



*INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE MÚSICA(S): REFLEXÕES A PARTIR DA LEI
11.769/08*

Rafael de Souza¹

RESUMO: Através da abordagem da atual obrigatoriedade do ensino de música, acrescentada ao currículo da escola básica pela Lei 11.769/08, este texto busca pensar uma possibilidade outra de formação do professor da área a partir de um paradigma intercultural. Nesta perspectiva, traz a visibilização dos plurais cotidianos musicais como elemento a contribuir para a flexibilização curricular. Além disso, evidencia a hierarquização/seleção de determinados estilos musicais no currículo de uma Licenciatura em Música carioca. Identifica, ainda, a relação desta hierarquização com o campo da Musicologia Comparada, de aproximação com teorias de evolução social e com as ideias de Mario de Andrade.

Palavras-chave: Formação do professor de música. Interculturalidade. Cotidianos musicais.

*INTERCULTURALITY IN MUSIC(S) TEACHING: REFLECTIONS FROM THE LAW
11.769/08*

ABSTRACT: This text discusses the current mandatory teaching music, added to the curriculum of primary school by the Law 11.769/08, and seeks to think of a possibility of another training for the music teacher from an intercultural paradigm. In this perspective, it brings the act of making visible the plural musical quotidian as an element to make the curriculum more flexible. Moreover, evidences the hierarchy/selection of certain musical styles in the curriculum of a carioca Music Graduation. It also identifies the relation of this process with the field of Comparative Musicology, with social evolution theories and with Mario de Andrade ideas.

Keywords: Music teacher training. Interculturality. Musical quotidians.

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGEdu-UNIRIO. Educador Musical com Licenciatura em Música pela mesma universidade.

*INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE MÚSICA(S): REFLEXIONES DESDE LA
LEY 11.769/08*

RESUMEN: Se discute la obrigatoriedad de la enseñanza de música en la escuela básica sumada por la Ley 11.769/08 y se intenta pensar una posibilidad outra de formación del profesorado en la respectiva área, desde un paradigma intercultural. Además, se lleva la visualización de los cotidianos musicales plurales como elemento que contribuye a la flexibilidad curricular. Pone en evidencia la jerarquía/selección de determinados estilos musicales en el curriculum de una graduación en música carioca. También identifica la relación de esta jerarquía con el campo de la Musicología Comparada, con las teorías de la evolución social y las ideas de Mario de Andrade.

Palavras-clave: Formación del profesorado de música. Interculturalidad. Cotidianos musicales.

INTRODUÇÃO

Com a realidade da Lei 11.769/08, a qual modifica a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (Lei nº 9394/96) acrescentando a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação de níveis fundamental e médio, algumas questões referentes ao ensino/aprendizagem de música precisam ser pensadas. Que mudanças esta lei traz para a prática cotidiana do professor de Educação Musical?

Para pensar essas questões é importante contextualizar o cenário em que tal lei é implementada. Fruto, principalmente, da união dos esforços da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) junto aos profissionais da música que formaram o Grupo de Apoio Parlamentar e da campanha para a aprovação da lei, sob o slogan *Quero Educação Musical na Escola* (SOBREIRA, 2012), tal lei reconhece a legitimidade de se ensinar e aprender os conhecimentos musicais.

Essa conquista, resultado da referida união, não foi possível sem relações de força e poder. O texto final da lei sofreu alterações, o que mostra que as discussões em torno da mesma não se deram frente a uma multiplicidade de perspectivas e concepções. Seu artigo 2º, o qual determinava a exclusividade do ensino do conteúdo musical por profissionais formados na área foi vetado pelo então Presidente da República, sob as seguintes alegações:

1) música é uma prática social; 2) os profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida; 3) “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo de maneira em que este dispositivo está proposto” (SANTOS, 2011, p. 188).

Com esse veto, o legislador expressa não ser necessária, para o ensino de música, uma formação em licenciatura própria a fim de que os processos de ensino/aprendizagem dos conteúdos específicos da área ocorram. Assim, pessoas sem formação “adequada” poderiam ministrar aulas de música nas escolas.

Se por um lado a lei abre brechas para outros profissionais atuarem com música nas escolas; por outro, ela amplia a oportunidade de abertura de vagas para professores da área, uma vez que, para um concurso público, exige-se a certificação para exercer a atividade docente na área à qual o candidato concorre. Isto é reforçado com a inserção da música como conteúdo curricular, porém, essa mesma inserção como conteúdo, e não como disciplina tem tornado possível a ambivalência já citada.

Não obstante, a despeito da ambivalência em torno do profissional que vai atuar com música nas escolas, a Lei 11.769/08 gera demandas por ampliação da formação de docentes especialistas na área e, conseqüentemente, profissionais formados para atuar na realidade das escolas regulares. Essa demanda implica a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de formação em Licenciatura em Música, já que, de forma geral, a formação em nível superior parece estar majoritariamente voltada para a inserção desses profissionais nas escolas/ cursos/ conservatórios de música - os espaços de atuação mais escolhidos pelos licenciados (PENNA, 2012).

Nesse contexto, o presente trabalho pretende explicitar o processo de seleção das músicas que permeiam hegemonicamente, ou seja, que estão mais fortemente presentes na disciplina “Práticas de Conjunto”, constituinte como obrigatória da grade curricular de curso de Licenciatura em Música de uma universidade federal carioca. Para isso, delineia-se aqui um possível processo de encadeamentos de bases teóricas que englobam considerações sobre a forte marca evolucionista/ darwinista do já extinto campo da Musicologia Comparada, o influente pensamento de Mário de Andrade (1972; 1975) sobre música, e as relações sobre estes dois pontos que se acredita levarem ao processo de hierarquização identificável na realidade do curso de formação docente em música da universidade citada.

Pensando uma alternativa de formação e prática docente em música a partir desta nova realidade escolar, a qual reflita novos fazeres de transposição de conhecimento na educação básica, o texto traz, ainda, dois trabalhos de Miranda (2009; 2012) como referências principais. No primeiro, ao pesquisar panoramas de descolonização entre professoras de escola pública e seus estudantes, a autora propõe a interculturalidade como política de formação docente a ressignificar a “subalternidade feminina”. Já no segundo trabalho, observa as mediações didáticas interculturais ocorridas em processo de formação docente

estabelecidas na busca de estabelecimento de uma relação horizontal entre uma escola carioca, alunos estagiários de curso de licenciatura em Pedagogia e bolsistas de Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), aproximando-se da proposta pluriversitária apresentada por Santos (2010).

MUSICOLOGIA COMPARADA E ESTUDOS ANDRADIANOS: UM POSSÍVEL PERCURSO PARA PENSAR O PROCESSO DE HIERARQUIZAÇÃO AQUI DESVELADO

No tocante à disciplina “Práticas de Conjunto” supracitada, além da própria seleção que ocorre em um âmbito mais geral da música popular brasileira, há um processo seletivo interno à própria seleção: a prática do Choro é claramente privilegiada. Outros estilos musicais como o Samba e a Bossa Nova podem até ser citados, mas não possuem o mesmo espaço que aquele primeiramente apontado. Esse processo de seleção/hierarquização acontece claramente no curso de licenciatura em música da universidade pesquisada e influencia na formação do futuro professor – como vêm denunciar as teorias críticas de currículo (SILVA, 2011). Até que ponto viver esta seleção/hierarquização durante a formação não tem influência na prática do futuro professor, à medida que tais escolhas excludentes ocorrem também no plano da transposição do currículo prescrito?

A forma como tem se dado essa escolha, como já mencionada nos parágrafos anteriores, parece se articular a uma matriz de pensamento nacionalista, inspirada, possivelmente, na figura de Mário de Andrade e suas proposições sobre música. Mais conhecido como poeta e romancista pelo grande público, o autor propunha, como musicólogo², a formação de uma unidade nacional, tendo seu discurso influenciado decisivamente a produção no que concerne à música do movimento modernista brasileiro. Ao cunhar o termo “popularesco” e opô-lo ao “popular” (COLI, 1998), fazia a separação da música brasileira de forma dualista: o último termo abarcava o que chamava de música folclórica, única expressão artística que considerava atemporal e valiosa. Já o primeiro, por sua vez, englobava a produção artística urbana, massificada, vista pelo mesmo como transitória.

O musicólogo, após fazer essas diferenciações e admitir a música brasileira popular como resultado de interações entre as culturas “ameríndia, africana, portuguesa e europeia” (ANDRADE, 1972, p.29), defendia que a “música artística” deveria ser feita pelo compositor

² A Musicologia é o estudo científico/ acadêmico sobre música, diferenciando-se das áreas de composição e interpretação/ performance.

através de técnicas eruditas importadas da Europa, tomando como ponto de partida o material “popular”. Logo, o que deveria ser feito era música de concerto (“erudita”). Essa denominação de “música artística” demonstra novamente um forte pensamento hierarquizador ao atribuir a apenas um tipo de música a qualidade artística.

É possível relacionar o pensamento de Mario de Andrade ao campo da Musicologia Comparada a qual, nascida no século XIX como área a estudar a música “folclórica” dos povos colonizados por um viés antropológico, tomava a música do Velho Mundo como referência nas comparações. Desta forma, os estudos da área caracterizavam-se por uma perspectiva evolucionista, pois, assim como a antropologia o fez em seu início, partiam do pressuposto de evolução de Darwin. Transpondo o pensamento darwinista para o campo antropológico, a evolução social também seria possível, e os colonizadores se viam no topo do processo evolutivo. Então, assim como a sociedade europeia seria a mais evoluída, sua música também o seria:

A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder colonial. O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão pedagógica que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de poder (SILVA, 2011, p. 128).

A perspectiva andradiana pode ser facilmente relacionada aos estudos da Musicologia Comparada pelos pontos já explicitados; além disso, pode-se dizer que apresenta uma articulação com o pensamento darwinista, especialmente evidente em um dos capítulos do livro “Ensaio sobre a música brasileira”, o qual possui o termo “evolução social” em seu título (“Evolução social da música no Brasil”). Nele, o autor propõe um quadro da evolução social da música brasileira:

Nos falta a concorrência da audição constante de música moderna estrangeira, de alta qualidade, que permita ao compositor brasileiro experimentar confrontos, reconhecer suas deficiências, seus defeitos, o seu pior e o seu melhor, o errado e o certo de seus caminhos (ANDRADE, 1975, p. 30).

Nesse percurso (Musicologia Comparada/ Pensamento andradiano/ Choro privilegiado na Universidade), pode-se reconhecer como presente um processo de reprodução de dinâmicas colonizatórias no âmbito da cultura, forjadas por meio de relações transnacionais que operam de modo a invisibilizar diferentes manifestações culturais e nome de uma cultura tida como modelo (MIGNOLO, 2010). Com relação ao Choro, tal reprodução estaria mais velada, pois, apesar de este ser um estilo musical que já passou por processos de massificação e por ser atribuído às camadas populares, também partilha de uma das

características importantes da música europeia de concerto: o virtuosismo de que precisa o músico para sua execução.

INTERCULTURALIDADE: UM CONVITE PARA A DESINVIZIBILIZAÇÃO DOS MÚLTIPLOS COTIDIANOS MUSICAIS

Em contraponto às ideias defendidas por Mario de Andrade (1972; 1975), datadas e situadas historicamente, hoje podemos problematizar a ideia de “deficiência” ou “defeitos” da música. Aliás, no âmbito das Ciências Humanas, há um movimento bastante expressivo que discute a legitimidade de diferentes culturas e suas respectivas manifestações. Esse movimento reconhece o caráter intercultural de cada cultura, isto é, o modo como elas se retroalimentam, se comunicam e se enriquecem/ modificam mutuamente (FLEURI, 2001).

Considerando a música como uma linguagem artística que comunica de forma sensorial, simbólica e afetiva, a qual está relacionada intrinsecamente à realidade sociocultural por sua presença nos mais diversos cotidianos,

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...] (GREEN *apud* SOUZA, 2004, p. 8).

A partir desta ideia, a preocupação deste trabalho é a de afirmar que a diversidade destas constituições é e deve ser

[...] inerente à concepção de universidade, e não uma abordagem monocultural. A promoção de uma educação intercultural é uma exigência fundamental. Exigirá uma política sistemática e um compromisso de todos os atores orientados a problematizar a visão monocultural presentes nas concepções de ciência e conhecimento que informam a cultura acadêmica. (CANDAU *apud* MIRANDA, 2012, p. 5)

Para que isto ocorra, torna-se essencial criar interfaces de trocas entre “universidade-escola/ escola-universidade” como aquelas sugeridas por Miranda (2012), no intuito de que a formação docente ocorra em consonância com a realidade dos “mundos escolares”. A autora observa, em seu artigo, a relação estabelecida entre uma escola carioca, alunos estagiários de curso de pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência. Esta parceria, que se encaixa no projeto de construção da *pluriversidade* proposto por Santos (2010), contribui para a democratização e emancipação da universidade pública. Neste espaço de partilhas, então, a autora observa as mediações didáticas interculturais ocorridas nesse processo de formação docente e defende também que as universidades públicas brasileiras devem ter papel de destaque na formação de qualidade de estudantes das escolas de ensino regular. Desta forma, portanto, a possibilidade de viver “uma retomada das relações sociais

entre movimentos populares, movimentos de base e instâncias públicas e privadas” (MIRANDA, 2012, p. 3) através dessa rede colaborativa.

Como consequência do processo de compartilhamentos gerado, os licenciandos puderam construir ferramentas didáticas para as atividades específicas que exerciam, puderam aproximar os estudantes da escola aos temas que interferem diretamente em suas vidas, além de poderem repensar suas ideias sobre a docência e as práticas pedagógicas. O que ocorre é o estabelecimento de um processo intercultural, de trocas entre as culturas escolar-universitária/universitária-escolar (RODRIGUEZ; GARZÓN, 2008), de desestabilização das hierarquias entre os dois espaços, de diálogos mais horizontais para que os alunos sejam beneficiados e possam “construir saberes escolares mais significativos condizentes com suas experiências de vida” (MIRANDA, 2012, p. 10).

Concordo com a autora quando ela propõe, em argumento sobre a inferiorização do gênero feminino como resultado de mecanismos coloniais, porém perfeitamente extensível a qualquer outro grupo subalternizado (como os empobrecidos das escolas públicas regulares, os negros, os homossexuais e os grupos indígenas, apenas citando alguns exemplos): a “colaboração intercultural se constitui como a possibilidade de insurgência e promoção do debate sobre os prejuízos trazidos por uma política monolítica, por uma transmissão cultural unívoca, machista e, portanto, colonial” (MIRANDA, 2009, p. 112).

Vale ressaltar aqui que o(s) processo(s) de dominação cultural, tratando cultura de uma forma ampla, não se dá com passividade por parte dos subalternizados; pelo contrário. A teoria pós-colonial concebe as relações coloniais como jogos de poder extremamente complexos, onde há modificações nas culturas dominantes e dominadas. Apesar disto caracterizar certa resistência cultural, o balanço final destas mediações é favorável ao colonizador, “mas nunca tão cristalinamente, nunca tão completamente, nunca tão definitivamente quanto o desejado” (SILVA, 2011, p. 129). Complementando essa visão de resistência cultural, pode-se inferir que o currículo também apresenta essa característica (MACEDO, 2006, p. 105): não foi total e definitivamente colonizado, mas é urgentemente necessário buscar um maior diálogo entre as diferentes culturas, ou seja, entre as narrativas/discursos das culturas subalternizadas e também das culturas que exercem papel hegemônico de alguma forma. Nesse sentido, defende-se, aqui, um diálogo intercultural onde diferentes manifestações culturais tenham legitimados seus modos de ser e pensar o mundo, em uma relação na qual não seja possível estabelecer um centro, isto é, modelo a partir do qual as diferentes culturas seriam pensadas (FLEURI, 2001).

A partir da concepção intercultural, poderíamos voltar ao debate sobre a univocidade

da transmissão cultural e pensar, no caso específico da música "todas as manifestações musicais como significativas - evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão" (PENNA, 2012, p. 93).

Ainda no bojo dessa discussão, poderíamos novamente tecer um diálogo com Miranda (2009), a qual entende a prática intercultural como desestabilizadora do lugar de submissão em que são colocados os alunos – os “outros” subalternizados. Sendo essa submissão produzida por mecanismos colonizantes, onde o professor seria aquele que encarna a figura do colonizador – detentor do conhecimento e único capaz de levar o progresso/ evolução aos seus alunos colonizados, a autora reflete que:

relações coloniais de poder envolvem grupos situados em um mesmo contexto (nacional, local), desdobrando-se em situações entre opostos no cotidiano, respeitando rituais de subalternização do outro colonial dentro de determinadas esferas, como é o caso das instituições de educação formal (MIRANDA, 2009, p. 114).

As palavras de Miranda vão ao encontro da ideia de “educação bancária” de Paulo Freire (2005), por meio da qual o pensador denuncia o caráter antidialógico e subalternizante da educação como prática de transmissão e reprodução do *status quo*. Assim, as teorizações pós-coloniais sobre currículo tecidas pela autora mantêm relação com as reflexões críticas de Freire à medida que visam a processos de descolonização/ libertação.

A partir desse olhar, a superação da supremacia atribuída às produções europeias em música e suas estéticas e a entrada, no meio acadêmico, dos produtos artístico-sociais dos grupos “subalternizados”, “invisibilizados”, vêm desestabilizar a ordem instituída e contribuir para a legitimação de outras formas de manifestações artístico-culturais.

Essas questões provocam a pensar a necessidade de mudanças no currículo de licenciatura em música, sobretudo frente ao desafio de formar alunos de modo a alargar seus universos musicais, e, ao mesmo tempo, não invisibilizar as músicas que suas histórias de vida trazem. Além disso, demanda dos professores a construção mais horizontal, com os alunos, de práticas pedagógicas tomando como ponto de partida e de chegada os plurais cotidianos musicais. Trata-se, então, de ampliar "o alcance e a qualidade de sua experiência estético-musical" (PENNA, 2012, p. 93). Nessa perspectiva,

[...] não é novidade falar do abismo existente entre a cultura escolar (com suas disciplinas rigidamente separadas e hierarquizadas, suas avaliações, seus tempos e ritmos) e a cultura de referência de crianças, adolescentes e jovens (marcada, cada vez mais, pelo mundo da música, dos filmes, dos gibis e dos *videogames*). Reclamações dos estudantes e dos professores/as sobre conteúdos inúteis e o afastamento da escola da realidade social já são reincidentes (ANDRADE, 2009, p. 41-42).

Outro ponto a se considerar, ao tratar da legitimação dos plurais cotidianos, é o distanciamento das posturas de defesa da cultura nacional contra as estrangeiras, ou seja, dos posicionamentos nacionalistas radicais, baseando-me no preceito de que a uniformização cultural é impossível. Concordo, por isso, novamente com Marcelo Andrade (2009, p.20):

O ser humano é, por excelência, um tipo criativo e inovador. E aqui está a nossa saída pela diferença. A diferença percebida como ponto fundamental e inerente à nossa existência. A diferença se torna, assim, resistência às padronizações homogeneizadoras.

Assim, as músicas dos meios de massa seriam incluídas como constituintes legítimas dos cotidianos musicais dos alunos, e suas inserções nos processos de musicalização, nos espaços/tempos escolares, compreendidas como pertinentes. Tal reconhecimento, também como ponto de partida e chegada, deve vir acompanhado da formação de pensamento crítico por parte do aluno sobre sua própria realidade, com a finalidade de convidar a pensar as formas de experimentar a vida e, mais especificamente, as formas como os indivíduos relacionam-se com as músicas e as artes nos cotidianos.

A entrada da educação musical nas escolas regulares de educação básica, observadas estas nuances, pode vir a contribuir no papel que a instituição escolar tem na sociabilização com respeito às diferenças, “na construção e valorização de um mundo verdadeiramente plural” (PENNA, 2010, p. 42) e no reconhecimento e empoderamento sociais que a perspectiva pedagógica intercultural, com seu traço descolonizador, traz consigo como colaboração.

CONCLUSÃO

O argumento inicial sobre a questão específica do processo de hierarquização na disciplina “Práticas de Conjunto”, no curso de formação de professores de música apontado, vem exemplificar um dos diversos casos que podem ocorrer de forma a denunciar essa visão monocultural presente na universidade. Porém, é importante sublinhar, aqui, que esta monocultura verificada não representa a diversidade cultural reunida no corpo discente da licenciatura estudada. Isto porque, no interior da educação superior, também não se vivenciam, de forma hegemônica (ao menos no caso da universidade investigada), relações interculturais, de trocas e construções colaborativas tendo como referência as diferentes manifestações artístico-sociais. Então, como podem os licenciandos formar indivíduos a partir de uma perspectiva intercultural se não a vivenciam?

Esse quadro relativamente oculto influencia a formação do futuro docente, o qual provavelmente vai, em alguma medida, reproduzir o processo de hierarquização que viveu e

terminará por trabalhar para *ensinar aos* alunos seus saberes (e não *construir com*), pensando serem aqueles (saberes) que detém de mais alto valor e importância que os oferecidos pelos discentes.

As reflexões tecidas ao longo deste trabalho convida-nos a pensar o contrário. Pelo fato de a música ser uma linguagem e bem cultural/social com o qual todos têm contato/vivência cotidiana, o fato de ela estar agora obrigatoriamente inserida como componente curricular, na educação básica, abre possibilidades para a legitimação das culturas socialmente silenciadas.

Portanto, o texto aposta no trabalho docente orientado para a formação intercultural, no âmbito das escolas públicas de educação básica, enfatizando a vivência/relação na diferença. E isso exige assumirmo-nos, enquanto professores, também como “aprendentes” e não apenas “ensinantes”.

Diante desse desafio, a própria formação docente deve ser constituída como processo de criação de identidade crítico-reflexiva que vise “a flexibilização da *seleção de conteúdos e validação de saberes* tradicionalmente deixados de lado” (MIRANDA, 2013, p. 4. Grifos da autora), em consonância com o ambiente escolar, complexo em sua constituição. Fica-nos, portanto, o convite para (re)pensarmos nossas práticas e formações mediante a provocação de relações pedagógicas que visibilizem os plurais cotidianos musicais vividos pelos sujeitos aprendentes/ensinantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3.ed. Brasília: INL, 1972.

ANDRADE, M. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: _____. (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 13-48.

ANDRADE, M. de. Evolução social da música no Brasil (1939). In: _____. **Aspectos da Música Brasileira**. 2.ed. Brasília: INL, 1975. p. 11-31.

COLI, J. Mundo Musical: 8-2-45. In: _____. **Música Final: Mário de Andrade e sua coluna jornalística ‘Mundo Musical’**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz na Terra, 2005.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Revista Currículos sem fronteiras**.

Vol.6, n.2, p.98-113, jul. dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIRANDA, C. Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes de escola pública. In: Andrade, M. (Org.). **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 109-126.

MIRANDA, C; PAZ, R. Currículos praticados, transversalidade e perspectivas emancipatórias de uma práxis educativa. In: VII Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade, 2013, Rio de Janeiro. **VII Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade**, 2013.

MIRANDA, C; CAVALCANTI, E. C. Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e prática de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2012, Vol. 03, p. 4619-4630.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PINTO, T. O. Cem anos da etnomusicologia e a “era fonográfica” da disciplina no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 2º, 2004, Salvador. **Etnomusicologia: Lugares e caminhos, fronteiras e diálogos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-124.

RODRIGUEZ, J. G.; GARZÓN, J. C. Cooperação escola-universidade e a construção do currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, R. M. S. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: _____. (Org.). **Música, cultura e educação: Os múltiplos espaços de educação musical.** Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 165-210.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOBREIRA, Silvia. **Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares.** ANPEd, Gt de Educação e Arte, 2011. Disponível em:
<http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=139:trabalhos-gt24-educacao-e-arte&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 5 ago. 2013.

SOUZA, J. Educação musical e Práticas sociais. **Revista da associação Brasileira de Educação Musical.** Porto Alegre, n. 10, mar. 2004. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 6 ago. 2013.