONTEERRADA, Marisa T. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. 2011. (58ª ed.) 144p.

FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. **Composição musical com idosos: rearranjando a Felicidade**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. 205p.

G. ANDRADE, Klesia. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. **Revista da Abem**, v. 30, n.1, e30103, 2022.

G. ANDRADE, Klesia. **Coro Criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral**. 2019. 262 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

G. ANDRADE, Klesia. PENNA, Maura. Criação musical na prática coral: dimensões da formação em música. **Revista da Abem**, v. 29, p. 337-357, 2021.

GALON DA SILVA, Mariana. **Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. 2021. 254f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2021.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 131-148, jan./jun. 2019.

GIANELLI, Carlos G. S. Quando a Natureza rege: relatos de cantos de trabalho. **História Oral**, v. 1, n. 15, p. 35-53, jan.-jun. 2012.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Trad. Roberto Cataldo Costa.

GONZÁLEZ-ZAMORA, Adela; MURILLO, Adolf; TEJADA, Jesús; MATEU-LUJÁN, Borja. Una experiencia de formación inicial y musical para futuros maestros: un enfoque creativo, multidisciplinar y colaborativo centrado en la música electroacústica. **Música Hodie**, Goiânia, v. 23, 2023. DOI: 10.5216/mh.v23.77087.

GORZONI, Silvia P. DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

HICKEY-MOODY, Anna *et al.* **Arts-Based Methods for Research with Children**. Londres: Palgrave Macmillan, 2021.

HIGGINS, Lee. Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. Porto Alegre: **Revista da Abem**, v.18, n.23, 2010.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 27-35.

JEFFREY, Bob.; WOODS, Peter. **Creative learning in the Primary School**. London: Routledge, 2009.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATER, Carlos. (Org.). **Cadernos de estudo**: educação musical. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ Fapemig, 1977.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Revista Em Pauta**, v.11, n. 16/17, p.48-7. 2000.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, 2002.

LEAVY, Patricia. **Research design**: quantitative, qualitative, mix methods, arts-based, and Community-based participatory research approaches. Nova Iorque: The Guilford Press, 2023.

LINO, Dulcimarta L.; CARDOSO, Bianca O. Práticas criativas na formação de professores: compondo conversações. **Orfeu**, Florianópolis, v.6, n.2, p. 130-163, set 2021.

LINO, Dulcimarta L.; DORNELLES, Gabriel N. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical. **Revista da Abem**, v. 27, n.42, p. 163-180, jan./jun. 2019.

LOPES JR., José Maria. **Mito-drama**: processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas de Rondônia. Tese de doutorado. 262f. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal da Bahia, BA. 2015.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUNA, Camila L. F. **A criatividade na prática pedagógica de professores de música atuantes na rede de educação básica de Natal/RN**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

M. NASCIMENTO, Ilma. **Sonora brasil e os cantos de trabalho**: recontextualizando a tradição o caso das Cantadeiras do Sisal e Aboiadores de Valente. 2018, 104f. Dissertação (Programa multidisciplinar de pós-graduação em cultura e sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2018.

M. SILVA, Alessandro Felix. **Concepções de três professores sobre a criatividade no ensino de música**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MAÇANEIRO, Sheila Mara. **De como cadeiras se movem**: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência A/r/tográfica em dança. Tese de doutorado. 99 f. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP, 2013.

MACEDO, Eloilma M. S. LIRA, Elis J. F. O papel da experiência na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

MALOTTI, Ana Paula R. C. **O ensino de música na educação infantil**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARCELINO, André F. **Grupo de maracatu Arrasta Ilha**: dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARINO, Gislene; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores de música: contribuições a partir de uma pesquisa sobre o contexto argentino. **Revista da Abem**, v. 29, p. 275-293, 2021.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo**: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2005.

MARTINS, Mariana R. **Do rec ao play, e além**: as gravações em uma oficina de música para crianças. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de

Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MASLOW, A. The creative attitude. In: Mooney, R.L.; Rasik, T.A. (Ed.), **Explorations in Creativity**. Harper & Row, Nova Iorque, p. 43–57, 1967.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz. **Pedagogia da educação musical**. Curitiba: IbPex, 2011.

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. O céu está caindo: música, drama e imaginação. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 114-130, jan./jun. 2018.

MIRANDA, Dave; GAUDREAU, Patrick. Music and cultural prejudice reduction: A review. **Musicae Scientiae**, v. 24, n. 3, p. 299-312, 2018. DOI: 10.1177/1029864918802331.

MOGAMES, Rodrigo Assad Lossurdo Toniolli. **Práticas criativas em diferentes contextos**: uma trilha ao fazer musical criativo. 2020. 201f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2020.

MÜLLER, Vânia Beatriz. Apresentação. In: MÜLLER, Vânia Beatriz (org.). **no musicAR**: gênero, racialização, produção de subjetividades e educação musical. Chapecó: Livrologia, 2021a. p. 9-13.

MÜLLER, Vânia Beatriz. Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical. **Revista da Abem**, v. 29, p. 199-213, 2021b.

MÜLLER, Vânia Beatriz; STRÖHER, Karine. Inventividade e devir: um ensaio sobre produção de subjetividades e filosofia da educação musical. In: MÜLLER, Vânia Beatriz (org.). **no musicAR**: gênero, racialização, produção de subjetividades e educação musical. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 165-186.

MURILLO, Adolf; TEJADA, Jesus. Tecnología y creatividad a través de la creación sonora colaborativa. IN: SANCHIZ, David Cobos *et al* (coord.). **Educación para transformar**: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos. Espanha: Dykinson, 2022.

MURPHY, Regina. Enhancing creativity through listening to music. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Ed.). **Teaching Music Creatively**. London: Routledge, 2013, p. 98-110.

MUYLAERT, Camila J.; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo R.; ROLIM NETO, Modesto L.; REIS, Alberto O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. São Paulo: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, nº 48, 2014, p.193-199.

NICHELE, Aline G. BORGES, Karen S. Comunidades de prática docente: uma alternativa para a formação continuada de professores. **ScientiaTec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS–Campus Porto Alegre, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 125-137, jan/jun. 2015.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

ODENA, Oscar. **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Ashgate, Inglaterra, 2012.

ODENA, Oscar; WELCH, Graham. Teacher's perceptions of creativity. In: ODENA, Oscar. **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Ashgate, Inglaterra, 2012.

OGLEARI, Bárbara. **A escuta de produções musicais criativas em tempos de pandemia: um estudo com professores de música da educação básica**. 134p. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

OLIVEIRA, Marilda O.; CHARREU, Leonardo A. Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.23, n.01, p. 365-382, jan.-mar. 2016.

PAYNTER, John. **Hear and Now: An Introduction to Modern Music in Schools**. Londres: Universal, 1972.

PAYNTER, John. **Sound And Structure**. Cambridge University Press, 1992, 240p.

PELIZZON, Lia V. M. O.; BEINEKE, Viviane. 'Plic-Plic... um barulho da chuva': reflexões sobre práticas criativas na escola. In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical - ISME, 2017, Natal/RN. **Anais** da XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical - ISME, 2017.

PELIZZON, Lia V. M. O.; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019.

PELIZZON, Lia V. M. O. **Perspectivas teórico-metodológicas sobre criatividade na educação musical: uma análise nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2015 e 2017)**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Caroline. PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE (PEBA) E AS ARTES CÊNICAS: possibilidades em teatro e dança. **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 23, n. 1, p. 61-80, 2018.

PETERS, Valerie. Teaching future music teachers to incorporate creativities in their teaching: the challenge for university teacher practice. In: BURNARD, Pamela. **Developing creativities in Higher Music Education: International perspectives and practices**. Nova Iorque: Routledge, 2014.

PIMENTEL, Lúcia G. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. **ouvirOUver**, v. 11, n. 1, p. 88–98, 2015.

PINHEIRO-MACHADO, Cecília M. **“No nosso mundo a gente inventa”**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Florianópolis, 2013.

PORENA, Boris. **Kindermusik**. Milão: Curzi Milano, 1972.

PRYJMA, Marielda F. *et al.* Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Cuiabá, v. 4. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Patrimônio musical imaterial brasileiro e formação em música: caminhos para rupturas decoloniais e encontros antiepistemicos. In: CORTE REAL, Márcio Penna; FURTADO, Rita Márcia Magalhães; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (Org.). **Arte, estética e processos educacionais**: reflexões sobre os exercícios de sentir, de saber e de poder. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. p. 107–137.

QUEIROZ, Luis Ricardo S; MARINHO, Vanildo M. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017.

RAMOS, Jorge Marcos; TAVARES, Sérgio Marcus Nogueira. O poder na escola para Max Weber: a burocracia como forma de manutenção da ordem. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-15, jan./dez. 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6246.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Rafael B. **O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural**: contribuições para a educação musical. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RODRIGUES, Cicera S. D. *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 46, n. 162, p. 966-982, dez. 2016.

ROLLS; Luke; HARGREAVES, Eleanore. Professional teacher communities as creative, inspiring sites of learning. In: HARGREAVES, Eleanore; ROLLS; Luke (ed). *Reimagining Professional Development in Schools*. Nova Iorque: Routledge, 2021.

ROSA, Jaqueline. **Revisitando registros e memórias**: reflexões de uma professora sobre oficinas de música para crianças. 176 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Sonia R. M. **A universidade e a formação continuada de professores**: dialogando sobre a autonomia profissional. 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

SCHAFER, Raymond Murray. **Educação sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

SCHIAVIO, Andrea *et al.* Music Teacher's self-reported views of creativity in the context of their work. **Arts and Humanities in Higher Education**, 2023, v.22, n.1, p.60-80.

SEBBEN, Egon Eduardo. Licenciatura em música: mediações e contradições entre formação e prática docente. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, e31110, 2023.

SELF, George. **Nuevos sonidos en clase**: una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea en las escuelas. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

LOPES DA SILVA, Helena. Escutar para criar e/ou criar para escutar: provocações para as aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 213–234, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021213.

SINNER, Anita *et al.* Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. P. 99-124.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003

SZABÓ, T.P., BURNARD, P., HARRIS, A., FENYVESI, K., SOUNDARARAJ, G., KANGASVIERI, T. Multiple Creativities Put to Work for Creative Ecologies in Teacher Professional Learning: A Vision and Practice of Everyday Creativity. In: LEMMETTY, S., COLLIN, K., GLĂVEANU, V.P., FORSMAN, P. (eds) **Creativity and Learning**. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, Cham. 2021.

T. FERREIRA, Tiago. **Quem com fio fia, com fio será fiado**: práticas criativas em Educação Musical e os desafios da ação docente. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. 2016.

V. BRITO, Dhemy Fernando. **Por que e para quem cantamos: ideias de música das crianças no contexto do coro infantil**. 2019. 117 f. (Mestrado em Música – Educação Musical) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

VALIENGO, Camila. **Diálogo, protagonismo e criatividade**: a cocriação na aprendizagem música. 2017. 190f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2017.

VIGARANI, Sheila M. **Cantos de trabalho das mulheres do nordeste rural**: processos investigativos e colaborativos de Renata Mattar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) - Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

VISNADI, Gabriela F.; BEINEKE, Viviane. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, p.71-84, jan. jun. 2016.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* **Communities of practice within and across organizations**: a guide book. Social Learning Lab, Portugal, 241f, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevistas com participantes do Lab.inventa

TRAJETÓRIAS PESSOAIS DE CADA PARTICIPANTE

As seguintes questões foram formuladas buscando entender a relação do(a) professor(a) com a música, sua formação, o que o(a) levou a escolher a profissão e os aspectos que permeiam a prática pedagógica e a experiência do(a) professor(a), auxiliando na compreensão do lugar de fala de cada participante.

1º tópico gerador: Conte-me sobre sua trajetória de formação musical e pedagógica.

Perguntas semiestruturadas: (perguntas a fazer caso os temas não surjam através do tópico gerador)

1. O que o(a) motivou a se tornar um(a) professor(a) de música?
2. Como você descreveria sua formação musical? E como descreveria sua formação pedagógica?
3. Descreva o(s) contexto(s) em que você trabalha e como é a sua rotina.
4. Conte-me sobre como você costuma elaborar e desenvolver suas aulas.

CRIATIVIDADES E PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS

Essas questões buscam identificar o papel das práticas musicais criativas nas práticas pedagógicas e na formação dos(as) professores(as) de música.

2º tópico gerador: Conte-me sobre as suas experiências em relação à criatividade e às práticas criativas em seus processos de formação e atuação.

Perguntas semiestruturadas:

5. Durante sua formação, você estudou sobre criatividade e práticas criativas em música e em educação musical?
6. Você costuma realizar atividades que tem como objetivo mobilizar as criatividade de seus/suas estudantes? Poderia me dar um exemplo?
7. Na sua opinião, de que forma as criatividade dos(as) estudantes podem ser mobilizadas nas aulas de música?

SOBRE OS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL NO LAB.INVENTA

Questões que visam identificar as perspectivas dos(as) professores(as) sobre as práticas vivenciadas no Lab.inventa.

3º tópico gerador: **Conte-me sobre sua experiência durante essa prática.**

- Assistir vídeo do compilado dos esquentas
- Assistir vídeo do compilado das duas primeiras composições
- Assistir vídeo do compilado do processo da composição sobre o canto dos(as) professores(as) de música

4º tópico gerador: **Conte-me sobre suas experiências enquanto participante do Lab.inventa.**

Perguntas semiestruturadas:

8. Dentre as práticas realizadas, houve alguma que se destacou para você? Você pode compartilhar mais detalhes sobre isso?
9. De modo geral, como você descreveria o processo de compor música em colaboração com outros(as) professores(as) de música?
10. Se você pudesse escolher algumas palavras-chave para descrever esses processos, quais você escolheria?
11. O Lab.inventa refletiu de alguma maneira em sua prática pedagógica?

5º tópico gerador: **Conte-me sobre como você imagina que seria desenvolver uma proposta de composição musical com seus/suas estudantes.**

Perguntas semiestruturadas:

12. Você acha que seria possível realizar uma proposta de composição musical em grupo com seus/suas estudantes?
13. O que você acha que os(as) estudantes podem aprender a partir da prática da composição musical em grupos?

Perguntas finais:

14. Você gostaria de me contar mais alguma coisa acerca da sua formação, atuação ou experiência no Lab.inventa?
15. Na tese eu irei usar pseudônimos. Você gostaria de escolher o seu?

APÊNDICE 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada *Criatividades e Educação Musical: uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte com professores de música*, tendo como objetivo geral investigar a mobilização de múltiplas criatividades em práticas musicais colaborativas, analisando processos artísticos e pedagógicos articulados na formação e na docência em música e objetivos específicos (1) desenvolver um laboratório colaborativo de práticas musicais criativas entre professoras e professores de música, refletindo sobre os processos artísticos e pedagógicos implicados na docência em música e (2) analisar os processos de mobilização de criatividades em práticas musicais criativas entre professores de música. Serão previamente marcados a data e horário para perguntas utilizando entrevista e grupo focal. Estas medidas serão realizadas no Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Também serão realizadas atividades em uma oficina de música. Não é obrigatório participar de todas as atividades e responder a todas as perguntas.

O(a) senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver processos de aprendizagem coletiva. Como essa pesquisa ocorrerá em uma oficina de música cujo fundamento se relaciona ao desenvolvimento criativo dos participantes, talvez isso pode causar algum estranhamento, constrangimento ou desconforto, já que o(a) participante vivenciará um momento diferente e novo. O fato de a pesquisadora estar observando e gravando as atividades pode causar alguma intimidação, estranhamento ou desconforto durante a pesquisa, mesmo que só um pouco. É importante ressaltar que o(a) participante poderá retirar sua participação na pesquisa em qualquer momento. Além disso, buscando minimizar os riscos da pesquisa, será assegurado um ambiente que garanta a confidencialidade e a privacidade dos(as) participantes, protegendo suas imagens e não estigmatizando-as. A abordagem da pesquisadora em relação aos participantes ocorrerá através do respeito, do acolhimento e da escuta atenta aos participantes no processo de coleta de dados, respeitando suas crenças, valores e culturas, buscando obter apenas informações que sejam necessárias à pesquisa. Em relação ao grupo focal, os participantes terão acesso aos temas que serão abordados previamente, de modo a garantir que os(as) participantes sintam-se mais confortáveis para participar.

Como a pesquisa também apresentará dados através de registros audiovisuais, considerando que esta pesquisa envolve produtos artístico-musicais, o(a) senhor(a) deverá permitir ou não, juntamente com esse termo, a sua identificação através do termo de "Consentimento para fotografias, vídeos e gravações". Lembrando que estas imagens serão utilizadas única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo consistem na contribuição para o desenvolvimento da área da educação musical ao participar de uma pesquisa com professores que busca a elaboração de referenciais teóricos-metodológicos apoiados na aprendizagem criativa, no modelo sistêmico da criatividade e das múltiplas criatividades musicais que possam trazer novos olhares sobre a educação musical. Além disso, ao colaborar com outros professores de música, você poderá refletir sobre sua atuação profissional ao conversar com outros professores de música sobre diferentes modos de se planejar, lecionar e criar música.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão as pesquisadoras estudante de doutorado Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon, Cecília Marcon Pinheiro Machado e Gabriela Flor Visnadi e Silva e a professora responsável Dra. Viviane Beineke.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99860-4866

ENDEREÇO: Rua Afonso Luis Borba, 526, casa 101 – Lagoa da Conceição – Florianópolis/SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE 3 – Termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Criatividades e Educação Musical: uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte com professores de música”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas.

Por tratar-se de pesquisa que envolve produtos artístico-musicais, que muitas vezes não podem ser descritos verbalmente, é importante esclarecer que *(escolha uma das alternativas abaixo)*:

() Permito que minha pessoa seja identificada pelo rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso;

() Não permito minha pessoa seja identificada pelo rosto em nenhuma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda da equipe de pesquisadores.

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br