

## ENSINO DECOLONIAL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO ENSINO MÉDIO

### DECOLONIAL MUSIC TEACHING IN BASIC EDUCATION: A PROPOSAL FROM HIGH SCHOOL

Felipe Moreira de Oliveira<sup>1</sup>

Ewelter Siqueira Rocha<sup>2</sup>

#### RESUMO

O pensamento decolonial no ensino de música no Brasil é um tema emergente, sobretudo nas instituições responsáveis por desenvolver a vanguarda do ensino de música no Brasil, como a ABEM e a ANPPOM. O presente trabalho parte das necessidades advindas de minha atuação na educação básica, e, como fruto de um processo de mestrado no PPGArtes do IFCE, busca se alinhar à corrente de pensamento decolonial no ensino de música. Discutimos no presente artigo uma proposta decolonial de ensino de música, a partir da educação básica com foco nas séries de ensino médio na rede pública estadual do Ceará. Para isso, partimos da compreensão do fenômeno social do “racismo estrutural” para construir um debate junto à legislação nacional relacionada ao ensino de música nas escolas no Brasil. Em seguida, desenvolvemos um diálogo com uma série de educadores musicais e pesquisadores brasileiros alinhados com o pensamento decolonial brasileiro. Por fim, debatemos possibilidades de abordagens decoloniais para o ensino de música no contexto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede pública cearense de ensino.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Ensino de Música. Escola pública. Espetáculo Musical.

Aula-ensaio

---

<sup>1</sup> Professor de Arte na SEDUC/CE. [professorfelipedeoliveira@gmail.com](mailto:professorfelipedeoliveira@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor no Programa de Pós-Graduação em Artes do IFCE e Universidade Estadual do Ceará - UECE.  
[ewelter2@yahoo.com.br](mailto:ewelter2@yahoo.com.br)

Banca da defesa do Trabalho Final: Prof. Dr. Ewelter Siqueira Rocha – UECE; Prof. Dr. Raimundo Nonato Cordeiro - IFCE; Prof. Dr. Tenison Santana dos Santos - UECE.

## **ABSTRACT**

Decolonial thinking in Brazilian music education is an emerging theme, especially in institutions responsible for developing the vanguard of music education in Brazil, such as ABEM and ANPPOM. This work is based on the needs arising from my work in basic education, and, as a result of a master's degree process in PPGArtes of IFCE, seeks to align itself with the current of decolonial thinking in national music education. In this article, we discuss a decolonial proposal for music education, starting from basic education with a focus on high school grades in the public school system of Ceará. To this end, we start from the understanding of the social characteristics of “structural racism” to build a debate along with national legislation related to music education in schools in Brazil. Then, we develop a dialogue with a series of Brazilian music educators and researchers aligned with Brazilian decolonial thinking. Finally, we discuss possibilities of decolonial approaches to music education, in the context of Full-Time High Schools (EEMTI) of the public school system of Ceará.

**Keywords:** Decoloniality. Decolonial Education. Decolonial Music Education. Music Education. Public School

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado a partir de minha atuação como professor de ensino médio na rede pública do Estado do Ceará, ante os desafios de se trabalhar o ensino de música na escola regular diante da ausência de horários, espaços, material e até referenciais pedagógicos adequados a prática do ensino de música na escola regular no contexto do ensino médio. O problema norteador está relacionado a como inserir a cultura musical na escola de um modo que retenha o engajamento dos adolescentes em meio ao contexto de culturas e práticas digitais, que muitas vezes podem se tornar hábitos ofensivos a própria saúde mental dos estudantes, além da baixa quantidade de publicações específicas sobre abordagens de ensino de música vinculadas ao pensamento anticolonial relacionadas diretamente ao contexto do ensino médio brasileiro. Para embasar tal afirmativa, no contexto de nossa pesquisa, realizamos um levantamento das publicações concernentes ao tema nos últimos dez anos, principalmente na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), além de outros periódicos relacionados às áreas da Educação, Artes e Ciências Humanas em geral. A relevância de nosso trabalho ancora-se na emergência da abordagem decolonial no ensino de música no contexto da educação básica<sup>3</sup>, na busca da desconstrução de narrativas hegemônicas no ensino de música, na valorização da diversidade cultural, na promoção da equidade educacional em busca do empoderamento de grupos historicamente marginalizados e na própria integração de saberes relacionados às comunidades tradicionais e do saber científico.

Nosso objetivo é, a partir do alinhamento com a implementação de políticas educacionais relacionadas à Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, para de um modo geral contribuir na construção de subsídios teóricos para o ensino de música que busque a formação de cidadãos críticos para a superação do preconceito e do racismo no Brasil, em especial, no contexto da educação cearense desenvolvendo uma proposta decolonial de ensino de música, que atenda às séries do ensino médio da escola regular. De modo específico, elaboramos um produto pedagógico musical que seja aplicado ao público do ensino médio na escola básica. Para isso, analisamos as normas brasileiras relacionadas ao ensino de música na escola básica, a luz de pensadores brasileiros de viés decolonial e da área do ensino de música, além das das normas cearenses que tratam do ensino de música nas séries de ensino médio.

Quanto à metodologia, o artigo consiste de uma pesquisa com base na análise legal e documental das normas que regulamentam o ensino de música no Brasil e Estado do Ceará,

---

<sup>3</sup> Ver Amaral (2023).

fundamentada na construção de um debate entre autores vinculados ao pensamento decolonial e autores do ensino de música também ligados a essa linha de trabalho. Para isso, baseamo-nos em uma série de pensadores da educação musical sob viés decolonial<sup>4</sup>, mas não encontramos uma diversidade de pensamento específico sobre o ensino de música não-conservatorial que faça referência direta ao ensino médio brasileiro. Assim, construímos nossa pesquisa adaptando a visão desses educadores musicais, balizado por minha experiência nas salas de aulas do ensino médio de escolas regulares no Estado do Ceará, seja na capital Fortaleza, e nos municípios do interior do Estado como Paraipaba, Horizonte e Caucaia, para, assim, construir um pensamento mais próximo de minha realidade.

Partimos em nosso trabalho da concepção de Almeida (2019) que, em sua obra “Racismo Estrutural”, define uma série de conceitos, entre eles: racismo, preconceito racial e discriminação racial. O autor define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019, p.22).

Após delimitar o significado de racismo, o autor estabelece a ideia de preconceito racial e discriminação racial do seguinte modo:

Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias. (...) A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (Almeida, 2019, p.22-23).

Assim, tendo como ponto de partida a compreensão da problemática do racismo estrutural, do preconceito e da discriminação racial, nosso trabalho busca ser uma ferramenta de subsídio ao educador musical para que este venha a se apropriar da devida fundamentação teórica, jurídica e pedagógica que embasa um ensino de música emancipatório no ambiente escolar. Para isso, é necessário compreender a concepção de decolonialidade relacionada ao ensino de música:

A decolonialidade é uma concepção/atuação propositiva para reagir, romper e transgredir a lógica colonial instituída, visando a reconstruir a cultura e a sociedade a partir de parâmetros que contemplem, dialoguem e interajam com uma ampla diversidade de formas de saber, viver, existir, produzir e compartilhar o mundo. Nessa mesma perspectiva, a decolonialidade musical implica uma práxis alargada de música, concebendo esse fenômeno como uma rede complexa de relações humanas, culturais e sociais comprometidas

---

<sup>4</sup> Abib (2006), Castello Branco e Santos (2022), Castro, *et al.* (2019), Cohon, *et al.* (2020), Dalcom, *et al.* (2023), Espinheira (2022), Fialho e Araldi (2009), Magalhães (2023), Silva (2020), Souza (2023), Souza (2024).

com a reação, a ruptura e a transgressão da lógica e da hegemonia da colonialidade no âmbito da música. Conceber e praticar caminhos decoloniais em música leva-nos a práxis musicais diversas, ativistas, não universalistas, comprometidas com a desconstrução dos pilares da colonialidade na cultura e na sociedade como um todo, e o estabelecimento de novas construções e relações culturais (Queiroz, 2023, p. 215).

Queiroz (2023) propõe a visão da decolonialidade no ensino de música com base numa série de valores, entre eles a compreensão da música não como uma prática universal e neutra mas como uma rede de relações humanas, culturais e sociais; como um compromisso político de romper com a hegemonia colonial na música, como, por exemplo, a valorização excessiva de certos padrões europeus, a hierarquização de gêneros e a marginalização de saberes não ocidentais; além de práticas musicais diversas e ativistas, ou seja, que questionem normas dominantes e promovam outras formas de fazer, pensar e compartilhar música, mais inclusivas e menos centralizadas.

Em resumo, a decolonialidade no ensino de música consiste em repensar criticamente como a música reproduz ou desafia estruturas de poder, propondo alternativas que valorizem a diversidade cultural e a justiça social. Trabalhamos em nossa pesquisa reunindo tanto uma série de conceitos fundamentais relacionados à temática como apontamentos que auxiliem o professor na construção dos planos e práticas pedagógicas, bem como para que o profissional venha a dispor de subsídios teórico-jurídicos para embasamentos formais que venham a ser necessários em casos de eventuais situações de questionamentos de sua atuação.

## **2 A TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR MUSICAL ATÉ A ESCOLA BÁSICA**

Minha atuação como educador musical iniciou-se ainda durante a graduação em música na Universidade Estadual do Ceará - UECE, no período de 2009 a 2013. Nesse período, trabalhei como monitor de instrumento musical (flauta doce e violão) em projetos sociais no terceiro setor. Nessa época, obtive meus primeiros contatos com a cultura popular por meio das aulas de estética do professor Oswald Barroso (*in memoriam*) e, graças a sua abordagem decolonial, mesmo que sem utilizar de tais termos, fui convencido da importância e do valor de manifestações culturais populares, como o carnaval, o maracatu cearense, o coco, a ciranda, o bumba meu boi, o samba de roda, o reisado, o afoxé, o catimbó, entre outras. Inicialmente, tive de superar certa resistência devido ao racismo em mim entranhado pela minha formação religiosa. Todavia, durante o processo de vivências acadêmicas, fui

desconstruindo preconceitos e me abrindo a conhecer outras experiências não apenas musicais, mas culturais e até políticas.

A partir do ano de 2016, iniciei minha trajetória docente como professor de Arte substituto na rede pública estadual cearense e pude experimentar a realidade profissional de um modo diferente daquela até então vivenciada no período de estagiário. Isso porque à frente da disciplina e como responsável pedagógico pelas turmas, o professor passa a compreender que cada passo que venha a ser tomado do ponto de vista pedagógico na instituição e que venha a ser registrado nos planos de curso e planos de aula deve ser devidamente motivado, principalmente quando se trata de conteúdos e abordagens contra hegemônicos. Inclusive, esse foi o motivo de minha pesquisa ter se iniciado com base nos marcos legais. Pois o em minha experiência como educador musical, enquanto profissional regido por princípios constitucionais, legais e normativos de modo geral, compreendi que minha atuação sempre deve sempre ser respaldada por tais dispositivos, e, muitas vezes, até se valer dos mesmos para proporcionar aos estudantes experiências e abordagens decoloniais no ambiente escolar. O próprio ambiente escolar me fez compreender que trabalhar sob um viés contra-hegemônico não é “estar na moda” mas, em muitos casos, o motivo para uma verdadeira militância política contra a exploração e dominação social. Ainda no mesmo ano me retirei da educação para assumir um cargo administrativo na área da saúde, onde permaneci por quase cinco anos retornando após aprovação no concurso para professor efetivo da rede estadual.

Em 2021, retornei à rede pública estadual no cargo de professor de Arte. Conseqüentemente, graças à estabilidade do serviço público, senti a necessidade de politizar meus conteúdos e abordagens sob o viés emancipador, além de me dedicar a uma maior qualificação profissional e à minha própria formação cultural e estética para trabalhar melhor a cultura popular no ambiente escolar. Porém, o estudo acadêmico sobre um tema em específico nos dá uma ideia do significado desse objeto. Ao se inserir na manifestação e a de fato vivenciar a cultura popular, o indivíduo passa a compreender aspectos subjetivos inerentes àquela vivência. Sentindo a necessidade de aprofundar os conhecimentos, e, principalmente, de ter essa vivência no campo da cultura popular, ingressei no ano de 2023 no Maracatu Solar. Trata-se de um coletivo de maracatu sediado em Fortaleza e que atua não apenas na capital cearense como em todo Estado do Ceará há quase vinte anos, com maior intensidade no período carnavalesco.

Minha experiência como brincante de maracatu me fez perceber não apenas a importância da cultura popular na sociedade brasileira, em especial a cearense, mas o

significado do fazer coletivo relacionado a ancestralidade. O outro dado importante no processo foi a compreensão do maracatu como uma cultura de resistência afro-brasileira, e, mesmo não sendo uma pessoa de pele preta, tal experiência me sensibilizou para as manifestações religiosas também relacionadas a cultura afro-brasileira, como o Candomblé e a Umbanda, das quais também me aproximei, sobretudo desta última, por ter como característica uma maior pluralidade de manifestações arquetípicas e até raciais trabalhadas em seus cultos.

Posso afirmar que, pessoalmente, a sala de aula na educação básica me trouxe a necessidade de não apenas conhecer do ponto de vista teórico mas de também vivenciar a ancestralidade e as manifestações da cultura popular para, a partir de então, retornar a essa mesma sala de aula com a experiência não apenas do estudo mas da experiência em si na cultura popular afro-indígena-referenciada. Derivado dessa experiência, surgiu também a necessidade estabelecer no ambiente escolar essa relação com a cultura popular e com as culturas historicamente marginalizadas das quais minha experiência me haviam aproximado..

Logo, em anos mais recentes como professor de Arte e educador musical, busquei trabalhar não apenas repertórios tidos como clássicos da música brasileira mas também me abrir a conhecer às culturas urbanas marginalizadas, como a cultura *hip-hop* e suas manifestações como o *rap*, além do próprio samba que, apesar de estar relacionada com a música urbana no séc. XX, possui suas raízes na Bahia, e, posteriormente, no Rio de Janeiro, em meio aos terreiros das religiões de matrizes africanas. O presente trabalho faz parte de um projeto de vida de militância em prol da justiça social, além de ser fruto de um processo de aberturas, vivências, experimentações e autoidentificações.

### **3 POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NO ENSINO DE MÚSICA: UM DEBATE A PARTIR DAS NORMAS BRASILEIRAS**

Realizamos um debate partindo dos marcos legais brasileiros, dialogando com autores do ensino de música e do campo da pesquisa em música, nos aspectos concernentes à temática ou ao viés decolonial do ensino de música na educação básica, onde destacamos, de suas obras, abordagens relacionadas a exploração da diversidade sonora nas diferentes culturas (Espinheira, 2022); a problemática da desconexão com a identidade cultural dos estudantes, no que diz respeito às próprias culturas locais (Dalcom *et al.*, 2023); a cultura indígena e aos desafios do choque de gerações no que diz respeito a preservação do patrimônio musical (Castello Branco; Santos, 2022); a importância da interculturalidade no

manejo de vivências musicais, além dos desafios encontrados pelo educador musical ao lidar com a temática afro-diaspórica no ambiente escolar (Castro *et al.*, 2019); os reflexos da colonialidade nos aspectos relacionados às culturas musicais (Cohon, *et al.*, 2020); a problemática da “surdez colonialista” no que diz respeito ao ensino de música na educação básica (Silva, 2020); a preocupação do educador musical com a problemática do “folclorismo” ao abordar as manifestações sonoras culturalmente situadas (Magalhães, 2023); a necessidade da inserção da discussão da questão racial no âmbito da educação musical, em todos os espaços onde esta ocorra (Souza, 2023); a problemática do afastamento das próprias vivências musicais do educando, em especial, as vivências do sujeito negro (Souza, 2024); os objetivos e as formas de manifestação da cultura *hip-hop* e suas possibilidades na educação escolar (Fialho; Araldi, 2009); a contribuição do grupo Racionais MC’s na construção da luta antirracista e seu uso como instrumento pedagógico em sala de aula (Souza, 2024); o diálogo que o educador musical pode realizar com a capoeira e seu uso pedagógico na educação musical (Araújo; Ponso, 2014); a popularização do samba no Brasil (Diniz, 2008) e a importância pedagógica do samba de roda na educação (Abib, 2006), e, por fim, baseado em Santos (2017), encerramos o presente capítulo discutindo o conceito de cotidiano segundo a estética de György Lukács (1885-1971).

Iniciamos nossa discussão a partir da Constituição Federal de 1988, devido a “carta magna” ser a lei principal da nação e o principal referencial para todas as normas jurídicas que regem a atuação do educador musical e dos professores de música no Brasil. A CF 88 traz em seu Art. 215º o tema da “cultura” e preconiza que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional. (Brasil, 1988).

O legislador constituinte garantiu o pleno exercício dos direitos culturais, promovendo a valorização e a proteção das manifestações culturais, incluindo as populares, indígenas e afro-brasileiras. A Constituição Federal de 1988 reconhece, assim, a importância da cultura e dos povos indígenas e africanos na formação da identidade nacional brasileira. O professor de música deve, desse modo, abordar repertórios, estéticas e sonoridades que reflitam a diversidade cultural do povo brasileiro, valorizando também a importância dos regionalismos no ambiente escolar.

A diversidade sonora na realidade brasileira é marcada por uma variedade instrumental que, além de oferecer diferentes timbres, carrega significados e valores socioculturais das comunidades de origem. Espinheira (2022) destaca uma análise acerca de instrumentos musicais vinculados a culturas populares tradicionais:

(...) pode-se afirmar que eles têm grande significado para a identidade e singularidade de práticas musicais tradicionais. Como um produto de cultura e também como ferramenta para articular sentido cultural, um instrumento se torna um lugar privilegiado para reter essa memória e pode levar consigo uma considerável bagagem cultural para novos contextos, funcionando como um meio para colocar em ação as práticas musicais e culturais das pessoas. (Espinheira, 2022. p.9).

Sobre as possibilidades no que diz respeito a repertórios que façam alusão às culturas locais e regionais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC destaca a importância de enfatizarmos as culturas e saberes locais das comunidades às quais os alunos pertencem:

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. (Brasil, 2018, p.474).

Deste modo, a BNCC desenvolve no campo da educação nacional as ideias do Art. 215º, § 3º V, da CF 1988, quando este prevê a valorização da diversidade étnica e regional na condução do Plano Nacional de Cultura. O desafio da preservação do patrimônio imaterial, em nosso caso específico, o musical, não se restringe apenas ao exemplo das ditas comunidades tradicionais, mas também pode ser percebido nos grandes centros urbanos. Inclusive Dalcom *et al.* (2023) abordam tal questão ao mencionar o trabalho de musicalização infantil com crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos em uma escola localizada no contexto urbano:

As questões que surgiram no primeiro relato de aula apontam uma desconexão com a identidade cultural dessas crianças, pois, mesmo sendo novas, relacionar e conhecer sua cultura não deveria ser um problema. O que acontece é um distanciamento desses alunos com a tradição regional em que estão inseridos, e por isso, foi proposto e vivenciado com maior intensidade

o (re)conhecimento cultural em sala de aula, buscando um diálogo com a música, a culinária e as demais tradições (Dalcom, *et al.*, 2023, p. 11).

Vale ressaltar que a autora relata que o trabalho foi realizado em duas turmas no âmbito da rede pública municipal de ensino de Salvador. Que o perfil da turma mencionada acima era, “em sua maioria, formado por crianças brancas (...) quase totalmente composta por meninos” (Dalcom, *et al.*, 2023, p. 11). A cultura indígena se caracteriza pela tradição oral na transmissão do conhecimento, o que gera desafios ao relacionar esse saber tradicional com a cultura moderna. O choque cultural e de gerações é um desafio tanto para os professores da educação básica no Brasil quanto para os próprios povos indígenas.

Castello Branco e Santos (2022) mencionam o desabafo de um líder do povo Xingu, constante na pesquisa do etnólogo Carlos Fausto, ao relatar a dificuldade que o seu povo estava enfrentando, no que concerne a preservação do seu patrimônio musical, ao descrever que os jovens de seu povo não apresentavam interesse em aprender as canções tradicionais.

Ao apresentar o conhecimento musical dos indígenas Kuikuro, o etnólogo Carlos Fausto aponta para a séria ameaça de seu fim. O autor se baseia na fala de um grande líder do povo, que atuou ativamente ao lado dos irmãos Villas Boas na delimitação das terras indígenas do Xingu. De acordo com Fausto: “Quando comecei minha pesquisa, mais de uma década atrás, o chefe Afukaká temia o fim do conhecimento musical Kuikuro, pois, de acordo com ele, os jovens não queriam aprender os cantos” (Castello Branco; Santos, 2022.p.2).

O texto constitucional aponta também no Art. 242, § 1º que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e povos para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988).

Embora o Art. 242, § 1º da CF de 88 se refira ao ensino de História do Brasil, essa história é um tema importante nas aulas de música. O educador musical deve contextualizar propostas pedagógico-musicais e repertórios, reconhecendo que as práticas sonoro-musicais estão enraizadas em estéticas de sociedades historicamente estabelecidas.

Castro *et al.* (2019) destaca a interculturalidade e defende que esta não seja apenas um tema a ser discutido sob uma dimensão teórica, ou até mesmo retórica, mas que venha a ser construída na forma de uma vivência durante a formação do professor de música. Em nosso caso, entendemos como de fundamental importância tais vivências musicais interculturais e que estas não sejam elencadas apenas quando o estudante acessar o ensino superior, mas em todo o seu processo formativo durante a educação básica.

Neste trabalho constata-se que, para que haja a transformação desejada na formação dos futuros professores de música, é necessário que o estudo de

música numa perspectiva intercultural não seja apenas um tema das aulas, mas sim que se oportunize a vivência do licenciando em música para que sua experiência seja reproduzida no futuro quando este se tornar professor. (Castro, *et al.*, 2019. p. 195).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) reforça o princípio constitucional do Art. 215º da CF 1988, que faz alusão à diversidade étnico-racial brasileira, entre outros princípios, em seu Art. 3º que anuncia:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
 X - valorização da experiência extra-escolar;  
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.  
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996) a atuação do educador musical no Brasil pode ser exercida de maneira ampla e inclusiva, promovendo a liberdade de expressão e a criatividade por meio do ensino e da prática musical. Ele deve incentivar a pesquisa e a divulgação de diferentes manifestações culturais e artísticas, valorizando a diversidade de estilos, gêneros e tradições musicais. Além disso, o educador musical pode adotar o pluralismo de ideias, utilizando diversas metodologias e abordagens pedagógicas desde que respeitem as individualidades e os contextos dos alunos. Deve também integrar a música às experiências extraescolares e às práticas sociais, conectando-a ao cotidiano e ao mundo do trabalho e fomentar o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial por meio de repertórios e atividades que celebrem as diferentes culturas e identidades. Dessa forma, o educador contribui para uma formação musical crítica, reflexiva e engajada com a sociedade.

A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB 9.394/96 ao tornar obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Inclui a História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e suas contribuições sociais, econômicas e políticas. Esses temas devem ser integrados ao currículo, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. Esta mesma lei também estabelece o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra". Sobre a data comemorativa celebrada anualmente no dia 20 de novembro, apenas em dezembro de 2023 foi sancionada a Lei nº 14.759 de 2023, declarando o feriado nacional para a celebração do “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”.

O Art. 26-A foi alterado pela lei nº 11.645, de 10 março de 2008, para incluir a obrigatoriedade das culturas indígenas, além da cultura afro-brasileira, em resposta à pressão desses grupos sociais. Essa mudança reconheceu oficialmente a importância das culturas indígenas na formação dos estudantes brasileiros, integrando-as à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

Com base nas ideias de Cohon *et al.* (2020), para a construção de uma prática decolonial no ensino de música, torna-se necessária a compreensão dos processos relacionados à colonialidade com especial enfoque nos relacionados às culturas musicais dos países do hoje chamado “norte global”<sup>5</sup>.

Considerando o conjunto das produções aqui apresentadas, da expressão “prática musical” emergem dois modelos: o primeiro referente às lógicas coloniais, como imposição de práticas, didáticas e/ou repertórios eurocentrados e processos de epistemicídios (Santos, 1998) de fazeres locais; o segundo, um modelo decolonial da prática musical enquanto resistência, enquanto desobediência epistêmica, enquanto propostas educacionais, estéticas e/ou de produção de conhecimento contra-hegemônicas. Ambas acepções estão imbricadas, sendo que a possibilidade da segunda necessita da constatação e compreensão da primeira. (Cohon, *et al.*, 2020, p.11).

Com base no exposto, no contexto da música, a expressão "prática musical" evidencia dois modelos distintos: o primeiro está ligado às práticas coloniais, que impõem métodos, práticas e repertórios centrados no repertório europeu, levando a processos de epistemicídio que praticamente silenciam as expressões locais. O segundo modelo representa uma abordagem regional da prática musical, caracterizada pela resistência, desobediência epistêmica e propostas educacionais, estéticas ou de produção de conhecimento que desafiam a hegemonia. Ambas as abordagens estão conectadas, sendo que a eficácia da segunda depende do reconhecimento e compreensão da primeira.

<sup>5</sup> <https://www.poder360.com.br/internacional/entenda-a-origem-e-o-significado-de-sul-global> acesso em 19/02/2024 às 21:38h.

Castro *et al.* (2019) também menciona a dificuldade que egressos das licenciaturas em música no país atravessam, ao abordar em suas aulas os conteúdos relacionados a cultura musical afro-diaspórica brasileira:

(...) mesmo com o reconhecimento dos avanços inclusivos na legislação educacional brasileira em relação aos estudos da arte e, conseqüentemente, aos estudos musicais, muitos estudiosos vêm apontando a dificuldade dos egressos dos cursos de licenciatura em música de implementar práticas pedagógico-musicais multiculturais ou interétnicas nas escolas de educação básica. (Castro, *et al.*, 2019. p. 185).

Castro *et al.* (2019) reconhece que houve avanços na legislação educacional brasileira no sentido de promover a inclusão e valorizar o ensino de arte e música nas escolas. No entanto, aponta um desafio: muitos profissionais formados em licenciatura em música têm dificuldade em aplicar práticas pedagógicas que incorporem a diversidade cultural e étnica em suas aulas, especialmente no contexto da educação básica (ensino fundamental e médio). Em resumo, destaca que, embora existam políticas e diretrizes que incentivem a inclusão e a diversidade no ensino de música, na prática, os professores ainda enfrentam obstáculos para implementar abordagens multiculturais ou interétnicas em suas metodologias de ensino. Isso sugere uma lacuna entre a teoria (o que está previsto na legislação) e a prática (o que realmente acontece nas salas de aula).

Ao discutir o complexo da colonialidade relacionada à linguagem musical, Silva (2020) desenvolve a ideia de uma espécie de “surdez colonialista” ao elaborar a ideia de que:

As epistemes celebradas pelas instituições de ensino do Brasil são aquelas importadas dos países hegemônicos (que incluem além da Europa, potências econômicas como os Estados Unidos e o Japão), as restantes foram silenciadas ou contrapostas à “Ciência” como saberes inferiores. Na área musical, seja no ensino superior ou básico, é evidente a pertinácia da colonialidade, pois são exatamente as sonoridades pertencentes às classes dominantes dos países colonizadores e imperialistas aquelas legitimadas hoje como repertórios apropriados para o ensino e aprendizagem da música (Silva, 2020. p. 5-6).

Partindo da compreensão dos aspectos relacionados à colonialidade e ao ensino de música, segundo nosso entendimento, o educador musical na escola regular é o profissional responsável pela formação de público musical e principal guardião da tradição musical de raízes populares e afirmativas. Desta forma, sugerimos a elaboração de um calendário de eventos escolares que comemorem/rememorem datas alusivas às culturas historicamente oprimidas na construção da sociedade brasileira, como os povos indígenas e as nações africanas escravizadas, bem como às suas subculturas e às tradições das culturas populares historicamente desenvolvidas no Brasil. Todavia, deve-se ater ao cuidado de não resumir tal

experiência a reprodução de meros padrões culturais caricatos, alusivos a determinados grupos sociais.

Desse modo, ao debater o multiculturalismo, Magalhães (2023) nos alerta para o cuidado de se evitar uma espécie de “guetização” da expressão cultural de grupos sociais e atenta para questões relacionadas à reprodução de um mero “folclorismo”, que pode não apenas sabotar os objetivos pedagógicos do educador musical mas cumprir o papel oposto, como o de reforçar estereótipos.

A guetização leva a uma proposta curricular, onde os estudos se voltam exclusivamente para os padrões culturais de um grupo, reduzindo assim, as inúmeras possibilidades que as manifestações musicais podem expressar. Por sua vez, o folclorismo pode reduzir o multiculturalismo a uma concepção exótica de valorização de costumes e práticas culturais. Desse modo, ações pontuais, como dias e semanas comemorativas, arriscam reforçar estereótipos (Magalhães, 2023. p. 7).

A escola assume um papel na sociedade como mediadora do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, como um lugar de resistência cultural. A discussão mais aprofundada sobre o papel específico da preservação do patrimônio imaterial não é objeto direto do presente trabalho. Todavia, é imperioso destacar a compreensão da escola como um espaço também em constante disputa.

Sobre a problemática do racismo, das discriminações e desigualdades que perpassam o ambiente escolar, Brasil (2004) destaca:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (Brasil, 2004, p. 14, 15).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasil (2004), reconhecem o desafio do combate ao racismo no ambiente escolar e que a escola é perpassada pelas problemáticas historicamente estabelecidas na sociedade brasileira. No que lhe diz respeito, para o educador musical, conforme o Art. 26-A da LDB, tais diretrizes são essenciais para a implementação de normas que valorizem os conteúdos artísticos. Embora não se discuta neste trabalho a nomenclatura utilizada "educação artística", o educador musical deve se qualificar para abordar, em sala de aula, referências e repertórios que representem adequadamente as

culturas afro-brasileira e indígena, proporcionando aos estudantes uma experiência estético-sensorial que os insira nessas culturas.

Seguindo na linha de construção de um ensino de música antirracista e que busque não apenas a não reprodução mas uma radical mudança nas relações étnico-raciais e musicais, creditamos a importância, nesse processo, da inserção da discussão da questão racial no âmbito do ensino de música em todos os espaços onde esta ocorra. Assim como Sousa (2023) destaca:

Relacionando os conceitos expostos acima ao fazer artístico-musical enquanto prática docente, em especial, as relações étnico-raciais como elementos fundantes para a promoção de uma educação musical antirracista, que vise a autonomia e emancipação do sujeito, precisamos nos colocar dispostos ao combate à violência racial em nosso país. (...) Posto isto, entendemos que, o debate racial ao que contempla o universo musical, precisa ser incluído nos espaços institucionais de ensino. Ou seja, as discussões raciais precisam estar presentes na elaboração, construção e execução de uma prática pedagógica musical (Souza, 2023. p. 2-3).

Ressaltamos que o educador deve de fato conduzir os processos de modo planejado e consciente de seus objetivos, entendendo que o seu trabalho faz parte da construção de um “projeto maior”. Assim como o colonialismo é um processo socialmente e historicamente construído na história brasileira, na América Latina, no Caribe e em África, o decolonialismo também deve ser cotidianamente construído. Dessa forma, o educador musical deve de modo efetivo tomar a frente do processo e de fato, conduzir a jornada pedagógica, consciente do seu papel e de sua função como orientador, sob pena de decair em meras práticas “espontaneístas” e na reprodução de valores hegemônicos.

Partindo dessa reflexão, Souza (2024) alerta para a preocupação que o educador musical deve ter com relação aos repertórios a serem trabalhados em sala de aula:

Ao adotar a música erudita como estudo privilegiado nos currículos escolares, o apagamento simbólico a outras perspectivas e narrativas ocorre de maneira sistêmica, revelando assim um conservadorismo colonialista nos processos de ensino e aprendizagem musical. Uma das consequências dessa prática que levantamos neste trabalho é em relação ao afastamento do conteúdo curricular as próprias vivências do educando, e aqui, em especial, as vivências do sujeito negro (Souza, 2024, p.8).

A autora denuncia a problemática do apagamento simbólico causado ao se omitir dos currículos as vivências dos estudantes, em especial as vivências da juventude negra. Mencionamos anteriormente que o educador musical não deve se limitar apenas ao gosto espontâneo dos estudantes, mas que um dos papéis do educador, nesse sentido, seria partir do arcabouço cultural dos próprios objetivando sua ampliação, no sentido de dialogar com as

vanguardas, com o conhecimento científico, objetivando a construção de consciências críticas e reflexivas de sua posição e do seu papel na sociedade.

No decorrer dos processos criativos relacionados ao ensino de música na educação básica, é essencial integrar estudo, pesquisa e diversas referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, a fim de promover novas perspectivas entre os indivíduos e suas visões do mundo e de si mesmos. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - ao abordar a disciplina Arte no ensino médio destaca a necessidade de que:

Esses processos criativos devem permitir incorporar estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. (...) No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam. (Brasil, 2018, p.474).

Ao longo desse percurso, os alunos têm a oportunidade de analisar de maneira crítica e reflexiva as formas como as expressões artísticas e culturais se manifestam na atualidade, estabelecendo conexões entre arte, mídia, mercado e consumo. Essa abordagem possibilita o aprimoramento da capacidade dos estudantes de realizar análises em relação às produções estéticas que observam, experimentam e criam. Durante o Ensino Médio, é essencial que as atividades musicais incentivem a integração entre culturas e saberes, possibilitando aos alunos explorar e se envolver com as variadas expressões culturais populares encontradas em suas comunidades. Essa prática busca enriquecer a vivência dos estudantes, ampliando sua compreensão e valorização da diversidade musical e cultural presente em seu entorno.

Uma ferramenta que pode ser utilizada de modo bastante eficaz, quanto a abordagem das culturas urbanas no que diz respeito à linguagem musical, entre outras, é a cultura *hip-hop* nas suas diversas expressões, como a poesia na figura dos MC's, as artes visuais por meio do grafite, a dança através do *break*, e a música, com a participação da personagem dos DJ's e do *rap* como sua representação musical.

Sobre a origem, objetivos e formas de manifestação das linguagens da cultura *hip-hop*, Fialho e Araldi (2009) escrevem:

(...) o *rap* que tem como objetivo expressar por meio da música os princípios e objetivos do movimento *hip hop*, nascido no bairro do Bronx, em Nova Iorque, no final da década de 1960. Este movimento surge para contrapor as condições socioeconômicas instaladas naquela região em função da Revolução Industrial. O cenário do Bronx nessa época revelava uma situação de calamidade pública, onde o desemprego, o crime, a violência, as drogas predominavam. Em busca de alternativas de vida, jovens artistas da

comunidade começaram a promover festas comunitárias estimulando diferentes expressões artísticas, por meio de batalhas, envolvendo a dança, a rima, a performance em toca-discos e o grafite (Fialho; Araldi, 2009. p.2).

É imprescindível para o educador musical, ao trabalhar temáticas e repertórios em suas aulas, buscar a construção não apenas de um diálogo mas do reconhecimento e de um senso de pertencimento dos alunos com relação aos conteúdos abordados. Deriva desse pensamento o ideal pedagógico do *rap* enquanto gênero musical a ser estudado e trabalhado em sala de aula, em consonância com a trajetória de vida dos próprios estudantes, sobretudo nas escolas situadas nos espaços urbanos. Segundo os autores acima mencionados, o *rap* faz parte da cultura *hip-hop* e surgiu no contexto de um espaço periférico, numa realidade de urbanização de aspecto irregular, como forma de expressão de uma juventude marginalizada, entre diversas outras questões, pela sua cor de pele em meio a uma sociedade com forte marca segregacionista. No Brasil, o *rap* assumiu uma posição política semelhante, com forte apelo à contestação dos valores hegemônicos, de denúncia ante as injustiças e as contradições sociais. Logo, a autora destaca a importância do grupo de *rap* do ponto de vista da representatividade.

Sobre a importância da obra do grupo Racionais MC's e seu uso como instrumento pedagógico em sala de aula, Souza (2024) destaca:

O trabalho artístico do grupo Racionais, por sua vez, traz para o seu discurso cancional, em tom de revide, a revelação da miséria, desigualdade racial e econômica que assola a população brasileira. Todavia, o tom de suas canções também carrega as subjetividades do sujeito negro, suas aspirações, sonhos, dilemas, conflitos e tensões (“Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias”). O discurso do Racionais é mais do que um tom denunciatório, o grupo reivindica a condição de humanidade negada ao negro através da descrição detalhada de suas subjetividades, por meio do relato de seu cotidiano (Souza, 2024, p.4).

A autora destaca a importância do grupo de *rap* sob o ponto de vista da representatividade. Fato observado em nossa experiência cotidiana nas escolas regulares com o público adolescente é o poder mobilizador que o grupo Racionais MC's e o seu repertório possuem diante do público adolescente. Independente da autoidentificação racial dos adolescentes, o repertório do grupo transcende a questão racial dialogando com os aspectos sociais que moldam e influenciam os estudantes, os quais, em geral, se vêem representados nas letras do grupo.

Ainda no âmbito do combate às diversas formas de preconceitos e discriminações presentes no espaço escolar, o Ministério da Educação, por meio do Manual Operacional de Educação Integral (2014), ressalta projetos a serem desenvolvidos no campo das escolas

regulares. Inserido nos macrocampos e atividades referentes à temática da cultura, artes e educação patrimonial, encontra-se por exemplo a prática da capoeira. Abordamos em nossa pesquisa a contribuição da capoeira como uma prática social de resistência cultural, cujo ensino e prática institucionalizada nas escolas pode ocasionar benefícios no sentido de uma maior abertura da comunidade escolar a práticas sociais historicamente perseguidas e marginalizadas no país. Conforme o Manual Operacional de Educação Integral, Brasil (2014), a escola deve proporcionar:

(...) Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres. (Brasil, 2014, p. 14).

Em nosso trabalho, compreendemos a capoeira como um saber transmitido principalmente através da oralidade e que também se configura como uma prática musical, pois a música é um elemento essencial a realização da capoeira e, durante toda celebração da roda de capoeira, haverá o acompanhamento da música. Não há capoeira sem música, seus cantos, toques e instrumentos musicais. “A musicalidade é responsável pelo ‘disfarce’ da luta em dança e por atribuir a ela o aspecto lúdico, o jogo. Treinando golpes que poderiam ser fatais, o capoeirista fingia estar dançando ou apenas brincando com seus camaradas.” (Araújo; Ponso, 2014, p.75).

É importante para os educadores musicais que buscam seguir ideais decoloniais a abertura às práticas sociais culturalmente situadas e historicamente subalternizadas, como no caso da capoeira, pois a capoeira carrega consigo toda carga de valores anteriormente destacados, proporcionando a inserção social de uma juventude historicamente marginalizada e socialmente excluída, além de ser uma prática musical e musicalizadora; trabalha uma série de valências musicais, como a prática do canto, a capacidade rítmica, o ouvido musical na percepção dos timbres e afinações, a habilidade motora técnico-instrumental, tudo isso aliado ao movimento corporal.

Segundo Diniz (2008), o samba teve sua origem na Bahia, todavia, durante a transição do séc. XIX para o séc. XX, no contexto da República Velha (1899-1930), o samba, assim como a capoeira, as macumbas e as manifestações das culturas negras eram marginalizadas e até criminalizadas no Brasil. O sambista e o capoeirista sempre foram sujeitos sociais discriminados e marginalizados, fato que reflete o histórico preconceito manifestado pela sociedade em relação a essas manifestações. (Abib, 2006, p. 60). A

popularização do samba como símbolo nacional ocorreu apenas durante a Era Vargas (1930-1945). Sobre esse processo, Diniz (2008) destaca que:

Durante as primeiras décadas do século XX, o samba era considerado música inferior, primitiva e lasciva. A partir dos anos 1930, com a Era Vargas, tornou-se símbolo da nacionalidade. Durante esse período, houve “incentivos ao carnaval das escolas e a utilização da recém-inaugurada radiodifusão”, ajudando “a expandir o gênero nacionalmente” (...) Nos anos 1940, o samba passa a ser sinônimo de brasileiro e ganha fama internacional, de forma que hoje o mundo inteiro vê o Brasil como berço do carnaval e do samba” (Diniz, 2008, p. 16).

Na canção “Feitio de Oração” (1933), interpretada pelo sambista Noel Rosa, há uma forma de crítica social ao destacar que: *Batuque é um privilégio / Ninguém aprende samba no colégio*. Partindo dessa reflexão, podemos, com base em Abib (2006), aferir a importância de expressões afro-brasileiras como a capoeira e o samba na educação escolar do seguinte modo:

Destacamos, sobretudo, a capacidade dessas manifestações permitirem a inserção social de jovens excluídos e marginalizados. Ao priorizar uma intervenção pedagógica com base na educação não-formal e na cultura popular junto às camadas menos favorecidas da população, prioriza-se também o caráter humanizante, enfatizando a abordagem do lúdico, da corporeidade, da sensibilidade, da criatividade e da expressão como elementos fundamentais dessa intervenção (Abib, 2006, p.59).

Ao trabalhar em sala de aula aspectos da cultura popular, suas sonoridades e musicalidade, de um modo geral o educador musical dialoga, a seu modo, com as culturas orais, além de desenvolver a fruição estética por meio do contato com a ancestralidade e com as matrizes históricas formadoras do imaginário e da subjetividade brasileiras. O educador musical dialoga inclusive com o saber não formalizado, com o saber empírico, portanto, galgado e construído no cotidiano, que é de onde o conhecimento parte mas também retorna (Lukács, 1966).

Sobre a definição de cotidiano, segundo o pensamento do filósofo e esteta György Lukács (1885-1971), Santos (2017) destaca:

(...) Lukács define o cotidiano como o campo do qual brotam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde retornam, enriquecendo-o. A arte seria a mais privilegiada dessas objetivações; seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana. (Santos, 2017, p. 342).

Santos (2017) sintetiza a visão de György Lukács sobre o papel do cotidiano e da arte na vida humana destacando a relação dialética entre eles. Lukács (1885-1971) entende o cotidiano como a base da existência humana, o terreno onde se desenvolvem as atividades práticas e imediatas das pessoas. É a partir dessa esfera cotidiana que surgem as objetivações superiores, ou seja, as criações humanas que transcendem o imediato, como a arte, a filosofia, a ciência e a religião. Essas objetivações, por sua vez, retornam ao cotidiano, influenciando-o e enriquecendo-o com novos significados e perspectivas. Isso cria um ciclo dinâmico entre o cotidiano e as formas superiores de expressão humana. A arte ocupa um lugar especial entre as objetivações humanas. Ela não apenas emerge do cotidiano mas também tem a capacidade de refletir e transcender a realidade imediata, revelando aspectos mais profundos da condição humana e das relações sociais. A arte é "privilegiada" porque, ao contrário de outras formas de objetivação, ela consegue capturar a totalidade da experiência humana de maneira sensível e concreta.

A arte passa por um processo dialético: surge do cotidiano, refletindo suas contradições e características, em seguida, transcende o imediato, revelando verdades universais e a totalidade das relações humanas e, por fim, retorna ao cotidiano, enriquecendo-o com novas perspectivas e ampliando a consciência das pessoas. Esse processo demonstra a autoconsciência da humanidade, ou seja, a capacidade humana de refletir sobre si mesma e sobre o mundo. A arte, portanto, é uma prova da imanência humana, isto é, da capacidade do ser humano de criar significado e transformar a realidade a partir de sua própria existência.

O educador musical deve, portanto, entender a função social de seu papel na sociedade, que vai além da simples formação de público ou da criação de futuros consumidores para um segmento da indústria cultural. Seu verdadeiro papel é o de transformar a realidade social na qual está inserido, utilizando a cultura, a arte e a música como ferramentas de combate a todas as formas de opressão. A partir do ambiente escolar, ele deve promover a construção de uma sociedade mais justa, onde os estudantes e futuros cidadãos possam agir de maneira crítica, conscientes de seu lugar no mundo e reflexivos, não no sentido de se acomodar a esse lugar, mas de reconhecer a necessidade de mudança social para enfrentar as diversas formas de opressões e injustiças, como as destacadas anteriormente.

#### **4. APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA REDE ESTADUAL CEARENSE**

No contexto da educação básica na rede pública de ensino do Estado do Ceará os documentos norteadores das práticas cearenses de ensino de música são: o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) - Ensino Médio (Ceará, 2017) e a Matriz de Conhecimentos Básicos - MCB 2021 (Ceará, 2021). Além dos conteúdos que compõem a base comum, os demais conteúdos que integram a chamada base diversificada do “Novo Ensino Médio” estão contidos no Catálogo de Componentes Eletivos 2021 (Ceará, 2021).

A partir da publicação da Lei Estadual nº 16.287/2017, o Governo do Estado do Ceará instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral em todo o Estado do Ceará. Deste modo, a partir do ano de 2017 o Governo do Estado do Ceará tem por objetivo a universalização da educação pública em tempo integral no ensino médio no âmbito das escolas da rede estadual. Assim, cabe no presente trabalho ressaltar as possibilidades que se apresentam ao ensino de música, em especial nos espaços destinados às “disciplinas eletivas” e à chamada “base diversificada”.

Iniciamos nossa análise das normas cearenses relativas ao ensino de música a partir do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) - Ensino Médio (Ceará, 2017), que é o documento responsável por tratar das diretrizes do ensino médio na rede pública cearense. A música é mencionada como linguagem integrante do componente Arte do seguinte modo:

No componente de Arte, o Ensino Médio busca ampliar os conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental, de forma a possibilitar às/aos estudantes novas formas de ser, de se posicionar e de interagir em sociedade, aumentando o repertório linguístico e cultural desses sujeitos, nas quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). (Ceará, 2017, p. 96).

O Ensino Médio cearense tem o objetivo de expandir os conhecimentos que os estudantes já construíram durante o Ensino Fundamental. Isso significa que o aprendizado em Arte não começa do zero, mas parte de uma base já estabelecida e será constituído de ferramentas que proporcionem que os estudantes possam se expressar, se posicionar criticamente e interagir de maneira mais consciente e criativa na sociedade. A Arte, nesse contexto, é vista como um meio de transformação pessoal e social. O estudo das artes no

Ensino Médio contribui para enriquecer o repertório cultural e linguístico dos estudantes. Isso significa que eles terão acesso a um conjunto mais amplo de referências artísticas e culturais, o que ajuda a formar indivíduos mais informados e sensíveis. As quatro áreas principais que compõem o componente de Arte já estão previamente definidas no Art. 26, § 6º da Lei 9394/96, lei de diretrizes e bases da educação nacional: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Essas linguagens são trabalhadas de forma integrada, permitindo que os estudantes explorem diferentes formas de expressão artística.

Vale ressaltar que o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) - Ensino Médio (Ceará, 2017), quanto ao componente curricular Arte e a linguagem musical, define, com referência na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), uma série de orientações sobre o caráter e objetivos do ensino de arte (Brasil, 2018, p. 488); a concepção de patrimônio artístico da humanidade, além desse patrimônio ter como referência, as manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas (Brasil, 2018, p. 482).

Para o DCRC (Ceará, 2017) a função central do ensino de arte se consubstancia em:

(...) possibilitar o conhecimento, a experimentação, a análise, a criação e a fruição nas diversas linguagens artísticas, com base em experiências estéticas nas mais variadas correntes de pensamentos artísticos, auxiliando, conseqüentemente, na formação de alunas/os sensíveis, críticas/os, criativas/os, afetivas/os, políticas/os e artísticas/os. (Ceará, 2017, p. 102).

Desse modo, partindo para o nosso objeto, que é o ensino de música, este deve oferecer oportunidades para que os estudantes conheçam, pratiquem, reflitam, produzam e possam fruir das diversas linguagens musicais. O ensino de música deve ser fundamentado em vivências que envolvam diferentes movimentos, estilos e teorias artísticas ao longo da história. Isso amplia o repertório cultural dos estudantes e os conecta com diversas formas de pensar e criar.

Isso significa que o ensino de música não se limita ao aprendizado teórico, mas envolve uma experiência prática e sensorial. Sobre o caráter do ensino de música na rede estadual do Ceará, o DCRC (Ceará, 2017) destaca:

A Música, por sua vez, é a arte de expressar-se por meio de sons, silêncios e ruídos. É uma arte imaterial, expressão cultural e produto de construções sociais e históricas. No Ensino Médio, a formação musical deverá estar focada em desenvolver a musicalidade nas/os alunas/os, não devendo ser central a aprendizagem de técnicas de execução instrumental ou vocal, tampouco das teorias da música e solfejo. Ao contrário, a formação musical, na etapa escolar, deve-se voltar, sobretudo, para o desenvolvimento da

audição musical (Gordon, 1997), de uma escuta ativa e consciente (Ceará, 2017, p. 105).

Na citação acima destacada, o DCRC (Ceará, 2017) define o conceito de música, sua forma de manifestação, além dos objetivos do ensino de música no ensino médio cearense. O ensino de música no Ensino Médio deve priorizar o desenvolvimento da musicalidade e da escuta consciente em vez de focar em técnicas instrumentais ou em teoria musical. A música é vista como uma expressão cultural e histórica, e o objetivo é formar estudantes capazes de apreciar, interpretar e se expressar por meio dela, valorizando a experiência auditiva e sensorial.

O DCRC (Ceará, 2017) também se baseia no pensamento de outros autores para descrever, por exemplo, a construção do capital cultural (Bourdieu, 2011); às experiências do mundo cultural que nos cerca (Silvino, 2011); a concepção de experiência não como um mero arcabouço de informações mas como um produto de vivências (Bondía, 2002); o valor da experiência artística advinda do poder da invenção (Koellreutter, 1997); bem como a concepção de desenvolvimento da audição musical com base na teoria de aprendizagem musical (Gordon, 1997). Além de não serem citadas diretamente, também estão presentes as ideias de “escuta ativa” de Carl Rogers (1902 – 1987) e de “paisagem sonora” de R. Murray Schafer (1933-2021).

Após a análise do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) - Ensino Médio (Ceará, 2017), partimos para o estudo da Matriz de Conhecimentos Básicos - MCB 2021 (Ceará, 2021), em seus aspectos concernentes ao ensino de música. A MCB 2021 (Ceará, 2021) foi elaborada considerando as diretrizes de documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, a MCB 2021 (Ceará, 2021) garante de forma expressa os dispositivos contidos na Lei 9394/96, Art. 3, II e III ao informar que *“os professores têm autonomia para elaborar seus planos de ensino e que os conteúdos são apresentados apenas como sugestão”* (Ceará, 2021).

A Matriz de Conhecimentos Básicos - MCB 2021 (Ceará, 2021) é um documento composto por uma sessão de orientações pedagógicas voltadas a cada área do conhecimento, depois a cada componente curricular, e, por fim, uma série de sugestões de planos de curso para cada componente curricular.

Sobre o componente curricular Arte, a MCB 2021 (Ceará, 2021) tem como referência:

(...) a abordagem triangular da arte educadora Ana Mae Barbosa, uma vez que a metodologia proposta na abordagem triangular propõe que o ensino de arte seja sustentado em três eixos, nos quais os alunos devem conhecer o contexto histórico das obras, ter oportunidade de apreciar arte e também construir objetos artísticos (Ceará, 2021, p.6).

A sessão de sugestões pedagógicas é composta de objetos do conhecimento e seus pré-requisitos. Entre os objetos do conhecimento expressos na MCB 2021 (Ceará, 2021) destacamos:

Propriedades do som e da música, instrumentos musicais convencionais e não-convencionais; Mile Davis, Billie Holiday, John Coltrane, BB King, Piazzola, Amália Rodrigues, Carlos do Carmo, Beastie Boys, Michael Jackson, Madona etc. Música instrumental, música percussiva, modos gregos, cantos indígenas e folclóricos. Música erudita, popular, contemporânea etc. música vocal, música africana e movimentos da música popular brasileira. Caetano Veloso, Gilberto Gil, João Gilberto, Tom Jobim, Noel Rosa, Elis Regina, Cartola, Alceu Valença, Gaby Amarantos, Luiz Gonzaga, Villa Lobos, Domingos, Baden Powell, Legião Urbana, Paralamas do Sucesso etc. Música de câmara, orquestras, paisagem sonora, música urbana, movimentos da música popular brasileira e música POP. Belchior, Fagner, Ednardo, Amelinha, Teti, Carlos Gomes, Paulo Abel, Manassés, Mona Gadelha, etc (Ceará, 2021, p. 13-18).

Entre os pré-requisitos dos objetos do conhecimento expressos na MCB 2021 (Ceará, 2021) destacamos:

- 3. Experimentação e exploração na Música e em suas técnicas, expressões e formas;
- 14. Conhecimento e compreensão dos princípios básicos da Música e de seus gêneros e estilos artísticos;
- 10. Experimentação em práticas sonoro-musicais;
- 18. Conhecimento e compreensão dos princípios básicos da Música;
- 25. Conhecimento e compreensão de diversos gêneros, estilos, estéticas, poéticas da Música (Ceará, 2021, p. 13-18).

Quanto ao ensino de música, a MCB 2021 (Ceará, 2021) sugere uma gama de conteúdos que incluem as propriedades do som, passando pela música erudita e até mesmo a música comercial. Quanto aos pré-requisitos desses conteúdos, o documento se porta de modo também bastante abrangente, indo desde a “exploração da música” nas suas diversas formas, passando pela experimentação de práticas, até o conhecimento de diversos gêneros musicais. Não será objeto de análise mais apurada o caráter pedagógico desses conteúdos e pré-requisitos, visto que o documento é expresso em afirmar a liberdade e autonomia do professor em trabalhar os objetos do conhecimento descritos.

O Catálogo de Componentes Eletivos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede estadual do Ceará (Ceará, 2021) propõe-se a ser um condutor para

as escolhas dos itinerários formativos dos estudantes no que diz respeito à parte flexível do currículo desenvolvido nessas escolas (Ceará, 2021, p. 5). Nesse documento teremos a lista de disciplinas eletivas disponibilizadas por áreas do conhecimento pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC para serem ministradas nas EEMTI da rede estadual. Todavia, diferentemente da MCB 2021 (Ceará, 2021), que possui caráter sugestivo, o Catálogo de Componentes Eletivos 2021 (Ceará, 2021) possui caráter prescritivo, ou seja, entre as disciplinas eletivas que irão compor a base diversificada da formação estudantil, a comunidade escolar terá de escolher apenas entre as disponibilizadas no documento.

Dentre as disciplinas musicais que compõe o Catálogo de Componentes Eletivos 2021 (Ceará, 2021), destacamos LGG 025 - Música, LGG 026 - Canto, LGG 027 - Voz e violão Básico, LGG 028 - Banda de Fanfarra e LGG 029 - Flauta Doce. O Catálogo de Componentes Eletivos 2021 (Ceará, 2021) também traz a possibilidade do estabelecimento dos clubes estudantis. Os clubes estudantis são uma proposição que deve partir dos próprios estudantes, mas que serão acompanhados pelo núcleo gestor. Dentre os clubes estudantis relacionados a música no catálogo, destacamos: CLE 013 - Clube de Música, CLE 014 - Clube de Violão, CLE 024 - Clube Banda de Fanfarra e CLE 038 - Clube do Canto.

Ressaltamos em nosso trabalho a importância da existência de espaços reservados ao ensino de música na própria grade curricular na educação básica, mesmo que ocupando uma grade de possibilidades eletivas, portanto, não-obrigatórias. O fato de haver um espaço reservado a música no currículo já expressa um resultado da luta dos próprios educadores musicais no decorrer dos anos para ocupar o espaço escolar. Destacamos inclusive a importância de o educador musical ocupar tais espaços na divulgação da música e para a formação de uma cultura musical no ambiente escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Construímos, neste artigo, um debate sobre as normas legais brasileiras e cearenses com foco na construção de uma corrente de pensamento decolonial sob viés brasileiro, com base em uma série de autores nacionais balizados por minha vivência como educador musical no ensino médio da educação básica cearense. Abordamos uma série de possibilidades no que diz respeito a perspectivas decoloniais de trabalho na educação básica, sobretudo, voltadas ao ensino médio. Explicitamos, mesmo que de modo preliminar, questões relacionadas à atuação do educador musical no contexto brasileiro de um modo geral, e, especificamente, relacionados ao ensino médio cearense. Partimos da legislação educacional nacional e

estadual cearense e debatemos com autores brasileiros vinculados ao ensino de música sobre valores e orientações decoloniais que podem ser trabalhadas pelo educador musical na educação básica com foco no ensino médio.

No decorrer do nosso trabalho, dialogamos com outras linguagens, como, por exemplo, a cultura *hip-hop*, em especial sua manifestação musical no *rap*, além de abordarmos sobre a importância de o educador musical também se relacionar com manifestações culturais multidisciplinares como a prática da capoeira, por exemplo, e com gêneros musicais hoje amplamente considerados “tradicionais” como o samba brasileiro. Destacamos a necessidade do educador musical atentar para os valores relacionados à diversidade e a ancestralidade brasileiras, além de aspectos relacionais a identidade cultural e a autoidentificação.

Não objetivamos neste artigo um esgotamento do tema, mas que, a partir dele, sirvamos de referência para estudos futuros onde seus capítulos possam ser melhor desenvolvidos e até desdobrados em outros estudos. Este trabalho se insere como parte de uma militância político-pedagógica que busca ser contra-hegemônica e que busca a construção de uma pedagogia musical a partir de perspectivas do sul global, sobretudo com base nas culturas dos povos ancestrais que fundaram a nação brasileira. A partir dessa visão, entendemos que “um povo que não conhece sua própria cultura é um povo sem identidade”.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 58–66, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/245>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais (Selo Sueli Carneiro). São Paulo: Ed. Jandaíra, 2019.
- AMARAL, M. A. Pensamento Decolonial e Educação Musical como temática emergente nas publicações da Revista da ABEM. Comunicação. In: XXVI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, v.5, 2023, Ouro Preto - MG: ABEM, 2023. ISSN Online: 2526-5857. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-congresso/v5/>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- ARAÚJO, M. L.; PONSO, C. C. *Capoeira: A circularidade do saber na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 23 fev. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 25 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 25 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de dezembro de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm). Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm) . Acesso em 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf) . Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 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](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: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/manual-operacional-da-educacao-integral> . Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação.. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1). ISBN 85-98171-42-5. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) . Acesso em 15/03/2025.

BRITO, T. A. Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CASTELLO BRANCO, M.; SANTOS, D. S. Transmissão de Conhecimento Musical e Hegemonias Culturais: um estudo dos índios Kuikuro. *Opus*, v. 28, p. 1-20, 2022. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.05>.

CASTRO, R. M. V.; ZORZAL, R. C.; SANTOS, R. C. L.; NEVES, R. R. S. Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2508>.

CEARÁ. Lei Estadual nº 16.287/2017, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17). Diário Oficial do Estado - DOE (CE), Fortaleza, CE, 20 de julho de 2017. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17> . Acesso em 15 mar. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Catálogo de Componentes Eletivos 2021. Fortaleza, SEDUC: 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/03/catalogo\\_eletivas\\_2021\\_final.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/03/catalogo_eletivas_2021_final.pdf) .Acesso em 15 mar. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) - Ensino Médio. Fortaleza, SEDUC: 2017. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf) .Acesso em 15 mar. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Matriz de Conhecimentos Básicos - MCB 2021. Fortaleza, SEDUC: 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208_2021.pdf) .Acesso em 15 mar. 2025.

COHON, J. C. K.; SANCHEZ, L. P.; PINO, R. P. Dossiê: Música enquanto prática decolonial. PROA: Revista de Antropologia e Arte | Unicamp | 10 (1) | P. 9 - 17 | Jan - Jun | 2020. <https://doi.org/10.20396/proa.v10i1.16546> .

DALCOM, G.; GUEDES, M.; KROGER, M.. Práticas decoloniais na musicalização infantil: reflexões a partir de relatos de duas estagiárias do curso de licenciatura em música. Comunicação. In: XXVI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, v.5, 2023, Ouro Preto - MG: ABEM, 2023. ISSN Online: 2526-5857. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-congresso/v5/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

DINIZ, A. Almanaque do samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ESPINHEIRA, A. Hibridação cultural e uma possível poética baseada no contexto cultural de instrumentos étnica e geograficamente identificados. Opus, v. 28, p. 1-18, 2022. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.04>.

FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Fazendo rap na escola. Música na Educação Básica, [S. l.], v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/115>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GORDON, E. Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997

- LUKÁCS, G. Estética: la peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1966.
- MAGALHÃES, C. Y. N.; BARROS, M. H. F. Músicas afro-diaspóricas e dos povos originários: um olhar sobre o currículo da Licenciatura em Música do IF Sertão PE. Comunicação. In: XXVI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, v.5, 2023, Ouro Preto - MG: ABEM, 2023. ISSN Online: 2526-5857. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-congresso/v5/>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- QUEIROZ, L.R.S. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). Educação musical: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241.
- ROSA, N. Feitio de Oração. Rio de Janeiro: Odeon, 1933. streaming (2,53 min).
- SANTOS, D. Trabalho, cotidiano e arte: uma síntese embasada na Estética de Georg Lukács. Estudos Avançados, v. 31, n. 89, p. 341–359, jan. 2017.
- SILVA, B. V. R. Escuta decolonial: pluralidade étnica na educação musical. In: XII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, v.4, 2020. ISSN Online: 2526-6829. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-ersd/v4/>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- SILVINO, I. Ah, seu eu tivesse asas...Fortaleza: DIZ Editor(A)ção, 2011.
- SOUZA, S. S. A encruzilhada do saber artístico-musical enquanto potência pedagógica crítica a partir da escrevivência do sujeito negro periférico. Comunicação. In: XXVI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, v.5, 2023, Ouro Preto - MG: ABEM, 2023. ISSN Online: 2526-5857. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-congresso/v5/>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- SOUZA, S. S.; Perspectivas pedagógico-musicais e os ambientes de inscrição da intelectualidade afro-diaspórica a partir de Racionais MC's. Comunicação | Artístico. In: XXXIV Congresso da ANPPOM, v.34, 2024, Salvador - Bahia. ISSN 1983 – 5973. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v34> . Acesso em 15 mar. 2025.