



## **Música na Educação Básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música**

**Alexandre Milne-Jones Náder<sup>1</sup>**

UERN/UERJ / PPG

Doutorado

*Ensino e Aprendizagem em Música*

alexandrenader@uern.br

**Resumo:** Ao considerarmos as diferentes vivências dos estudantes que integram o espaço escolar, temos como princípio da ação pedagógica o reconhecimento da diversidade e a promoção do diálogo entre pessoas com experiências e conhecimentos musicais diversos. Nessa perspectiva, de valorização da heterogeneidade e do reconhecimento dos distintos grupos, o presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, intitulada *Música na Educação Básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música*, à qual tem por objetivo compreender as práticas desenvolvidas por professores da rede pública de Mossoró, pensando a respeito da alteridade cultural dos alunos e como trabalham o reconhecimento dos saberes em que a aprendizagem é vista como singular e não padronizadora de corpos e subjetividades. Neste texto, me limito a apresentar qual sentido atribuído aos termos cultura, currículo e interculturalidade que utilizo para refletir sobre as concepções e práticas pedagógico-musicais. O universo da pesquisa são as aulas de Artes/Música do 6º ao 9º ano da educação básica da cidade de Mossoró. Com relação a coleta de dados esta se dará, principalmente, por meio de entrevistas e observação das atividades no contexto escolar. Espero, ao final da pesquisa, tendo em vista que a mesma está em andamento, levantar os principais sentidos atribuídos ao trabalho intercultural e compreender como essas atividades vêm sendo trabalhadas nas aulas de Artes/Música da educação básica no município em questão.

**Palavras-chave:** educação musical; currículo; interculturalidade; identidade.

### **Music in Basic Education: Cultural Differences and Interculturality in the Arts/Music class**

**Abstract:** When considering the different experiences of students who integrate the school context, we have as a principle of pedagogical action the recognition of diversity and the promotion of dialogue between people with diverse musical experiences and knowledge. From this perspective, valuing heterogeneity and recognizing different groups, this article is part of a doctoral research, in progress, entitled *Music in Basic Education: cultural differences and interculturality in the Arts/Music class*, which aims to understand the practices developed by teachers from the public network of Mossoró, thinking about the cultural alterity of students and how they work with the recognition of knowledge in which learning is seen as singular and not standardizing bodies and subjectivities. In this text, I limit myself to presenting the meaning attributed to the terms culture, curriculum and interculturality that I use to reflect on pedagogical-musical conceptions and practices. The research universe is the Arts/Music classes from the 6th to the 9th year of basic education in the city of Mossoró. Regarding data collection, this will be mainly through interviews and observation of activities

---

<sup>1</sup>Orientadora professora Dr(a). Andréa Fetzner.

in the school context. I hope, at the end of the research, given that it is in progress, to raise the main meanings attributed to intercultural work and understand how these activities have been worked on in the Arts/Music classes of basic education in the municipality in question.

**Keywords:** music education; curriculum; inter culture; identity.

## 1 Introdução:

O presente artigo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento intitulada *Música na Educação Básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música*. Mais especificamente, neste texto, me limito a apresentar qual sentido atribuído aos termos cultura, currículo e interculturalidade que utilizo para refletir a respeito das concepções e das práticas pedagógico-musicais. O universo da pesquisa é constituído pelas turmas de Artes/Música do 6º ao 9º ano na educação básica da cidade de Mossoró. A partir das informações coletadas, objetivo também refletir sobre as possibilidades de uma educação musical que resista à padronização de corpos e subjetividades no âmbito escolar.

A música como resultado de uma articulação dinâmica, estruturada por conceitos culturais compartilhados em determinado grupo, apresenta características identitárias do meio no qual é produzida e vivenciada. O fazer musical reúne na sua execução e em sua escuta uma série de elementos que têm os seus significados e as suas características definidos, a princípio, pelo contexto sociocultural em que é produzido.

Considerando essas questões, ao trabalhar com música inevitavelmente, lidamos com identidades de grupos que se veem representados nas diferentes manifestações musicais que sempre são ressignificadas, na medida que são questionadas, comparadas ou tem seu sentido deslocado<sup>2</sup> por algum fator.

No que tange o campo específico desta pesquisa, a Educação Básica, não é difícil perceber a valorização do estudo de diferentes expressões culturais na constituição de uma proposta de musicalização que leve em consideração a diversidade musical brasileira. Ao nos referirmos à Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborados após um ano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), apontam para essa direção quando afirmam que o estudo calcado na diversidade musical “permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros” (BRASIL, 1997, p. 53). Não só isso, os PCN's indicam que a compreensão de aspectos da

---

<sup>2</sup> O sentido de deslocamento aqui utilizado assemelha-se ao utilizado por Stuart Hall (2006) ao tratar identidade na pós-modernidade. Trata-se de uma mudança de referência a respeito de determinada proposição discursiva, o que pode, por sua vez, ressignificar o sentido em questão.

cultura popular e de outras manifestações musicais “pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história” (BRASIL, 1997, p. 54). Essas questões e a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal da Educação não foi uma negociação pacífica, mas como apresentado por Moreira e Candau (2003), foi objeto de controvérsias, na qual a pressão dos movimentos sociais foi decisiva. A justificativa para a defesa pela pluralidade cultural é apresentada no texto “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997):

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

A partir desse documento, diferente de uma visão homogenizante, podemos tentar extrair da escola uma nova perspectiva para sua atuação. Conseguir dela, por meio das atividades desenvolvidas, formal e informalmente, no processo de escolarização, elementos que contribuam para a valorização do direito e para o reconhecimento da diversidade. E, sem dúvida, se estamos pensando em termos das identidades das camadas menos favorecidas da sociedade, o espaço social, por excelência, para a busca que se pretende é a Escola Pública Básica. Sem ilusões, com clareza do que representa a atuação predominante da instituição escolar, acredito ser possível ampliar o espaço para diferentes subjetividades, no sentido de explorar, até seus limites, o espaço contraditório existente na escola, mesmo que exíguo, a favor das postulações apresentadas.

No contexto educacional brasileiro, estamos em um momento de reconfiguração dos currículos e de reconstrução do significado dos conteúdos escolares, materializado nas discussões que envolvem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica. Considerando uma concepção mais ampla do termo, podemos assumir que, ao ser promulgada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, consolidou-se uma demanda já existente por uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

(artigo 26)”. Ou seja, nela, diferentemente da Base Nacional Comum Curricular, a concepção de *base nacional comum* não está limitada a uma interpretação de caráter estritamente curricular.

A BNCC documento normativo em vigência, que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 1997, p. 07), apresenta em três de suas competências gerais, aspectos relacionados à cultura e à sua pluralidade. Como exemplo, podemos destacar as competências 3 e 9:

3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 1997, p. 09).

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 1997, p. 09).

Em diversas partes desse documento, faz-se referência ao termo “diversidade cultural” tanto no que cabe as orientações gerais que perpassam as diferentes modalidades de ensino quanto nos conteúdos que reconhecem a pluralidade de culturas (verificar: BNCC, 2018, p.35) e diferentes contextos na qual a escola está situada.<sup>3</sup>

Apesar da presença de termos como “diálogo” e “valorização” nas normatizações, esses devem, para melhor compreensão, ser articulados ao sentido empregado no documento pelos grupos que participaram de sua produção. De certa maneira, já se mostra antagônica a idéia da BNCC definir, como ferramenta que garanta os direitos de aprendizagem, um currículo homogêneo para um país caracterizado pela sua diversidade cultural. Talvez, esteja aí a negação da escola como espaço democrático do saber, tornando o espaço escolar não permissivo a demandas, conhecimentos e representações dos estudantes. Mas, ao examinar tal documento, não podemos adotar formas simplistas e diretas de análise. Como apresentado por Denise Destro (2019), a BNCC não pode ser compreendida,

[...] apenas como um texto, mas como uma política de centralidade curricular que promoveu e promove intensos debates na comunidade acadêmica, ora concebendo-a como necessária para os direcionamentos educacionais nacionais, ora questionando-a enquanto uma política educacional controversa, desnecessária e equivocada. Seu processo de

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão a respeito da construção da BNCC e suas interações com a educação musical conferir o texto: Santos (2019), **A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: Teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil.**

constituição assume, desse modo, um caráter político-discursivo que mobiliza boa parte da população brasileira, seja por meio da consulta pública e dos pareceres críticos às suas versões, seja por posicionamentos de diferentes entidades sociais e educacionais (DESTRO, 2019, p. 15).

Nessa perspectiva, tal processo de construção discursiva explicita diferentes disputas no ensino de Música e na produção de sentidos para o componente curricular. Mesmo considerando atribuições de pesos diferenciados, não há entre a maioria dos autores que desenvolvem reflexões sobre Política Educacional qualquer dúvida a respeito do papel da escola como instância social difusora de determinada ideologia hegemônica do contexto histórico social em que está inserida. Nessa perspectiva, é importante perceber o quanto o processo de escolarização é delineador da identidade daqueles que dele participam. Este processo poderá ser tão mais radical quanto mais afastado estiver, no início do processo, o participante, da visão de mundo hegemônica (SILVA, 2011).

É válido ressaltar que não se trata apenas de uma disputa binária entre o conhecimento escolar “oficial” e o que poderíamos sintetizar como conhecimento dos outros.<sup>4</sup> Como apresenta Apple (2012) sobre a manutenção de políticas dominantes.

Esses riscos emergem quando assumimos, como têm feito alguns, que existe sempre uma correspondência de um para um entre qualquer conhecimento considerado “legítimo” ou “oficial” e a compreensão do mundo dos grupos dominantes. Isso é simplista demais, visto que o conhecimento oficial é, com frequência, o resultado de lutas e compromissos, podendo, às vezes, até representar vitórias fundamentais, não só derrotas de grupos subalternos (APPLE, 2012, p. 23).

A questão que podemos apontar com essa afirmação é que, para melhor análise, é preciso compreender como estão sendo construídos significados e subjetividades a respeito da Educação. A esse respeito, o autor comenta que

[o] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2011, p. 71).

Nesse sentido, compreendemos o *currículo* como um campo de disputa pela hegemonia do sentido de determinados significantes, entre eles: o que deve ser ensinado, como avaliar e qual o compromisso da educação musical com a sociedade. Ou seja, a disputa está atrelada a o que deve ser considerado *legítimo*. Essa elaboração do *oficial* não se limita

---

<sup>4</sup> “Outros” aqui são os conhecimentos advindos de fontes que não se legitimam enquanto conhecimento oficial.

apenas ao campo dos textos, mas envolve hibridismos e ressignificações. Híbrido aqui considerado como a mistura de lógicas locais, globais e distantes sempre recontextualizadas (LOPES, 2005). Ressignificar, por sua vez, não é apenas o processo de atribuir novos sentidos a algo que professores e gestores poderiam tecer a partir de um sentido original da política, mas são os próprios sentidos reconstruídos pela instituição educacional, numa relação de tradução e compreensão de propostas colocadas a ela.

Ao reconhecer diferentes processos de apropriação e construção de significados que ocorrem no espaço, como da escola, considero que uma análise das atividades desenvolvidas na aula de Artes/Música não deve se ater a um modelo que considera a política educacional uma “ação linear de cima para baixo”.<sup>5</sup>

Fazendo uma analogia com as conclusões de Ball (2001) sobre as políticas para educação especificamente na Inglaterra, é possível compreender que as políticas curriculares, também no Brasil, são processos de negociação complexos nos quais momentos, como: a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como aspectos associados. Os textos elaborados nesses momentos na sua forma escrita não são fechados e nem têm sentidos claros e fixos.

## **2 Relações e sentidos atribuídos aos termos: currículo, cultura e interculturalidade**

Diversos autores vem apontando a centralidade que o currículo vem assumindo nas políticas educacionais no mundo globalizado. As reformas educacionais podem envolver diferentes ações nos diferentes espaços, por exemplo: na gestão, modificando diretrizes nas secretarias de educação municipais e estaduais; na forma de financiamento; nos dispositivos de formação docente; na relação escola/comunidade e na avaliação dos resultados obtidos pelos estudantes.

Atualmente, a mudança proposta na educação brasileira tem foco estreito no currículo como peça chave da reforma educacional, colocando-o como coração de um empreendimento educacional, como se nenhuma política ou reforma educacional pudesse ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro. Nesse sentido, notamos que na mudança das políticas educacionais, as práticas curriculares anteriores são negadas, muitas vezes como desatualizadas, de forma a instituir um novo discurso favorável ao que será implementado

---

<sup>5</sup> Ao nos referirmos a política educacional de cima para baixo, nos referimos a idéia simplista que documentos normativos são publicados por instâncias superiores e cabe apenas a escola seguir as regras. Esse tipo de concepção pode gerar uma análise que avalia apenas até que ponto a escola responde às expectativas de órgãos superiores.

(LOPES, 2004). Nessa perspectiva, caberia à escola implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais.

Assim, o currículo oficial assume sua função prescritiva, o que pode levar ao seguinte impasse: de um lado, os dirigentes questionam a escola por não se afinarem às políticas oficiais; de outro lado, os profissionais da escola rebatem, afirmando que o governo produz normatizações que, por serem descontextualizadas, são impossíveis de implementar. A questão presente em ambos argumentos é a visão do espaço escolar como local de implementação das propostas oficiais e não como produtor de práticas educativas relacionadas a demandas do seu entorno. Essa questão toma maior importância na aula de Música, uma vez que as atividades interculturais, ao invés de definir ou seguir um protocolo conteudista, estão mais propensas (i) ao diálogo entre as diferentes experiências musicais dos estudantes e (ii) a ampliar seus conhecimentos para outras manifestações artísticas.

A elaboração do currículo escolar caracteriza-se por um processo de seleção de produção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados de uma cultura que seleciona e torna apto o que deve ser ensinado. Como apresentado por Moreira e Candau (2003) toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é resultado de uma seleção cultural, conflituoso em aspectos, como concepções de conhecimento e formas de entender e construir seu entorno.

A relação entre cultura e escola está presente em todo o processo educativo. Não existe educação que não corresponda à cultura do local e ao momento histórico na qual está situada. Considerando essa questão, torna-se impossível refletir uma experiência pedagógica de forma “desculturalizada”.

Stuar Hall aponta que a expressão “centralidade da cultura” indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, “*mediando* tudo” (HALL, 1997, p. 07). A cultura está presente nas vozes e nas imagens incorpóreas que nos interpelam cotidianamente. Dessa forma, é preciso entender que são os próprios sentidos e significados culturais dados às instituições, como por exemplo as educacionais, que direcionam e mantêm sua funcionalidade.

Nesse sentido, apontam Moreira e Candau (2003), que escola se instaura como mediadora privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Os autores, a partir desse conceito, questionam, quais seriam as produções culturais significativas, quem as definiria e como se configurariam em um contexto concreto.

Concluem que essas respostas não são pacíficas, mas têm como base a crença na educação como processo de progresso, de marcha ascendente na vida do estudante.

Aqui, vale ressaltar a diferença de nosso entendimento sobre *currículo*. Ao situar o currículo como espaço de disputa pela hegemonia dos significados, ou articulações desses, defendendo uma produção discursiva; sua análise e estruturação é uma possibilidade e não uma expressão da realidade. Considerando ainda os múltiplos aspectos que definem as diferentes realidades, a escola, mais do que congelar e reproduzir significados, deve ser capaz de possibilitar que estudantes se apropriem e construam novas identidades, reconhecendo assim o contexto escolar como espaço no qual se trabalha a diferença.

Como apresenta Nunes,

Talvez seja mais efetivo falarmos em uma escola da diferença e não uma escola da identidade, uma escola que valorize e estimule a criação, que possibilite aos/às estudantes e docentes criarem novas realidades que se utilizem das mais diversas ferramentas conceituais artísticas, científicas, musicais, entre outras, para nos encontros de uma vida, potencializar devires e não identidades fixas, congeladas, presas a uma única história de saber e de verdade (NUNES, 2018, p. 16).

A música, enquanto expressão cultural, pode ser campo profícuo para o diálogo das diferentes produções musicais vivenciadas pelos estudantes. A educação musical pode ser pensada de forma intercultural, valorizando as possibilidades geradoras do encontro com o outro, produzindo algo novo, seja na forma, seja na aprendizagem, seja na representação. Aqui, é importante deixar claro qual o sentido do termo “interculturalidade” que estamos utilizando e porque a opção em utilizá-lo.

Creio que podemos apresentar, previamente, algumas questões que situam nosso entendimento sobre o trabalho com a diversidade. A primeira reconhece o direito à diferença no contexto escolar e o enriquecimento que este pode trazer para a prática musical educacional. O segundo ponto trata da forma que devemos considerar as diferenças. Não adianta reconhecê-las e nos mantermos sob a égide de uma cultura oficial. Devemos promover o diálogo que pense novas possibilidades de análise e de concepções estruturais, sem deixar de lado a questão da alteridade. O último aspecto, reflexo das afirmativas já expostas, é a necessidade, frente aos desafios sociais e educacionais, de pensarmos, de reconfigurarmos os formatos das atividades musicais para que atentem a essas questões.

Vemos que o termo *interculturalidade*, principalmente da forma que vem sendo utilizado na América Latina, aproxima-se das prerrogativas citadas. Como apresenta Wash



(2019), o termo interculturalidade compreende um sentido de mudança, de posicionamento político frente a modelos impostos e estancados por determinados grupos.

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação (WASH, 2019, p. 09).

Por essa perspectiva, o termo interculturalidade, tal como é apresentado por Wash (2019), é um conceito formulado e carregado de sentido, principalmente pelo movimento indígena equatoriano, conceito ao qual esse movimento se refere até 1990 como "um princípio ideológico". A definição do conceito segundo a autora se torna outro, pois

Em primeiro lugar, porque provém de um movimento étnico-social mais do que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global (WASH, 2019, p. 09).

A autora ainda coloca que a interculturalidade apresenta processos de construção “de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento, relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (WASH, 2019, p. 09).

Especificamente neste trabalho, não se trata de reificar o conceito de interculturalidade ou de "pensamento indígena" com ela relacionado, mas sim, chamar a atenção para a relação entre a interculturalidade e a colonialidade. Colonialidade que no campo da música, muitas vezes, se traduz nas formas de compreender e significar o fazer musical com base apenas na cultura branca, ocidental e européia.

Ao mapear traços da configuração curricular do conteúdo musical nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país, Pereira (2016) afirma que utilizando o conceito de *Habitus* na perspectiva de Bourdieu,

[...] seria possível explicar as permanências e continuidades na seleção do conhecimento musical, privilegiando a sistematização das relações sonoras feita pela e para a música erudita ocidental europeia escrita. Esse privilégio acaba por se tornar um arbitrário cultural, relegando a um segundo plano (ou mesmo excluindo) outras possibilidades de sistematização de tais relações

sonoras e, por conseguinte, outras formas de se relacionar com e a partir de diferentes músicas (PEREIRA, 2016, p. 21).

Segundo Pereira (2016), o ensino de Música na escola básica é fortemente influenciado por uma cultura musical determinada, que muitas vezes impossibilita o diálogo entre diferentes expressões musicais.

Refletindo a respeito dessas questões anteriormente colocadas e pensando na importância da interculturalidade na área de Educação Musical, principalmente no que se refere a Educação Básica, busco em minha pesquisa responder questões, como: Quais concepções são assumidas pelos professores de Música a respeito da interculturalidade? Quais práticas são desenvolvidas a respeito da alteridade cultural? Como trabalham o reconhecimento dos saberes em que a aprendizagem é vista como singular e não padronizadora de corpos e subjetividades? E, ainda, quais as principais questões colocadas pela área a respeito do trabalho intercultural?

### **Breves conclusões:**

Podemos concluir, mesmo que de forma preliminar, tendo em vista que a pesquisa se encontra em andamento, que a forma como serão desenvolvidas as atividades interculturais nas aulas de Música da Educação Básica, dependerá de uma série de fatores, entre eles: a formação do professor, o contexto em que se ministra a aula, o perfil dos estudantes e os recursos disponíveis. Como apresentado anteriormente, nesse contexto, a Educação Musical teve grande influência da música européia, muitas vezes, limitando a compreensão das diferentes manifestações musicais que fazem parte do cotidiano dos estudantes a aspectos relacionados ao registro sonoro e à prática, deixando de lado os sentidos atribuídos, as formas de aprendizagem de usos e funções que a ela estão associados (QUEIROZ, 2017).

A princípio, considerando minha prática docente enquanto professor de estágio, muitas vezes, verifico no discurso dos futuros professores uma preocupação a respeito da diversidade presente na sala de aula. Essa é vista como algo que dificulta o processo de ensino e, segundo eles, impede o andamento do cronograma. Tal concepção é relacionada a uma visão estreita da aula de Música, na qual objetivos, conteúdos e formas de ensino se encontram pré-determinados para que estudantes se moldem a tal metodologia.

A Educação Musical no espaço escolar pode ser desenvolvida de forma a dialogar com a música presente no cotidiano dos estudantes, música que eles estão envolvidos ou mesmo a música que produzem. Essa atitude poderá facilitar a relação entre os conhecimentos

musicais aprendidos e a produção sonora que faz parte da vida cotidiana dos mesmos, tornando a experiência de aprendizado muito mais significativa.

Tal proposta deve ser articulada de forma intercultural com os conteúdos de música, evitando uma abordagem folclorista das manifestações musicais, que as trata como algo estático, sem relações com o cotidiano, ou ainda o reconhecimento das diferentes práticas musicais, mas sem a promoção do diálogo entre elas e nem situar os aspectos culturais que a caracterizam.

Compreendendo a escola enquanto espaço legitimador das práticas culturais, é importante que o estudante veja e desenvolva suas práticas culturais no contexto escolar. Trata-se, nesse sentido, de abraçar a diversidade, de modo que ela não seja trabalhada apenas no Dia do Índio ou Dia do Folclore, mas que ela possa ser peça integrante para a elaboração e o planejamento das atividades musicais.

### Referências:

- APPLE, Micael W. Perspectivas Críticas: como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos e como participamos deles? In: LIMA, Idelsuite de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (orgs.). *Currículo e Políticas Educacionais em Debate*. Campinas: Alínea, 2012. p. 17 - 43.
- APPLE, Micael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? SILVA, Tomaz T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortes, 2011. Acesso em: 13 de mar. 2022. Disponível em: [https://zeadistancia.webnode.com/\\_files/200000287-aba12aba14/APLLE\\_curriculo\\_nacional.pdf](https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000287-aba12aba14/APLLE_curriculo_nacional.pdf)
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*. V.1, N.02, p. 99 - 116, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Acesso em 21 de jan. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Acessado em 21 de fev. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 13 mar. 2022.

DESTRO, Denise de Souza. *Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular* /Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2019.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. Acessado em: 5 de jun. de 2022.

Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/HALL\\_-\\_A\\_Centralidade\\_da\\_Cultura.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/HALL_-_A_Centralidade_da_Cultura.pdf)

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. n.26, maio/jun/jul/ago p. 109-118, 2004. Acessado em 10 de jul. de 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf>

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 50-64, Julho/Dezembro 2005. Acessado em: 10 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>

QUEIROZ, Luis Ricardo S..Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 23, n. 45, p. 99–124, 2017. Acessado em 23 de jun. 2022. Disponível em: <https://www.luisricardoqueiroz.com/publicacoes>

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23. 2003. Acessado em: 14 de jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>

NUNES, Hugo César Bueno. *O jogo da identidade diferença no currículo cultural da educação física*. Orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo, 2018. 158f. Tese - Faculdade de Educação de São Paulo. Acessado em: 21 de fev. 2022. Disponível em : <https://teses.usp.br/teses/>

PEREIRA, Marcus V. M..Traços da História do Currículo a partir da análise de livros didáticos para educação musical escolar. *Revista da Abem*. Londrina, v.24, n.37, p. 17-34. jul.dez. 2016.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. *A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil*. Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WASH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*. v. 05, N. 1, Jan./Jul., 2019. Acesso em: 23 de jan. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/17075/10479>