

VIVIANE BEINEKE
organizadora

Educação musical *diálogos insurgentes*



COLEÇÃO
**MÚSICAS
EM DIÁLOGO**

HUCITEC EDITORA



A *Coleção Músicas em Diálogo* focaliza publicações no campo da música que valorizam a pluralidade, a diversidade, a reflexão e o diálogo na produção crítica de conhecimentos de natureza teórica ou prática, nas interfaces com abordagens educacionais, socioculturais, históricas, políticas, performáticas, composicionais, metodológicas ou interdisciplinares que contribuam com perspectivas criativas e inovadoras na área.

CONSELHO EDITORIAL

Coleção Músicas em Diálogo, vol. 3

Viviane Beineke

COORDENAÇÃO

(Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)

Clarissa Foletto

(Universidade de Aveiro, Portugal)

Cláudia Ribeiro Bellochio

(Universidade Federal de Santa Maria – UFSM)

Edite Rocha

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Ethel Batres

(Guatemala)

Eurides Santos

(Universidade Federal da Paraíba – UFPB)

Guillermo Martin Quiña

(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Luciana Requião

(Universidade Federal Fluminense – UFF)

Luka Mukhavele

(Universidade de Maputo, Moçambique)

Marcos Holler

(Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)

Marita Fornaro

(Universidad de la República, Uruguai)

Monica Vermes

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)

© Direitos autorais, 2023, da organização de
Viviane Beineke
© Direitos de publicação reservados por
Hucitec Editora Ltda.
Rua Dona Inácia Uchoa, 209
04110-020 São Paulo, SP.
Telefone (55 11 3892-7772)
lojahucitec.com.br

Depósito Legal efetuado.

Direção editorial: MARIANA NADA
Produção editorial: KATIA REIS
Assessoria editorial: MARIANA TERRA
Circulação: ELVIO TEZZA

Capa: MIGUEL VASSALI
Revisão: TIAGO CARTURANI

Fotografias das(os) autoras(es) Eloisa Costa Gonzaga, Sandra Mara da Cunha,
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Teresa Mateiro, Vânia Beatriz Müller e
Viviane Beineke: SABRINA STAHELIN

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação musical : diálogos insurgentes / organizado por Viviane Beineke. – 1ª ed. – São Paulo : Hucitec, 2023. – 242 p. ; 20 cm. – (Coleção Músicas em Diálogo, v. 3).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-8404-362-0

1. Música – estudo e ensino. 2. Educação musical. 3. Professores – docência. 4. Formação – educação básica e superior. I. Beineke, Viviane. II. Título. III. Série.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada por Camilla Castro de Almeida
CRB7/0041/21

sumário

APRESENTAÇÃO

- É pesquisa. É experiência-exercício. É educação. É insurgência. 13
É trabalho de professoras e professores
Cláudia Ribeiro Bellochio

CAPÍTULO 1

- Educação musical, criatividades e diversidades na escola: 19
encantando e desconstruindo discursos ingênuos
Viviane Beineke

CAPÍTULO 2

- Entre consciência negra/indígena e privilégio branco: 43
por uma educação musical antirracista que começa em nós
*Flavia Candusso
Valnei Souza Santos*

CAPÍTULO 3	
Educação musical anticapacitista: perspectivas humanizadoras e emancipatórias na escola	65
<i>Regina Finck Schambeck</i>	
CAPÍTULO 4	
Gênero e interseccionalidade: práticas músico-pedagógicas como vetores sociais de subjetivação	79
<i>Vânia Beatriz Müller</i>	
CAPÍTULO 5	
O coco de roda na Paraíba e a educação musical antirracista	95
<i>Eurides de Souza Santos</i> <i>Katiusca Lamara dos Santos Barbosa</i>	
CAPÍTULO 6	
Do movimento negro à educação musical antirracista: cultura afro-brasileira no livro didático	111
<i>Eloisa Costa Gonzaga</i>	
CAPÍTULO 7	
Crianças fazendo música: ampliar escutas docentes com a Sociologia da Infância	127
<i>Sandra Mara da Cunha</i>	

CAPÍTULO 8	
“É tipo assim, música não só se ouve, se sente”: escutando criativamente na escola	141
<i>Helena Lopes da Silva</i>	
CAPÍTULO 9	
Escola e educação musical: o que é ou o que pode ser?	161
<i>Teresa Mateiro</i>	
CAPÍTULO 10	
O ensino de música na educação básica: legislação educacional, conquistas e desafios para uma educação musical democraticamente acessível na escola brasileira	175
<i>Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i>	
CAPÍTULO 11	
Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais	191
<i>Luis Ricardo Silva Queiroz</i>	



Viviane Beineke

Professora do Curso de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Mestre e doutora em Música pela UFRGS. Realizou Pós-Doutorado na Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Alemanha. Pesquisadora do CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical. orcid.org/0000-0003-2056-8149
vivibk@gmail.com

CAPÍTULO 1

Educação musical, criatividades e diversidades na escola: encantando e desconstruindo discursos ingênuos

Viviane Beineke

Nota da edição: Com o objetivo de destacar e dar maior visibilidade à produção das autoras mulheres, seu nome completo é incluído no texto, na primeira vez em que são citadas.

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

Refletindo sobre educação musical, criatividade e diversidades, neste texto compartilho muitas perguntas, em diálogo com as minhas atividades como estudante, professora e pesquisadora. Nessa trajetória, vou entrelaçando histórias, estudos e questionamentos, pensando a pesquisa e a produção de conhecimento como algo vivo, que não está separado da nossa vida, das pessoas que encontramos, das parcerias que fazemos, dos desafios e dilemas que surgem pelo caminho.

Sabe aquelas ideias que a gente pensa que é importante dizer, que parecem não caber num artigo, que nos escapam na escrita, mas que encontram um lugar nas nossas aulas e conversas sobre educação musical? Este texto¹ é sobre algumas dessas ideias que, de certo modo, permeiam e sustentam meu trabalho como professora e pesquisadora no campo da aprendizagem musical criativa, mas que parecem ter ficado perdidas nas entrelinhas, como se pertencessem a outro território. Um território mais conectado à vida cotidiana, às experiências em sala de aula, aos argumentos e às problematizações mais incipientes; território que inclui as incertezas e os desejos, porque são eles que movem nossos questionamentos, estudos e pesquisas, e podem transformar-nos.

Ao longo deste capítulo, pondero que, de modo geral, no campo da educação musical, a área concorda com a importância dos processos envolvendo as produções criativas das crianças. Entretanto, considero urgente avançar em direção a proposições que engajem, com maior profundidade, os estudos sobre educação musical e criatividade a abordagens críticas e transformadoras. Argumento que é preciso alargar conceitos de música e ampliar a compreensão de uma única criatividade musical para considerar múltiplas criatividades, questionando a hierarquização de saberes e práticas musicais que reforcem valores hegemônicos e invisibilizam culturas. Nessa perspectiva, reflito sobre a necessidade de desconstruir visões ingênuas de criatividade, visando ao engajamento numa educação musical antirracista, escutando nossas crianças, por uma escola inclusiva, diversa, democrática e libertadora. Nesse percurso, trago algumas cenas e experiências vividas, falando também de pessoas que foram muito importantes nessa caminhada, pois sem elas a história seria outra.

Primeiras ideias: crianças compondo

Começo lembrando das minhas primeiras experiências com composição musical, que aconteceram em sala de aula, como professora de música na educação básica. Foi nos anos iniciais do ensino fundamental, abrindo espaço para as crianças

¹ Este texto foi desenvolvido com base na minha participação na mesa redonda “Criação, diversidade e produção de conhecimento em música”, com os colegas Ivan Vilela (USP) e Valério Fiel da Costa (UFPB), com mediação de Alexandre Reche (UFRN), no XXXII Congresso da ANPPOM — Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, realizado em Natal, em outubro de 2022. Disponível no canal da ANPPOM no YouTube.

comporem música. Eu tentava entender como elas pensavam suas músicas, como experimentavam e exploravam a voz, os instrumentos e os objetos sonoros, como interagiam entre si, como explicavam suas decisões musicais. Isso foi logo que comecei a dar aula de música em escola de educação básica, em Porto Alegre². Como as coisas não vêm do nada, aprendi com a professora Leda de Albuquerque Maffioletti que a proposição de atividades de composição nas aulas e a escuta das crianças e suas músicas são fundamentos necessários à prática docente³. A partir de então, no começo da década de 1990, incorporei as práticas criativas em minhas aulas.

Além disso, em 1991 foi lançado em português um livro muito instigante para quem desejava pensar uma educação musical criativa: *O ouvido pensante*, do canadense Murray Schafer (1933-2021), com a presença do compositor e educador em Porto Alegre. Na década de 1990, tivemos também no Rio Grande do Sul, por diversas vezes, o professor inglês Keith Swanwick, que enfatizava em seus cursos a importância da conexão e da interação entre atividades de composição, apreciação e performance na educação musical. Também foram importantes naquele período os livros e cursos ministrados pela professora argentina Violeta Hemsley de Gainza (1929-2023), nos quais as atividades de improvisação eram bastante valorizadas.

Naquela época, eu ainda estava na graduação, fazendo o curso de Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Música, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Compor música não era assunto da minha formação. Mais ainda: parecia atividade distante, só permitida àqueles que estudavam composição, curso que se destacava por seu alto *status* no Instituto de Artes da UFRGS. No entanto, quando estava no último semestre, cursando uma disciplina de Harmonia, uma professora recém-chegada nos instigou, desde a primeira aula, a compor nossas músicas, nos nossos instrumentos, e sugeriu que formássemos grupos e parcerias para tocá-las. Assim, fomos contagiadas por esse sopro criativo na graduação em música. Obrigada, professora Catarina Domenici!

Ao mesmo tempo, eu estudava análise musical com o professor Fernando Lewis de Mattos (1963-2018), e ele me perguntava: “o que achas de trocarmos a aula de análise por aulas de composição musical? Tu tens muito a dizer, Vivi! Vamos?” E fomos, sempre com base no que “eu teria a dizer”... a flauta doce, as aulas de música na escola e um grupo instrumental infantil⁴ eram o foco do nosso trabalho. Assim, fui ressignificando a composição, também como algo presente e

2 Fui professora na Escola Santa Rosa de Lima, escola comunitária em Porto Alegre, de 1990 a 1998.

3 Naquela época, sob orientação da professora Leda, desenvolvi pesquisa sobre as grafias criadas pelas crianças para representar suas composições. O trabalho foi apresentado em 1993 no II Encontro Nacional da ABEM — Associação Brasileira de Educação Musical. Em 2005 o texto foi publicado com o título “‘Olha como eu escrevi a música’: um pequeno ensaio sobre as diversas escritas musicais da criança”.

4 Também na Escola Santa Rosa de Lima, com a colega professora Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, coordenávamos um Grupo Instrumental Infantil, composto por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Refletimos sobre esse trabalho no artigo “Grupo instrumental: uma possibilidade de educação musical na escola”, publicado em 2006. Algumas crianças tocavam de ouvido xilofones, metalofones e outros instrumentos de percussão, enquanto outras crianças tinham iniciação à flauta doce e liam partitura. Foi essa

vivido por mim, na minha prática musical, o que afetou profundamente os caminhos que fui construindo como educadora.

Ajustando o foco: criatividade(s), práticas criativas, criação e composição

Continuando esta *conversa*, faço uma breve distinção sobre como emprego os termos *criatividade(s)*, *práticas criativas*, *criação* e *composição*, visto que muitas vezes eles são utilizados como sinônimos ou de modo indistinto.

Utilizo o termo *criatividade* para me referir ao grande campo de pesquisa que estuda processos e práticas criativas em música, incluindo a composição musical, com base em conceitos e referenciais teóricos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares que estudam a criatividade humana: entre eles, a música e a educação musical. Na nossa área, podemos situar as pesquisas sobre o tema em algumas categorias e em trabalhos que olham para diferentes aspectos da criatividade musical, como: as personalidades criativas, os processos criativos, a avaliação e os testes de criatividade e as abordagens múltiplas (Viviane Beineke, 2009). Inicialmente, esses estudos eram fortemente vinculados à Psicologia, mas crescem as pesquisas que abordam a criatividade pelas lentes de outros campos de conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia. Criatividades, no plural, é termo usado em pesquisas mais recentes (Pamela Burnard; Michelle Loughrey, 2022; Burnard, 2012a), que discutem a ideia de múltiplas criatividades na educação e na educação musical, assunto que será abordado no decorrer deste texto.

Por outro lado, as *práticas criativas* referem-se às maneiras como fazemos música criativamente, isto é, às nossas atividades e experiências criativas quando compomos, escutamos, interpretamos, dançamos, regemos... Muitas vezes, as práticas criativas são entendidas como sinônimo de atividades de composição, incluindo a improvisação musical. Extensa revisão bibliográfica publicada por Peter Webster em 1992 revela que esse era o foco das primeiras pesquisas sobre criatividade na educação musical, que investigavam o *pensamento criativo* (que também poderíamos chamar de *processo criativo*) em práticas de composição e improvisação, sendo poucos os trabalhos sobre o pensamento criativo que abordavam a análise ou a apreciação musicais. A performance sequer estava presente nas pesquisas sobre criatividade daquela época, não sendo considerada atividade que pudesse ser objeto de estudo no campo da criatividade (Webster, 1992). Esse quadro foi

característica que me instigou a compor arranjos especificamente para aquele grupo instrumental. Os livros *Canções do mundo para tocar* (v. 1 e v. 2), publicados pela editora Cidade Futura em 2001 e 2002, apresentam um pouco do trabalho daquela época.

mudando a partir do final do século XX, ampliando o escopo e a abrangência das pesquisas sobre criatividade musical (Maud Hickey, 2002).

A *composição musical* também pode ser entendida de modo mais restrito ou mais abrangente. Dependendo do trabalho, pode incluir — ou não — a improvisação. Podemos referir-nos à composição tanto para falar de uma atividade que realizamos em aula (as crianças estão compondo uma música), como para chamar o produto dessa atividade (a composição das crianças foi tocada por flautas doces e instrumentos de percussão). Venho utilizando o termo *composição* de modo amplo, incluindo improvisações e arranjos, além de ideias simples organizadas de maneira espontânea, criando música intencionalmente a partir da exploração de possibilidades sonoras e expressivas.

Concordo com Swanwick (1994), que inclui em sua definição de composição tanto expressões breves e espontâneas como invenções mais longas e ensaiadas, quando temos liberdade para tomar decisões musicais, com ou sem notação ou outras formas de registro. Em outras palavras, processos e produtos gerados em aula com a intenção de expressar-se sonoramente são considerados composições, sem envolver juízo de valor sobre graus de criatividade presentes nos trabalhos. Como observam Cecília Cavaliere França e Swanwick (2002, p. 11), “O potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar”, o que não indica a ausência de critérios artísticos ou objetivos educacionais relacionados às atividades de *composição*.

Criação musical e invenção constituem termos utilizados de formas distintas na educação musical, muitas vezes, de modo mais abrangente, como sinônimos de *composição musical*. Como na composição, o termo é utilizado para referir-se aos processos de criação, por exemplo: “as crianças estão criando (inventando) uma paisagem sonora”, mas também para produtos, como em “as criações (ou invenções) das crianças surpreenderam pela integração da música e da dança”. Tanto num como noutro exemplo, poderíamos substituir a palavra *criação* por *composição*, mantendo o sentido da frase. No entanto, os termos *criação* e *invenção* cabem também em perspectivas mais específicas, em conceitos elaborados na Filosofia, por exemplo, por Gilles Deleuze. Sem me deter nesse tema, cito os trabalhos de Teca Alencar de Brito (2007) e de Regina Márcia Simão Santos (Santos; Guimarães; Neila Ruiz Alfonzo, 2018), que utilizam criação/invenção em perspectiva deleuziana.

Optei por usar o termo *composição* de modo amplo e, dependendo do caso, indico se estou falando da composição de um arranjo, da composição de uma canção ou de uma improvisação etc. Desse modo, procuro não restringir a ideia de criação às atividades de composição, entendendo que as práticas criativas são mais abrangentes, permeando toda e qualquer experiência musical que pode, de algum modo, ser criativa. Isso não impede que, no decorrer do texto, em alguns momentos, eu utilize o termo *criação* como sinônimo de *composição*.

Convém salientar também que, mesmo entendendo que as práticas criativas, ou de criação, não estão restritas à composição, a maior parte das pesquisas que desenvolvi desde o início da minha carreira como professora, na escola e na universidade, e como pesquisadora, focaliza a composição. Justifico: pelo meu interesse e encantamento por esse modo de nos relacionarmos com a música; pela valorização das autorias e agência das crianças; por esse lugar que passamos a ocupar quando criamos música, não somente como consumidores; pela liberdade; pelos processos de tomada de decisão e de experimentação em música que a composição proporciona.

Esse encantamento está relacionado também a algumas experiências muito significativas e transformadoras vividas como professora de música. Relato uma delas a seguir.

Cenas na escola: quando Pedro encantou as práticas musicais criativas

Nas ocasiões em que falo da importância de realizar práticas de composição em sala de aula, gosto de citar uma experiência que foi muito marcante e transformadora para mim, ainda na década de 1990, quando pouco se falava de inclusão na educação básica. Eu estava na graduação e participava de um projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke⁵. Nesse projeto, como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁶, eu atuava como professora de música numa escola particular de Porto Alegre. Na turma, um menino, que vou chamar de Pedro, tinha uma doença que limitava suas habilidades motoras para escrever, caminhar ou tocar um instrumento musical. Na primeira conversa com a equipe pedagógica da escola, a coordenadora sugeriu que ele não participasse das aulas, podendo dedicar-se a outras tarefas naquele período⁷, porque de qualquer maneira ele não conseguiria cantar nem tocar. Eu disse que ele poderia participar, sim.

5 Intitulada “Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras de faixa etária de 6 a 10 anos”, a pesquisa foi desenvolvida de 1994 a 1998, em dois polos: em Porto Alegre, sob coordenação da professora Liane Hentschke, e em Salvador, sob coordenação da profa. Dra. Alda Oliveira. A professora Liane, além de minha orientadora de iniciação científica, também foi minha orientadora no estágio supervisionado, no mestrado e no doutorado. Ela é uma importante referência que tenho em minha formação acadêmica, um exemplo muito positivo de engajamento, motivação, luta e comprometimento pela qualidade da pesquisa em educação musical no Brasil, além de sua consistente atuação internacional na área.

6 O CNPq é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI), voltada ao fomento e à formação em pesquisa no Brasil.

7 Na época, a escola não dispunha de profissional que pudesse dar assistência mais individualizada a Pedro, que precisava de auxílio para realizar as tarefas escolares. Sendo assim, a professora utilizava alguns períodos em que a turma estava tendo aula com outra professora para atender Pedro. Nas tarefas que envolviam escrita, por exemplo, Pedro dizia o que gostaria de escrever e a professora escrevia para ele. Por esse motivo, foi cogitado que o período das aulas de música fosse usado para essa finalidade.

As aulas eram fundamentadas nos referenciais teóricos de Keith Swanwick, tendo a composição musical como um dos seus pilares principais, junto com a apreciação e a execução musicais. Logo nas primeiras aulas, chamou minha atenção a escuta de Pedro, que era muito atenta aos recursos expressivos presentes nas músicas trabalhadas. No entanto, foi nas atividades de composição musical que ele encontrou seu lugar. Nos pequenos grupos, ele imaginava e dava ideias de como as(os) colegas poderiam tocar, como combinar diferentes instrumentos, experimentava diferentes sonoridades e possibilidades expressivas... Com movimentos amplos, ele regia o seu grupo: sinalizava as entradas de cada integrante, quando deveriam tocar mais forte, mais fraco, quando deveriam fazer um crescendo, acelerar ou interromper a música.

Pedro foi sendo cada vez mais admirado e reconhecido na turma nesse papel de compositor, sendo logo convidado pelas(os) colegas para participar dos grupos. Ele participava intensamente das aulas, especialmente nas atividades de composição, e a aula de música tornou-se a sua disciplina preferida. Vale realçar que todas aquelas crianças viveram uma experiência inclusiva nas aulas de música, aprendendo também que a limitação motora não impede uma participação musical ativa, hábil, viva e feliz.

Foi muito importante para mim, ali no começo da minha formação, perceber como a composição poderia ser inclusiva na educação musical escolar, abrindo outros modos de participação das crianças. Quantas vezes ouvimos alguém dizer que uma criança tem facilidade ou que “é boa” em música porque executa ritmos com precisão ou porque canta afinado? Quantas vezes uma criança que não está mantendo o pulso ou que não tem um desempenho tão bom ao tocar um instrumento é considerada menos musical?

Mesmo hoje, quase 30 anos depois, quantas vezes ainda vemos crianças sendo constrangidas em aulas de música, por não demonstrarem habilidade motora? Havendo tantas maneiras de nos relacionarmos com a música, por que a performance musical ou a escuta parecem definir a musicalidade das crianças? Ou ainda: quantas vezes impedimos ou excluímos crianças de viverem a sua musicalidade na escola porque não lhes oferecemos oportunidades ou restringimos o modo como podem fazer música nas aulas?

Com Pedro, aprendi sobre as tantas expressões musicais das crianças, sobre as inúmeras maneiras pelas quais elas podem aprender-pensar-fazer-viver música. Aprendi também como a composição pode abrir espaço à participação significativa nas aulas, como prática inclusiva. Somente bem mais tarde, aprendi sobre o assunto também com a literatura da área, com as pesquisas, à medida que a educação inclusiva e a educação musical se fortaleceram no Brasil.

Na sequência, passo a outro tema que considero importante quando pensamos em práticas musicais criativas na escola, refletindo sobre como sua abordagem vem sendo construída simbólica e historicamente no campo da educação musical.

Reajustando as lentes: alguma inovação pedagógica na escuta das criações musicais infantis?

Há muito tempo, defendemos a necessidade de valorizar os modos como crianças pensam-fazem-vivem música, enfatizando a relevância das práticas criativas nos processos de educação musical (Delalande, 2019; Kater, 2022; Maffioletti, 2005, 2019; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, 2008, 2015; Teca Alencar de Brito, 2001, 2003, 2007, 2019; Viviane Beineke, 2003, 2009, 2019). Também reconhecemos a dificuldade expressa por professoras e professores para desenvolver atividades de composição e improvisação nas aulas. Por outro lado, além de salientar as ausências e dificuldades com as práticas criativas na escola, também podemos olhar para a questão de outro modo, refletindo sobre abordagens e educadoras(es) musicais que são, ou não, lembradas(os) e notabilizadas(os) historicamente. Pergunto: o que temos de novo na atual defesa por uma educação musical criativa? Quantas dessas abordagens são invisibilizadas na história da educação musical que tendemos a reproduzir?

Recuando no tempo e ampliando os estudos no campo historiográfico da educação musical, Tamyra Moreira (2019) questiona referências que restringem as inovações pedagógicas do início do século XX aos chamados *métodos ativos*. A autora argumenta que, se nos aproximarmos de estudos da Educação, sobretudo no campo da história da instituição escolar e das ideias pedagógicas, “é patente que a abertura para a expressão criativa e para a participação de crianças já era assunto discutido e experimentado desde o final do século XIX e ganhou força considerável no entreguerras, com a internacionalização de movimentos de renovação escolar” (Moreira, 2021, p. 80).

Moreira (2021) investigou o movimento de criação e renovação escolar nas primeiras décadas do século XX, revelando o pioneirismo da abordagem da educadora musical estadunidense Satis Coleman (1878-1961). Seu trabalho com crianças iniciou em 1910 em estúdio particular e, de 1919 a 1942, foi ampliado na Lincoln School, escola-laboratório do Teachers College da Columbia University. Coleman usava o termo *Creative Music* para se referir a uma proposta de educação musical que incluía atividades de invenção e construção de instrumentos, criação de música e poesia, improvisação, prática instrumental, canto e dança (Moreira, 2021, p. 90).

O trabalho de Satis Coleman participou do movimento da *Progressive Education* e foi de grande inovação pedagógica, especialmente no que se refere à abertura para a participação das crianças e para as práticas criativas na educação musical escolar. Segundo Moreira (2019), Coleman declarava que as práticas criativas deveriam ser incentivadas desde a infância, inclusive cotidianamente pelas famílias; por exemplo, criando canções para as flores num passeio pelo jardim ou uma canção de aniversário para um familiar. Além de compor músicas, Coleman valorizava a cria-

ção de sistemas de notação das músicas das crianças, tanto para auxiliar a memória de quem a compôs como para contribuir para a circulação da composição no grupo, pois as peças eram tocadas também por outras crianças (Moreira, 2021).

Em publicação de 1927 da Revista *Progressive Education*, Moreira (2021) apreende indícios de que as práticas criativas das crianças, individual e coletivamente, encontravam lugar de reconhecimento e valorização no cenário escolar. Em estudo sobre o trabalho de Donald Pond, professor e compositor em Nova York na mesma época, Judith Kierstead (1994 apud Moreira, 2021, p. 88) relata que Pond descrevia as crianças da escola como exploradoras e descobridoras do som por natureza, enfatizando um pioneirismo da atitude de escuta de Pond frente à produção das crianças. Estava em discussão, inclusive, a importância de as produções criativas das crianças serem reconhecidas como distintas dos modos de expressão dos adultos, devendo ser respeitadas como tais.

Mesmo que as bases epistemológicas do trabalho de Coleman e seus contemporâneos possam ser contestadas atualmente, Moreira (2019) argumenta que seus trabalhos tocam temas atuais da educação. Além disso, a autora considera que é preciso enfatizar as contribuições das mulheres para a educação musical, reavaliando o discurso historiográfico relativo às inovações didáticas em educação musical⁸.

De maneira geral, consideram-se os chamados métodos ativos como expoentes das proposições pedagógicas da área, um quadro predominantemente masculino, europeu, protagonizado por compositores e que teve como lócus prevalente escolas livres de música ou conservatórios. O estudo de propostas como a de Coleman e sua circulação internacional abrem espaço para questionamentos sobre as inovações engendradas por educadoras e educadores em diferentes países e em diferentes cenários (Moreira, 2019, p. 182).

Sem entrar em detalhes das possibilidades e limites da *Creative Music*, gostaria de salientar que não estamos falando nada essencialmente novo quando discutimos a participação e as práticas criativas das crianças em aulas de música na escola: o que muda, e muito, são as abordagens e os objetivos. Além disso, já é tempo de avançarmos em relação aos homens-compositores-estrangeiros comumente citados como referências na educação musical criativa.

Enfatizo a importância de olharmos para os trabalhos produzidos no Brasil por um conjunto de professoras e pesquisadoras contemporâneas que vêm desenvolvendo estudos consistentes sobre educação musical em suas interfaces com a criatividade e as práticas criativas. Cito algumas autoras com trabalhos publicados

8 Sobre a superação do quadro predominantemente masculino na história da educação musical brasileira, Moreira (2019) destaca a importância dos trabalhos de Inês de A. Rocha (2012, 2017 apud Moreira, 2019), que investiga a trajetória de Liddy Chiaffarelli Mignone e de Susana Cecília Almeida Igayara-Souza (2011, apud Moreira, 2019), em pesquisa sobre a produção brasileira a respeito de música e educação musical escrita por mulheres.

no tema⁹: Adriana Rodrigues Didier, Ana Paula Cardoso Malotti, Bárbara Ogleari, Betânia Parizzi, Camila Costa Zanetta, Cecília Marcon Pinheiro Machado, Cláudia Maradei Freixedas, Daisy Alves Fragoso, Dulcimarta Lemos Lino, Fernanda de Souza, Fátima Carneiro dos Santos, Gabriela Flor Visnadi, Helena Lopes da Silva, Leda de Albuquerque Maffioletti, Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon, Mariana Roncale, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Patrícia Furst Santiago, Quézia Priscila de Barros Silva Amorim, Regina Finck Schambeck, Rosane Cardoso de Araújo, Sandra Mara da Cunha, Tamyra de Oliveira Ramos Moreira, Teca Alencar de Brito e eu. Cito alguns homens também: Carlos Kater, Luciano Nazario, Rafael Dias de Oliveira, Tiago Madalozzo e François Delalande; este último, pesquisador francês com livro e artigo traduzidos recentemente para o português.

Voltando à pergunta inicial, sobre a ideia de que as práticas criativas são proposições pedagógicas inovadoras na nossa área: concordamos com a necessidade de reconhecer, escutar, acolher, incentivar e valorizar as produções criativas das crianças, e com a importância desses processos na educação musical, mas isso não é suficiente. Argumento que precisamos avançar com as proposições, pensando em como podemos aliar os estudos sobre educação musical e criatividade a abordagens críticas e transformadoras, engajadas em pautas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais, equidade, educação antirracista e justiça social, por uma escola inclusiva, emancipadora e libertadora (Brasil, 2003, 2004, 2008, 2013).

Desfocando a(s) criatividade(ões): pela diversidade das práticas sonoro-culturais

No campo da educação musical brasileira, percebo que, de modo geral, concordamos com a posição de que as práticas criativas são relevantes e que temos o compromisso e o desafio de qualificá-las e potencializá-las. Como venho construindo em meus trabalhos, na educação musical as práticas criativas ultrapassam o objetivo de criar algo novo para crianças ou aplicar conhecimentos musicais, porque mais do que aos produtos elaborados em aula, o foco se volta às aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros (Beineke, 2011; 2019; 2021; 2023).

Partindo desse entendimento, o que coloco em discussão não é somente a defesa pelas práticas musicais criativas na escola, mas a reflexão sobre as perspectivas educacionais que sustentam essas práticas, como as compreendemos e quais

⁹ Cito aqui algumas mulheres pesquisadoras, sem especificar as suas publicações, visto que nem todas estão sendo citadas diretamente neste capítulo. O mesmo ocorre para as referências a homens pesquisadores. Lamento por tantas(os) autoras(es) que certamente não foram citadas(os), devido às limitações da relação de nomes apresentada.

os sentidos e finalidades que lhes atribuímos. Como podemos pensar as dimensões sociais e políticas implicadas nos processos de ensino e de aprendizagem ou a potência da educação musical enquanto possibilidade de práticas democráticas e de mudança social? Como podemos provocar diferentes escutas sobre as diversidades, construindo pedagogias críticas e criativas voltadas ao diálogo, à colaboração e à transformação social?

Para que possamos ajustar esse foco sobre o tema, saliento que acredito na escola de educação básica como espaço público de mudança e para relações democráticas. Espaço para aprender, mas que vai muito além das aprendizagens; espaço para ser sujeito na diversidade e pluralidade, como diria Hannah Arendt (1977 apud Biesta, 2017). Biesta (2017, p. 97) argumenta que uma maneira de compreender a aprendizagem é pensar que alguém só aprendeu alguma coisa “quando responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém”. Nesse ponto de vista, precisamos desenvolver pesquisas que articulem o estudo da criatividade e das práticas criativas com vivências e aprendizagens que proporcionem oportunidades, a crianças e jovens, de serem pessoas democráticas na escola, reconhecendo-a como espaço de pluralidade e diferença.

Pensar na pluralidade e na diversidade significa avançar em direção a perspectivas de educação musical que busquem promover encontros entre diferentes saberes, reconhecendo a música enquanto expressão humana pluriepistêmica, conectada a valores, funções e sentidos relacionados às práticas sonoro-musicais em diferentes contextos socioculturais. A definição elaborada por Queiroz (2021, p. 163-164) contribui com a ideia que quero desenvolver:

Música é uma expressão humana constituída por organizações estético-sonoras multifacetadas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sob esse prisma, música é diversa em sua natureza, pois emerge de manifestações plurais, características das singularidades que constituem a diversidade de culturas.

Esse (re)dimensionamento sobre como entendemos música, alargando a nossa compreensão para pensá-la como expressões sonoro-musicais ou sonoro-culturais, provoca a necessidade de revermos também nossos conceitos de criatividade. Como alega Pamela Burnard (2012b), ainda persistem conceitos de criatividade que não contemplam a diversidade de práticas musicais, sendo necessário ampliar o conceito de uma única criatividade musical, no singular, para considerar a manifestação de múltiplas criatividades musicais, atentando-se aos grupos, às musicistas, aos músicos e às(aos) artistas que produzem músicas oriundas de sistemas sociais e culturais

específicos. Sob essa óptica, Burnard pesquisou as criatividades que se manifestam nas práticas de gêneros musicais variados, incluindo as bandas que compõem suas próprias músicas, cancionistas, cultura DJ, músicas improvisadas e de audiodesign interativo, por exemplo. Segundo ela, é preciso perguntar *qual música*, de *que sistema social, cultural e em que atividade a criatividade musical tem origem*; e *quem* são os grupos, músicos ou artistas que a apoiam (Burnard, 2012b, p. 23).

Burnard (2012a) sustenta que uma pedagogia voltada às criatividades musicais enfatiza aspectos críticos e reflexivos da música, para que crianças e jovens possam desenvolver uma compreensão ampla das suas próprias atividades em relação às práticas de outros, incluindo variadas tradições culturais. Isso exige desenvolver novas compreensões, práticas e pedagogias, considerando novas atividades que se inspiram no campo contemporâneo da música (Burnard, 2012a, p. 237).

Reconhecer múltiplas criatividades em música e, conseqüentemente, nas práticas musicais de crianças e jovens, provoca mudanças profundas na educação musical. No planejamento, por exemplo, Burnard (2012a) argumenta que é necessário olhar para o amplo espectro das múltiplas criatividades musicais, escolhendo deliberadamente elementos criativos, formas, modalidades e graus de invenção, diferenciando as criatividades musicais e a maneira como contribuem para o processo de aprendizagem musical, conectadas a diferentes contextos socioculturais.

Desconstruindo discursos ingênuos sobre criatividades musicais

Reconhecer a diversidade de expressões sonoro-culturais do mundo nos desafia a rever nossas concepções de criatividade, em suas interfaces com a educação musical. É preciso questionar abordagens que hierarquizam saberes e práticas musicais. É imprescindível e urgente construir conceituações que superem perspectivas limitadas a certas culturas, excluindo e invisibilizando outras.

Como podemos pensar, por exemplo, a criatividade em relação às práticas musicais afrodiaspóricas e indígenas, problematizando o racismo e a racialização no campo da música? Sodré de Souza (2022, p. 200) nos desafia a refletir sobre esse complexo de fazeres das práticas musicais afrodiaspóricas: “cantar, tocar, dançar, rezar, comer e beber – artes musicais que criam o saber”. Segundo o autor, esses são elementos indissociáveis: “Não dá para pensar música sem pensar a sua transmissão, criação, performance, registro, envolvimento, produção, engajamento político, resistência”.

Como podemos relacionar-nos com cosmovisões indígenas quando pensamos na aprendizagem musical criativa? Como a educação musical pode aproximar-se da sabedoria ancestral dos Tikmũ`ũn, cujos cantos têm o poder de cura, armazenam o conhecimento adquirido dos seus antepassados, que cantam para se colocar no lugar de outros seres? (Tugny, 2013).

Para os Tikmũ`ũn, a escuta musical é povoada por todos os sons da aldeia e da mata: assovios, gritos de crianças, sons de cigarras, sapos, grilos. Escutar música é também ouvir o som produzido por uma lagartixa rastejando na areia ou o zumbido das abelhas. É, pois, treinando a escuta que o povo Tikmũ`ũn passa a compreender melhor tudo o que está à sua volta. (Tugny, 2013, p. 29)

Lembramos dessas criatividades quando nos dispomos a contemplar múltiplas criatividades na educação musical de crianças e jovens? E como incluímos no trabalho os movimentos e as lutas dos povos indígenas brasileiros pela sobrevivência e pela demarcação de terras? Ou, quanto ao racismo manifesto no ensino de música pelo desprivilegio das perspectivas negras, africanas e afrodiáspóricas, acusado por Djenane Vieira dos Santos Silva, Eduardo Guedes Pacheco e Wenderson Silva Oliveira, como podemos considerar territórios de aprendizagens musicais: terreiros, quilombos, maracatus, comunidades periféricas e outras tantas no Brasil, com massiva presença da população negra na educação musical? (Santos Silva; Pacheco; Oliveira, 2022, p. 213).

Seguramente, temos muito a aprender e um longo caminho a percorrer para (re)conhecer outros modos de nos conectarmos com a diversidade de expressões sonoro-culturais. Precisamos considerar que a criatividade está vinculada a conceitos no campo da música e no campo da educação e que há muita coisa por trás dos nossos discursos sobre a criatividade.

Spruce (2021, p. 77) argumenta que a criatividade não é neutra, nem isenta de valores, nem boa por natureza. Ao contrário: ela pode ser aplicada para uma série de propósitos, inclusive legitimar e privilegiar epistemologias musicais específicas (provavelmente reducionistas) e as abordagens de educação musical daí decorrentes. Sendo assim, o autor afirma que reconhecer a natureza ideológica da criatividade proporciona aos educadores a oportunidade de tomar decisões que, embora inevitavelmente comprometidas pela ideologia, podem ser imbuídas de questionamentos morais e éticos em torno dos valores e propósitos da educação musical (Spruce, 2021, p. 77).

Biddulph e Burnard (2022) ampliam essa problematização alertando que a criatividade e, em decorrência, a aprendizagem criativa, são definidas pelos pressupostos dos grupos sociais dominantes. Consequentemente, o que é interpretado como “normal” se pauta por parâmetros da cultura branca, normalmente com

alta escolaridade. Assim “tentativas de universalização perpetuam o silêncio ensurdecido daqueles cujas vozes não são apresentadas, ou sequer *representadas*”, predominando a distorção e a homogeneização (Biddulph; Burnard, 2022, p. 47).

A crença capitalista na “bondade intrínseca” da criatividade, impulsionada pelo produto, para fins de desenvolvimento de uma futura força de trabalho, é minada pelo fato de que seu valor é articulado pela voz monocultural dominante. Assim, com sua universalização, observam-se não apenas uma hierarquia inerente, mas também desigualdades estruturais. A percepção de que a aprendizagem criativa é um conceito dinâmico e fluido evidencia a importância da diversidade e da existência de uma consciência crítica: a de que faltam vozes que digam o que esse conceito é e o que poderia significar para os envolvidos (Biddulph; Burnard, 2022, p. 47, tradução nossa).

É urgente que tomemos consciência de que não basta introduzir as práticas criativas em sala de aula para nos alinharmos a pedagogias críticas, emancipatórias, ou que valorizem a escuta das crianças. Algumas atividades de composição, pelo contrário, reforçam hierarquizações de saberes e práticas musicais, isolando as músicas de seus contextos socioculturais. É o caso, muitas vezes, de propostas de composição que têm como objetivo a fixação de conteúdos musicais, ou o exercício da percepção, ou somente escritas na partitura para serem decodificadas depois... Ou quando os critérios de avaliação das composições são estabelecidos segundo critérios musicais eurocêntricos, quando a exploração da harmonia é, *a priori*, considerada mais complexa, mais criativa ou mais musical do que aquelas que são elaboradas prioritariamente com base em parâmetros rítmicos ou timbrísticos, por exemplo... Ou quando são consideradas mais criativas as produções musicais associadas a tendências da música contemporânea erudita do que músicas da cultura popular, hierarquizando elementos musicais segundo características de determinadas músicas que pertencem a grupos dominantes...

Isso acontece também quando manifestações sonoro-culturais são fragmentadas, destituídas do complexo de fazeres das práticas afrodiáspóricas, nos elementos já comentados por Sodré de Souza (2022): cantar, tocar, dançar, rezar, comer e beber. Refletindo sobre a violência dos processos desencadeados quando experiências e conteúdos musicais de grupos populares são pautados por outros fundamentos epistemológicos, levando tais saberes a um profundo esvaziamento estético e simbólico, Glaura Lucas et al. (2016, p. 251) defendem:

A perspectiva folclorista do passado, de se recortar cantos e ritmos das expressões performáticas das tradições populares, arranjá-las e fixá-las conforme os valores e normas do “senso comum” musical (temperamento, hierarquização de parâmetros

sonoro-musicais, adequação da duração, impostação vocal etc.), de modo a serem aprendidas e apresentadas para um público externo, mantém-se corrente em propostas apressadas e irrefletidas de materiais didáticos para suprir a demanda de aplicação conjunta das leis n.º 11.645/2008 e n.º 11.769/2008. Essas reduções não apenas descaracterizam a realidade sonoro-musical tal como entendida e vivenciada por seus praticantes, como minimizam e depreciam essas tradições expressivas, anulando sua complexidade, seus valores, suas regras, e suas formas particulares e alternativas de existência, incluindo as práticas de sociabilidade a elas associadas.

Enfim, quando as práticas musicais criativas são entendidas como neutras, elas não se conectam às manifestações sonoro-culturais, enfraquecendo os compromissos éticos, políticos e democráticos da educação musical. Mesmo que algumas proposições mais fragmentadas possam cumprir alguns objetivos em situações específicas, devemos reconhecer que tais propostas dão legitimidade e reforçam valores associados a algumas músicas, principalmente brancas, europeias, masculinas, em detrimento de outras.

No campo da educação musical, identificamos, com muita frequência, uma legitimação automática das práticas musicais criativas em sala de aula, como se, ao incluí-las no planejamento pedagógico, estivesse garantido o cumprimento dos objetivos sobre os quais venho argumentando, enquanto prática que pode favorecer relações democráticas, de cidadania e justiça social. Como alertam Biddulph e Burnard (2022), a criatividade acaba sendo vista como uma panaceia educacional para todos os problemas num sistema educacional injusto.

Nessa perspectiva, é premente questionar as bases pedagógicas e epistemológicas que estão sustentando o planejamento e o desenvolvimento de práticas criativas na educação musical escolar, pois poderemos tanto estar contribuindo para manter valores hegemônicos, preconceituosos e racistas na sociedade, como para transformá-los. Neutras não somos.

Cenas da vida num canto a Erê: quem são as nossas crianças?

Finalizando este texto, trago mais uma história marcante para mim, ocorrida no auge da pandemia de Covid-19, numa *live* da *Ação Fladem Brasil Online*, no dia 09 de junho de 2020, com o tema “Descolonização dos processos pedagógico-musicais a partir de outros modos e práticas”, com Samuel Lima, Augusto Pérez Guarinieri e Marcos Santos, com mediação de Leonardo Moraes Batista. Já no final da *live*, eu perguntei, pelo bate-papo:

– Quando pensamos em transformar a educação musical, muitas vezes o foco permanece nas ações das professoras e professores, ou nas músicas que serão “levadas” para as crianças. E a escuta das crianças? Qual espaço estamos dando às músicas que as crianças produzem e criam, que estão conectadas às suas vidas?

Entre as várias respostas, cito a do professor Marcos Santos, doutor em Etnomusicologia, que me respondeu com uma pergunta que provoca, questiona, transforma:

– Pensando no que estamos discutindo, sobre som, silêncio, de barulho, Viviane nos pergunta sobre as referências das crianças, que suas vozes não estão sendo escutadas. Eu não tenho uma resposta, mas vou tentar responder com mais uma pergunta.

Marcos conta que, na semana anterior, em decorrência do assassinato do menino Miguel, no Recife¹⁰, ele escreveu um poema intitulado “Poema pra Erê, que se encantou”¹¹. Com autorização do professor Marcos, reproduzo o seu poema.

Poema pra Erê que se encantou

Marcos Santos (2020)

*Eu, os melhores sonhos de minha mãe,
O melhor sorriso de meu pai
A ligeira corrida, livre pela rua,
O abraço partido, que já não sentirei mais.
Cinco anos, nove andares, uma vida indo ao chão,
Choro por Ágatha, choro por Marcos Vinícius,
Choro por João.
Por que crianças morrem?
Por que matam crianças?
Erês são encantados, criam a esperança
E você, o que quer ser quando crescer?
Eu? Eu quero ser um encantado
Um anjo bem preto
Um Erê, alado.*

10 O professor Marcos se refere ao caso do menino Miguel, ocorrido em Recife, Pernambuco, no dia 02 de junho de 2020. Miguel, menino negro de 5 anos de idade, filho de empregada doméstica, caiu do nono andar do prédio em que a mãe trabalhava. Ele foi deixado sozinho no elevador pela empregadora, mulher branca, e sofreu queda fatal. Ágatha, Marcos Vinícius e João são outras três crianças negras mortas em operações policiais em 2019 e 2020. Para saber mais sobre esses casos, pode-se acessar o portal Lunetas (lunetas.com.br) e buscar pelo nome das crianças citadas.

11 O professor Marcos me explicou por *e-mail* que o poema foi gestado no ápice de uma série de mortes/assassinatos de crianças, no período entre março e junho de 2020. Segundo ele: “Como sou pai de criança (nem precisaria ser para estar implicado), e sobretudo de criança preta, me senti abalado e impotente diante daquilo tudo. O poema me veio como forma de acarinhar essas crianças que já se foram e esperar a vida das que aqui continuam” (*e-mail* de 19/07/2023). Segundo ele, Erê é um ser espiritual, encantado, de energia infantil, que incorpora em pessoas adultas ou não. No poema, contempla todas as crianças que tiveram suas vidas ceifadas. Nesse caso, são erês em corpo e espírito.

– *Eu fiz esse poema pensando em todas as crianças, pretas, que têm sido assassinadas constantemente pela polícia, pelo Estado, pela branquitude. Pessoas brancas que estão aqui na live, vão estudar branquitude! E eu respondo à pergunta da professora Viviane com uma pergunta: Quais crianças não estão sendo escutadas?”*

Como mulher branca que não sofre diariamente o racismo, o questionamento foi um golpe de realidade. Ele permanece presente. Para subsidiar essa reflexão, repito a pergunta de Lia Vainer Schucman (2023, p. 183): Afinal, por que estudamos branquitude? A autora elucida que, para entender os estudos críticos da branquitude, eles devem estar articulados com o antirracismo, o que supõe compreender os diferentes mecanismos que asseguram posições de privilégio sem que isso seja encarado como privilégio racial. Tal como o professor Marcos generosamente acusou, Schucman (2023, p. 184) afirma:

É necessário que cada um de nós saiba o que é possível alterar nessa configuração dentro de uma estrutura racista. É imprescindível perceber que não é possível uma engrenagem existir, ou seja, uma estrutura racista, sem indivíduos que a sustentem diariamente. Assim, há na luta antirracista diferentes frentes a serem trabalhadas, e uma delas é o processo de identificação individual, de nossa responsabilidade e participação. [...] No entanto, como sabemos, essa não é uma frente que pode ser vencida individualmente ou apenas com conscientização. O processo de identificação e reconhecimento por si só não derruba o privilégio branco, tampouco as desvantagens estruturais que negros experienciam em nossa sociedade.

Ela ainda argumenta que, entendendo que o racismo é sistêmico, é necessário buscarmos modos de intervir nas instituições em que estamos presentes, incluindo família, escola, universidade etc. “Em cada uma delas é necessário quebrar o eurocentrismo e o pacto da branquitude, apontado na fala de Cida Bento, que se caracteriza principalmente pela negação do problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de decisão e poder” (Schucman, 2023, p. 184-185).

Trazendo esses argumentos para o campo da educação musical, como podemos, enquanto professoras de música na escola, pensar no potencial da pluralidade epistêmica das práticas músico-sonoro-criativo-culturais no combate ao racismo? Como podemos contribuir para desmontar as lógicas de uma história de dominação colonial que perdura, acusando as hierarquias e os conceitos eurocêntricos de criatividade(s) que, mesmo no plural, não garantem o engajamento nessas lutas?

Por fim, voltando à pergunta do professor Marcos, como escutar as nossas crianças na educação musical escolar, especialmente aquelas que, além de não serem ouvidas, vêm sendo silenciadas? Quem são nossas crianças?

(En)canto, à guisa de conclusão...

*Um dia eu fui passear
O meu coração ficou
Quem morava dentro dele
Partiu, fechou, tirou a chave, levou*

Canário Amarelo
trecho de canto dos Congadeiros de Pratápolis

Finalizando, realço as marcas — profundas — do que aprendi na escola com o menino Pedro, há quase 30 anos, sobre o potencial inclusivo e o encantamento possível nas práticas de composição musical em sala de aula. E o que aprendi há três anos, em plena pandemia, com o colega professor Marcos Santos, que nos fala, em poesia, sobre o Erê que se encantou, refletindo sobre as tragédias que atingem as nossas crianças negras e os compromissos da educação musical no combate ao racismo. São questionamentos de diferentes ordens, que têm em comum as reflexões que conduzem este texto, sobre como as práticas musicais criativas na escola podem nos ajudar a pensar um mundo melhor para viver com nossas crianças, num Brasil democrático.

As histórias aqui narradas trazem perspectivas teóricas e metodológicas que refletem diferentes tempos na pesquisa em educação musical. São problematizações que se transformam e que a produção de conhecimento em educação musical mobiliza, para que possa ser transformadora. Temos um longo caminho pela frente. No entanto, antes de concluir, considero importante enfatizar que estamos avançando em direção à construção de propostas e currículos mais engajados social e politicamente, por uma outra educação musical brasileira.

Na formação superior em música, destaco o projeto *Encontro de Saberes*, proposta protagonizada por José Jorge de Carvalho e implantada na Universidade de Brasília (UnB) em 2010, já expandida para outras universidades brasileiras, além de estar em processo de adoção em várias outras no Brasil e no exterior. O projeto questiona a exclusão dos saberes populares e tradicionais dos modelos formativos acadêmicos, avaliando que tal exclusão é justificada por critérios científicos positivistas que mascaram ajuizamentos de valor que relegam os saberes provenientes de povos que sofreram a violência das estruturas de poder tradicional (Carvalho et al., 2016, p. 202). Como explicam Carvalho et al. (2016, p. 203), considerando a necessidade de incorporar este riquíssimo corpus teórico-prático ao currículo universitário, o projeto *Encontro de Saberes* propõe a inclusão dos saberes tradicionais de mestras e mestres das culturas populares e tradicionais, que transmitem diretamente esses saberes às(aos) estudantes, na universidade e fora dela, reconhecendo que são as(os) mestras(es) que detêm esse conhecimento.

Avançamos significativamente na representatividade de autoras(es) negras(os) e indígenas no meio acadêmico. Como um marco histórico nas nossas publicações, cito o lançamento recente do livro *Música e Pensamento Afrodiáspórico*, organizado por Eurides Santos, Luan Sodré e Marcos Santos (2022). Quanto às culturas indígenas, destaco o relevante movimento músico-pedagógico protagonizado por inúmeros povos indígenas brasileiros, ativado e intensificado pelo trabalho de educadoras(es) e etnomusicólogas(os) como Maria Elizabeth Lucas e Marília Raquel Alborno Stein (Lucas; Stein, 2009), Rosângela Pereira de Tugny (2013), Magda Pucci e Berenice de Almeida (2014; 2017). Além disso, dos capítulos que compõem este livro, sublinho os diálogos insurgentes de Eloisa Costa Gonzaga, de Eurides de Souza Santos com Katiusca Lamara dos Santos Barbosa, de Flávia Candusso com Valnei Souza Santos e de Luis Ricardo Silva Queiroz, que discutem, sob diferentes ângulos, uma educação musical criativa, decolonial, antirracista e emancipatória. E não menos importante, começamos 2023 com um novo cenário político, com possibilidades concretas de reconstrução do país, pela igualdade e equidade.

Por isso, é imprescindível que experiências variadas de composição e criação musical estejam presentes na formação de educadoras e educadores, práticas essas que devem ser questionadas e problematizadas, despidas das perspectivas ingênuas que as classificam como positivas “por natureza”, para que cheguem à escola carregadas de reflexão e crítica, com consciência das dimensões sociais e políticas envolvidas nos processos educacionais, formando pessoas mais sensíveis, críticas, transformadoras e solidárias, refletindo a potência da educação musical em direção a práticas democráticas, antirracistas e pluriépistêmicas.

Homenagem

Dedico este texto a algumas colegas de muito tempo. Muitas vezes somos chamadas de autoras, mas somos muito mais do que isso: somos mulheres, amigas, professoras, mães, pesquisadoras... Cláudia Ribeiro Bellochio, Helena Lopes da Silva, Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, Simone Nogueira Rasslan, Vânia Beatriz Müller... Em roda com vocês, gostaria de dedicar um canto à amiga Teca Alencar de Brito (*in memoriam*), porque a educação musical, na escola ou na universidade, também é afeto e amizade.

Referências

- BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.
- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17775>. Acesso em: 05 ago. 2023.

- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- BEINEKE, Viviane. Um olhar sistêmico para as práticas criativas na educação musical. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de (org.). *Educação musical: criatividade e motivação*. Curitiba: Appris, 2019. p. 53-90.
- BEINEKE, Viviane. Collaborative musical composition at school: theoretical and methodological interfaces in the field of creative learning. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de (org.). *Brazilian research on creativity development in musical interaction*. 1. ed. Nova York: Routledge, 2021. v. 1. p. 148-167.
- BEINEKE, Viviane. *Educação musical em projeto: criatividade na escola*. São Paulo: Hucitec, 2023.
- BIDDULPH, James; BURNARD, Pamela. Storying the journey to new spaces of intercultural creative learning. In: BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle (ed.). *Sculpting new creativities in primary education*. Londres: Routledge, 2022. p. 45-61.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2003&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=56>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.
- BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2023.
- BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/4900>. Acesso em: 06 ago. 2023.
- BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- BURNARD, Pamela. *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2012a.

- BURNARD, Pamela. Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In: ODENA, Oscar (ed.). *Musical creativity: insights from music education research*. Farnham: Ashgate, 2012b. p. 5-27.
- BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle. Creativities of change in primary education. In: BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle (ed.). *Sculpting new creativities in primary education*. Abingdon, Nova York: Routledge, 2022. p. 3-25.
- CARVALHO, José Jorge de; COHEN, Liliam Barros; CORRÊA, Antenor Ferreira, CHADA, Sônia. O encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (org.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 199-236.
- DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- HICKEY, Maud. Creativity research in music, visual art, theater, ad dance. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 398-441.
- KATER, Carlos. Educação musical e criatividade. In: NAZARIO, Luciano da Costa; AMARAL, Débora. *Encontros, conversas e partilhas sobre música e educação musical: DAC Instrumental 2020*. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2022. p. 87-126. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10545>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- LUCAS, Glaura; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, PRASS, Luciana; RIBEIRO, Fábio Henrique; AREDES, Rubens de Oliveira. Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (org.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 237-276.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12894>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Narrativas infantis: o que se pode conhecer sobre a criança a partir de sua composição musical? In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de (org.). *Educação musical: criatividade e motivação*. Curitiba: Appris, 2019. p. 135-160.
- MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. Criação musical e renovação escolar nas décadas de 1920, 1930 e 1940: ideias e práticas em debate na Progressive Education. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 102-106, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19039>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. Educação musical e inovação pedagógica: o caso da Creative Music de Satis Coleman. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 27, n. 43, p. 168-185, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/861>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2014.
- PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. *Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena*. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidades, música e formação musical: amálgamas da

- contemporaneidade. In: MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO, Maria Amélia Castilho Feitosa; DURÃES, Nelcira Aparecida (org.). *10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021. p. 158-202.
- SANTOS, Eurides; SODRÉ, Luan; SANTOS, Marcos (org.). *Música e pensamento afrodiáspórico*. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022. E-book (525 p.) (Pesquisa em música no Brasil). Disponível em: <https://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/view/36/15/149-1>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- SANTOS, Regina Marcia Simão; GUIMARÃES, Pablo De Vargas; ALFONZO, Neila Ruiz. Potência inventiva, infância e devir-música da educação. In: Rodrigues, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (org.). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 437-456.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Afinal, para que estudamos branquitude? In: IBIRAPITANGA; CHUCMAN, Lia Vainer. *Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo*. São Paulo: Fósforo, 2023.
- SANTOS SILVA, Djenane Vieira dos; PACHECO, Eduardo Guedes; OLIVEIRA, Wenderson Silva. Pondo fim aos cativeiros: pistas-encruzilhadas curriculares em música e a construção de um novo mundo. In: SANTOS, Eurides; SODRÉ, Luan; SANTOS, Marcos (org.). *Música e pensamento afrodiáspórico*. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022. p. 209-256. E-book (525 p.) (Pesquisa em música no Brasil). Disponível em: <https://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/view/36/15/149-1>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- SODRÉ DE SOUZA, Luan. Os estudos das práticas musicais afrodiáspóricas: uma reflexão sobre como dizem que temos que ser. In: SANTOS, Eurides; SODRÉ, Luan; SANTOS, Marcos (org.). *Música e pensamento afrodiáspórico*. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022. p. 177-204. E-book (525 p.) (Pesquisa em música no Brasil). Disponível em: <https://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/view/36/15/149-1>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- SPRUCE, Gary. Creativity as ideology. In: FINNEY, John; PHILPOTT, Chris; SPRUCE, Gary (ed.). *Creative and critical projects in classroom music: fifty years of sound and silence*. Londres: Routledge, 2021. p. 77-91.
- LUCAS, Maria Elizabeth; STEIN, Marília Raquel Albornoz (org.). *Yv'y Poty, Yva'á - Flores e Frutos da Terra*. Porto Alegre: IPHAN/Grupo de Estudos Musicais/PPGMUS/UFRGS, 2009.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.
- TUGNY, Rosângela Pereira de (org.). *Cantos Tikmũ ün para abrir o mundo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- WEBSTER, Peter. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, Richard (ed.). *Handbook of research in music teaching and learning*. Nova York: Schirmer, 1992. p. 266-280.

Convite para reflexão e debate

Nos nossos planejamentos, como podemos desenvolver projetos para a educação musical escolar que reconheçam e valorizem a complexidade das criatividades que configuram a diversidade das manifestações músico-sonoro-culturais brasileiras, dentro de discursos emancipatórios, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, antirracista, com menos desigualdades e preconceitos?

Pensando que todas nós, professoras e estudantes, participamos da construção da educação musical enquanto campo teórico-prático, como podemos valorizar e reconhecer as pedagogias construídas por mulheres educadoras musicais, que são apagadas diante de uma história da educação musical circunscrita às referências a homens-brancos-compositores, em sua maioria de países do eixo Norte Global?

Recomendo a leitura do capítulo “O encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical”, de José Jorge de Carvalho, Liliam Barros Cohen, Antenor Ferreira Corrêa e Sônia Chada (2016). Concluída a leitura, convido à reflexão sobre possibilidades que podem ser pensadas a partir das proposições do projeto *Encontros de saberes*, visando à construção de novas perspectivas músico-pedagógicas na escola, dedicadas a abordagens pluriépistêmicas das criatividades musicais.



Livro produzido com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), com apoio do Centro de Artes, Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART/UDESC).

www.udesc.br/ceart/inventa



Este livro tem formato de 20x27 cm,
miolo impresso em papel Offset 90 g/m²,
capa impressa em Supremo duo Design da Suzano.
Diagramado em Adobe Indesign com a fonte Adobe Garamond Pro.

É pesquisa.

É experiência-exercício.

É educação.

É insurgência.

É educação musical.

É trabalho de professoras e professores.

Este livro é pautado em diálogos com temáticas emergentes, contemporâneas à educação musical e mais do que necessárias para movimentar outras ideias e trazê-las ao contexto de nossas discussões e práticas profissionais.

As escritas são de autoras e autores que trazem de si o que pulsa no professorar. Professoras e professores tratam aqui das diversidades e diferenças, das criatividades, das infâncias, das negritudes e branquitudes, dos capacitismos e anticapacitismos.

São textos que testemunham o fazer reflexivo e profundo, de cada uma e cada um, e que declaram seu amor pela vida, pela educação, pela educação musical, pelo mundo. São produções desacomodadas que nos desestabilizam.

Reenfatizo: é trabalho de professoras e professores que têm na música sua conexão com o mundo, com as educações e seus enfrentamentos para a construção humana.

Eis o sentido da insurgência: forma de potencializar a construção de utopias.

Cláudia Ribeiro Bellochio

