

**Músicas (entre)silêncios: construindo fundamentos para uma educação  
musical intercultural  
Comunicação**

**GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica**

*Gabriela Flor Visnadi*  
UFMA/ UDESC  
gabriela.flor@ufma..br

*Viviane Beineke*  
UDESC  
viviane.beineke@udesc.br

**Resumo:** Este artigo apresenta discussões conceituais e político-pedagógicas desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento. Propõe-se uma trama conceitual que subsidie o planejamento e a práxis de projetos de educação musical na escola, com o objetivo de construir uma educação musical intercultural, crítica e criativa, fundamentada nas culturas populares brasileiras. No campo da interculturalidade crítica, autores(as) como Catherine Walsh, Fidel Tubino e Vera Maria Candau destacam a urgência de incluir, em condições de equidade, epistemologias não-hegemônicas nos espaços educativos, por meio de estratégias, ações e processos que enfrentem e desestabilizem as colonialidades presentes na educação. Neste texto, apresentamos algumas reflexões voltadas ao desenvolvimento teórico de uma educação musical intercultural, crítica e criativa, pautada em culturas musicais historicamente invisibilizada nos processos formais de ensino de música. Culturas populares expressam modos de viver, sentir, interagir e criar música, constituindo importantes acervos simbólicos e epistemológicos. Defendemos que o reconhecimento dessas musicalidades exige a ampliação do conceito de música e a reconfiguração de currículos e práticas pedagógicas. A promoção de diálogos musicais interculturais é uma das estratégias fundamentais para o desenvolvimento da interculturalidade, que contribui para o enfrentamento de modelos hegemônicos e para a valorização de sujeitos e saberes historicamente subalternizados. Conhecer a música do outro, por meio de trocas afetivas e criativas, favorece o (re)conhecimento de expressões culturais diversas e a superação de estereótipos e violências simbólicas, contribuindo para relações sociais mais justas e igualitárias.

**Palavras-chave:** educação musical; interculturalidade crítica; diálogos musicais interculturais.

## Introdução

Esta comunicação<sup>1</sup> propõe uma discussão conceitual que integra uma pesquisa de doutorado em andamento, dedicada a investigar o papel das culturas populares brasileiras na construção de uma educação musical intercultural crítica. As reflexões aqui apresentadas fundamentam tanto a elaboração de planejamentos pedagógicos, quanto a análise dos dados da pesquisa, estruturada em três eixos centrais: interculturalidade crítica, criatividade musicais e culturas populares brasileiras.

Reconhecido por ser um dos países com maior diversidade sociocultural do mundo, o Brasil é formado por etnias africanas da diáspora forçada, dos europeus colonizadores, dos imigrantes asiáticos - além das 305 etnias indígenas, que falam 274 línguas diferentes (IBGE, 2010). Tal pluralidade está conectada a uma diversidade de sotaques, cores, regionalidades, musicalidades, religiosidades, saberes, modos de viver e de celebrar. Ao mesmo tempo, tratase de um país marcado pela falta de (re)conhecimento e de compreensão em relação às diferenças, o que se revela na forma de violências diversas.

Tais violências são herança do projeto colonial que, por meio de processos de racialização, subjugação e desumanização de seres humanos, segregou – e continua segregando – pessoas de acordo com as culturas às quais pertencem, desenvolvendo novas formas de colonialidade nos tempos atuais (Tubino, 2019). Como explica Walsh (2009, p.30), a colonialidade opera nos âmbitos intersubjetivo, existencial, epistêmico e espiritual, desumanizando alguns e super-humanizando outros; legitimando e universalizando o conhecimento europeu ocidental e descartando produções intelectuais indígenas e afrodescendentes; impondo a noção de um mundo único e negando modos outros de existência; rotulando ancestralidades e relações com o sagrado como primitivas e pagãs; e eliminando sistemas e princípios de vida integrados à natureza.

Sob argumentos e discursos pautados em civilização, modernidade e desenvolvimento, a matriz colonial opera na hierarquização vertical da sociedade, mantendo grupos sociais e culturas historicamente subalternizadas nas camadas inferiores (Tubino; Moreno, 2020; Walsh, 2009). Assim, a lógica colonial continua sendo base de sistemas políticos, econômicos, culturais

---

<sup>1</sup> Este trabalho contou com o apoio da FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – e do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

e educacionais, de modo a dificultar e/ou impedir sua transformação e mantendo categorias dominantes nos espaços de privilégios (Tubino; Moreno, 2020; Walsh, 2009; Candau, 2009).

No campo da educação, podemos identificar a predominância de conhecimentos e abordagens hegemônicas nos sistemas educacionais, na organização de conteúdos, currículos e disciplinas e até na estrutura física das escolas, desconsiderando saberes, histórias, significados, culturas e modos de aprendizagem não-hegemônicas (Candau, 2012; 2009). Tal exclusão se reflete na manutenção de modelos de educação homogêneos e monoculturais<sup>2</sup> (Candau; Russo, 2010; Walsh, 2008; 2009).

Como explica Tubino (2019, s/p.), “tanto o reconhecimento como a falta de reconhecimento influencia de modo determinante a formação das identidades das pessoas”<sup>3</sup>. A falta de representatividade nos processos de formação tem implicações na própria existência de indivíduos e coletivos, que não se sentem representados. A exclusão e a marginalização simbólica e epistemológica acarretam a dificuldade e/ou impedimento de participação ativa em espaços importantes de decisões da sociedade (Tubino, 2019; Walsh, 2008).

Em relação à educação musical, modelos de ensino conservatoriais ainda predominam em Universidades, cursos profissionalizantes e escolas de música (Penna; Sobreira, 2020; Galizia; Lima, 2019). Em muitos cursos superiores de música, a pluralidade de culturas musicais brasileiras é descartada, reforçando concepções e modos de fazer música monoculturais e hegemônicos. O foco quase exclusivo nas chamadas “grandes obras musicais”, de “grandes compositores”, privilegia a tradição musical europeia em detrimento das múltiplas musicalidades que representam outras culturas e territórios (Queiroz, 2017; 2021). Tal lógica repercute diretamente na formação docente e no despreparo em relação ao trabalho na e com a diversidade (Queiroz, 2023a; Galizia; Lima, 2019).

A hegemonia e a supervalorização da cultura musical dominante determinam e naturalizam a exclusão e a marginalização de um importante acervo musical que representa e expressa modos de viver, de compreender o mundo, de interagir com o outro, de criar e recriar possibilidades musicais. Esta realidade acarreta a exclusão e marginalização das pessoas,

---

<sup>2</sup> Apesar de existirem diversas iniciativas e ações educativas contra hegemônicas, ainda predominam currículos e modelos de ensino monoculturais (Candau, 2016; 2009; 2008).

<sup>3</sup> Tanto el reconocimiento como la falta de reconocimiento influyen de modo determinante en la formación de las identidades de las personas.

grupos e categorias sociais que fazem e vivem essas músicas. Tal apagamento simbólico e epistemológico está conectado a violências, intolerâncias e injustiças diversas.

De acordo com Queiroz (2021, p.179), “a conjuntura de conflitos que constitui o mundo e a realidade da vida humana é a mesma que marca a diversidade musical e que, como tal, está amalgamada a qualquer proposta de ensino de música”. Assim, processos de formação musical monoculturais colaboram para a manutenção de uma realidade indiferente às diferenças e conivente com as desigualdades “que desrespeitam, excluem, amedrontam, machucam, torturam, estupram e matam milhares de pessoas diariamente. É nesse mundo que fazemos e ensinamos música!” (Queiroz, 2021, p.179).

Assim como a educação foi – e continua sendo – um meio fundamental para a difusão e a imposição de valores, modelos e princípios das culturas dominantes – ocidentais, brancas, patriarcais, eurocentradas e cristãs – movimentos de enfrentamento a essa realidade vêm sendo realizados no campo educacional. Nesse sentido, a elaboração e o desenvolvimento de concepções e propostas que visam à inclusão, legitimação e valorização das culturas historicamente invisibilizadas nos sistemas educativos são desafios que vêm sendo discutidos há décadas (Walsh, 2010).

No campo da educação musical, encontramos variados estudos e discussões relacionadas à diversidade cultural: em relação à pluralidade de culturas musicais, sonoridades e ritmos existentes; à diversidade na formação de professoras(es) de música; a práticas e propostas envolvendo musicalidades de diferentes culturas; à ampliação da concepção de música; dentre outras questões (Coutinho; Rocha, 2022; Galizia; Lima, 2019; Cuervo; Maffioletti, 2018; Queiroz, 2023; 2021; 2017; 2015; Batista, 2017; Sousa; Monti, 2016; Ivenicki, 2016; Conceição et al, 2016; Almeida, 2012; Souza, 2007; Penna, 2005).

Se pretendemos desenvolver ações de educação musical comprometidas com a diversidade, torna-se imprescindível ampliarmos as lentes e os horizontes que configuram nossa concepção de música, aproximando-a das dimensões humana e cultural. Utilizamos a definição de Queiroz (2021, p. 163), que compreende música como “uma expressão humana constituída por organizações estético-sonoras multifacetadas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura”.

Ao compreender música como expressão humana e culturalmente situada, ampliam-se as possibilidades de fazer e de se relacionar com música, entendendo-a de forma múltipla. Desse modo, abre-se a possibilidade para que diferentes músicas, com diferentes lógicas e de diferentes culturas, possam coexistir em equidade. Na educação musical, isso se reflete no desenvolvimento de currículos, propostas e estratégias pedagógicas que consideram diferentes culturas musicais, com modos próprios de fazer, de dar sentido e de se relacionar com música. Importante destacar que, além do reconhecimento da diversidade, é fundamental problematizar as relações hierárquicas que marcam as diferenças nos espaços educativos.

Nessa direção, recorreremos à interculturalidade crítica como base teórica e política para construir caminhos que enfrentem a lógica monocultural e excludente ainda presente nos processos de ensino musical. Inspiradas nas contribuições de Catherine Walsh, Fidel Tubino, Vera Maria Candau, Viviane Beineke e Luis Ricardo Queiroz, buscamos uma educação musical criativa, comprometida com a diversidade humana, cultural e musical, ancorada em princípios de justiça, diálogo e reconhecimento das epistemologias silenciadas. Neste texto, traçamos algumas aproximações entre estes campos, que se desdobram em reflexões em direção a uma educação musical intercultural crítica.

## **Interculturalidade crítica e educação intercultural**

Na América Latina, a interculturalidade vem ganhando força especialmente a partir da década de 1990, pela necessidade crescente de promover relações positivas entre diferentes grupos e categorias sociais (Walsh, 2010; Candau; Russo, 2010). De lá para cá, diferentes concepções, contextos e interesses sociopolíticos vêm moldando perspectivas distintas de interculturalidade, que se desdobram em políticas públicas, reformas educacionais, constitucionais e/ou programas de governos variados. Nos apoiamos na abordagem crítica que, ao invés entender a diversidade como um problema a ser resolvido, denuncia que as diferenças são construídas pela estrutura colonial, capitalista, moderna, racializada, heteronormativa e patriarcal de poder, que hierarquiza, silencia e subalterniza povos indígenas, afrodescendentes e outras categorias sociais minorizadas<sup>4</sup> (Walsh, 2010; 2017).

---

<sup>4</sup> Como por exemplo: mulheres, comunidade LGBTQIAPN+, imigrantes, PcDs, dentre outras possibilidades. <sup>5</sup> (...)relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el

Trata-se de um posicionamento político-social que busca superar as hierarquias entre culturas, problematizando e confrontando a hegemonia que inferioriza determinados grupos culturais e supervaloriza outros (Tubino; Moreno, 2020; Walsh, 2005; 2009; 2010). Como explica Walsh (2010), a interculturalidade se constrói a partir de baixo, isto é, parte das demandas das classes subalternizadas – em contraste com abordagens que nascem de interesses dominantes e que são funcionais ao sistema vigente. Diferente de uma abordagem meramente descritiva da realidade multicultural de um contexto ou território, a interculturalidade crítica é um processo contínuo que visa a transformação da sociedade através da promoção “relações, atitudes, valores, práticas, saberes e conhecimentos fundamentados no respeito e na igualdade, no reconhecimento das diferenças e na convivência democrática que, pela própria realidade social, é muitas vezes marcada por conflitos”<sup>5</sup> (Walsh, 2009, p.41).

A interculturalidade crítica é um projeto a ser alcançado, no qual ações de intervenção e estratégias de transformação são essenciais para sua própria construção e desenvolvimento (Walsh, 2010; 2012). É compreendida como projeto, processo, conceito e prática, que se pauta na interrelação – não somente em termos étnicos, “mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, lógicas e racionalidades distintas”<sup>5</sup> (Walsh, 2009, p. 41). Suas ações são orientadas à construção, geração e promoção de reconhecimento e respeito mútuo, bem como para a ampliação da acessibilidade e do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas a partir das diferenças (Walsh, 2009).

Sendo a educação uma instituição política, social e cultural de (re)construção e (re)produção de saberes, valores, atitudes e identidades, é lógico assumi-la como um dos espaços centrais da interculturalidade. Na América Latina, o movimento da educação intercultural teve início com a educação escolar indígena, que passou por fases distintas e se desenvolveu de diferentes maneiras em variados contextos e realidades (Walsh, 2010; Candau; Russo, 2010). No entanto, é importante compreender a educação intercultural como um dos

---

reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva.

<sup>5</sup> (...) sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas.

desdobramentos do projeto político da interculturalidade, de modo a não reduzir as contribuições que esta pode oferecer ao campo educativo (Candau, 2010).

Nesse sentido, Candau (2010, p. 339) problematiza modelos de educação intercultural que atuam de forma “aditiva”, isso é, incluem conteúdos de diferentes culturas – pertencentes aos “outros”, aos “diferentes” – sem afetar o currículo, que se mantém pautado predominantemente em conhecimentos e valores supostamente universais. Para a autora, tais perspectivas atuam de modo funcional ao sistema vigente, pois não confrontam os mecanismos que determinam qual deve ser a “cultura comum” para todas as pessoas, tampouco questionam quem são os agentes sociais que a define (2010, p. 340). Já uma educação orientada na interculturalidade crítica está

voltada a repensar a epistemologia que orienta as formulações curriculares vigentes em nossas sociedades, com o objetivo de promover o diálogo entre diferentes cosmovisões e saberes próprios dos diversos grupos socioculturais, e voltada, ainda, a propor que a educação intercultural se desenvolva conjuntamente com a implementação de práticas interculturais em diferentes âmbitos sociais<sup>6</sup> (Candau, 2010, p. 340).

A interculturalidade crítica envolve pressupostos teóricos, práticas, estratégias e ações articuladas em camadas políticas, sociais, éticas e epistêmicas (Walsh, 2010; 2012), que podem nos dar pistas para o desenvolvimento de uma educação pensada como um projeto amplo que, atuando nas diversas camadas de modo integrado, visa à transformação das estruturas hegemônicas que perpetuam hierarquizações. Uma educação intercultural crítica coloca em xeque os padrões de poder do sistema que racializa, inferioriza e subalterniza; (re)conhece, visibiliza e valoriza modos distintos de ser, saber, sentir e conviver; cria estratégias e condições para que diferenças dialoguem e se articulem, pautadas na legitimidade, na dignidade, na equidade e no respeito; incentiva a criação de modos outros de aprender, ensinar, ser, sonhar e viver (Walsh, 2010).

Uma educação intercultural compreende as diferenças como vantagem pedagógica, tornando a sala de aula um espaço de encontro entre diferentes perspectivas, valores, saberes

---

<sup>6</sup> (...) dirigida a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, con el objetivo de impulsar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales, y dirigida, además, a proponer que la educación intercultural se desarrolle conjuntamente con la implementación de prácticas interculturales en diferentes ámbitos sociales.

e práticas culturais (Candau, 2008). Nesse processo, diferenças são reconhecidas em situação de igualdade, sem perder de vista as relações de poder que as hierarquizam – processo que envolve conflitos, confrontos e tensionamentos. Uma estratégia importante para a interculturalidade está na promoção de diálogos interculturais, compreendidos como

processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos – saberes e práticas, na perspectiva da afirmação da justiça social, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p.1).

Aproximando essas discussões da educação musical, apontamos algumas questões visando à construção de uma proposta intercultural crítica, ética, criativa e comprometida com a justiça social. Não pretendemos esgotar as discussões sobre o tema, e sim, provocar reflexões, desestabilizar certezas e contribuir com algumas tramas teóricas e metodológicas que possam sustentar práticas transformadoras, pensando especialmente na realidade brasileira.

## Por uma educação musical intercultural, crítica e criativa

*Não se trata mais de conhecer e interagir com a pluralidade de músicas como um exercício de ampliar o conhecimento e a curiosidade. Trata-se, sim, de uma construção de identidades diferentes em espaços compartilhados, em que os diversos sujeitos precisam aprender a respeitar as suas diferenças e fazer delas importantes pilares para a construção e a inter-relação coletivas.*

Queiroz, 2023, p. 97

Em primeiro lugar, gostaríamos de evidenciar que a construção de uma proposta de educação musical intercultural não é um processo singular, fechado, nem individual – mas múltiplo, coletivo, dinâmico e multifacetado. Nesse sentido, o diálogo tem papel fundamental, envolvendo instituições, educadoras(es), fazedores de cultura, mestras e mestres de culturas populares, musicistas, comunidades, pesquisadoras(es), estudantes e todas(os) aquelas(o) envolvidas(os) no processo educativo. Diálogos, interações e trocas são ações fundamentais para o (re)conhecimento de características, necessidades e especificidades dos diferentes contextos, experiências e vozes, possibilitando a construção de propostas educativas

interculturais de maneira implicada e conectada com as distintas realidades, perspectivas e musicalidades.

Desestabilizar padronizações supostamente universais de ensino de música através da interrelação entre diferentes culturas e práticas musicais é um dos pilares para a construção uma educação musical intercultural crítica. Isso acontece quando diferentes sujeitos podem dialogar musicalmente, expressando suas musicalidades a seu modo, com seus saberes, sentidos e lógicas musicais distintas. Assim, promover encontros e relações equitativas entre diferentes culturas musicais é uma das estratégias de uma educação musical intercultural.

Sua construção implica uma mudança estrutural das aulas de música, nas quais diversificadas maneiras de aprender e de se relacionar com música estejam contempladas. Isso acontece com base no diálogo horizontal entre diferentes saberes e modos de fazer música; no reconhecimento e na valorização de territorialidades, histórias e epistemologias; na criação de espaços em que diferentes corporeidades possam se expressar musicalmente; e em que o ambiente favoreça interrelações sociais, de modo que as diferenças musicais possam coexistir em condições de igualdade.

Além disso, torna-se fundamental repensar o papel da escola, da universidade e das(os) educadoras(es) musicais, que deixam de atuar como espaços e agentes de transmissão para assumirem funções de escuta, diálogo, abertura e cocriação de novos saberes musicais e novas musicalidades. Ao invés de práticas de ensino unilaterais, com valores individuais e meritocráticos, os sentidos comunitário e colaborativo das práticas musicais passam a ter centralidade, favorecendo diálogos musicais interculturais entre sujeitos e saberes. Nesse processo, estudantes – deparados com outros valores, significados, formas de conceber, fazer e criar música – colocam em perspectiva seus próprios princípios, fazeres e concepções de música.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da agência e da autonomia de estudantes para que possam desenvolver e (re)conhecer seus modos próprios de se expressar musicalmente. Nesse sentido, nos apoiamos no campo da aprendizagem musical criativa (Viviane Beineke, 2023; 2022; 2017), especialmente na abordagem que compreende as criatividade musicais de forma múltipla (Pamela Burnard, 2012), legitimando diferentes formas de criação musical. Pensar nas criatividade de modo amplo favorece o

desenvolvimento de propostas pedagógicas a partir de outras lógicas musicais, envolvendo modos outros de fazer e de compor músicas.

Além da atenção à diversidade presente na comunidade escolar, uma educação musical intercultural crítica atua no reconhecimento, legitimação e valorização de culturas musicais desconhecidas pelas(os) estudantes, especialmente aquelas historicamente invisibilizadas e/ou excluídas dos currículos de música. Nesse sentido, destacamos as musicalidades indígenas, afrodiáspóricas e das culturas populares brasileiras, geralmente articuladas com ritualidades, religiosidades, simbologias e com outras expressões artísticas, como a dança, o teatro e o brincar.

Importante reforçar que a inserção de repertório e/ou de conteúdos isolados em práticas escolares não configura um trabalho fundamentado nessas culturas musicais, pois este deve ser pautado em suas referências específicas, que são distintas das abordagens e dos padrões musicais hegemônicos. Isolar o fenômeno sonoro dos demais elementos acarreta o empobrecimento da experiência musical, esvaziando-a de sentidos. Como explicam Tiriba e Assef (2022, p.383), é necessário compreender aprendizagem como um processo que acontece em um corpo íntegro, disponível e presente, conectado a emoções e a percepções físicas - em contraste com abordagens e concepções que focam, exclusivamente, processos mentais.

Trata-se de uma ressignificação das práticas, de modo a trazer os corpos para dentro dos processos de aprendizagem: ao invés de uma posição subalterna, o corpo passa a ser “lócus privilegiado da construção de conhecimentos” (Tiriba; Assef. 2022, p.382), transformando e amplificando a própria experiência. No lugar do pentagrama, do solfejo ou do treinamento técnico e individual, músicas passam a ser apreendidas em experiências de corporeidade e de troca com o outro. Quando a corporeidade é desconsiderada em certas práticas musicais, a experiência se torna incompleta e desconectada dos sistemas culturais aos quais pertencem.

Ao reconfigurar os modos de aprendizagem, concepções fechadas que conectam “saber música” a conhecer os signos da escrita musical ocidental são desestabilizadas, abrindo espaço para modos outros de conhecimento musical. (Re)conhecer, valorizar e compreender o universo de músicas de tradição oral é tão importante o reconhecimento da escrita musical.

Um olhar limitado às dimensões técnicas e teóricas da música, que prioriza questões como virtuosismo, complexidade harmônica e outros elementos de valores ocidentais, tende a desconsiderar outras possibilidades de riqueza cultural que fogem a tais padrões (Queiroz, 2017).

Considerando as diferentes camadas da interculturalidade crítica (Walsh, 2010; 2012), ampliamos os eixos de ação da educação musical intercultural, indo muito além da inserção de um repertório variado nas aulas de música. Assim, apontamos diferentes eixos de ação: político, social, epistêmico e ético. Desse modo, compreendemos a educação musical intercultural crítica como um projeto amplo, que atua de modo integrado em diversas camadas, visando à transformação das estruturas hegemônicas de ensino de música.

Compreendemos a escola como o núcleo para o desenvolvimento da interculturalidade. É na sala de aula que o encontro entre diferentes culturas e musicalidades favorece diálogos musicais interculturais. Assim como a escuta passiva e a repetição de ideias prontas não configuram um diálogo, práticas musicais centradas exclusivamente na escuta e na performance não promovem, por si só, diálogos musicais. Trata-se de processos sistemáticos que envolvem dimensões mais amplas de relação entre diferentes indivíduos e saberes musicais – por meio de escutas, performances, corporeidades, falas, reflexões, trocas, conflitos, negociações e criações musicais.

Toda essa rede de elementos compõe esse processo sistemático que chamamos de diálogos musicais interculturais. São práticas dialógicas que acontecem especialmente por meio de processos criativos, ou seja, em práticas que promovam espaços para tomar decisões musicais. Segundo Beineke (2023), práticas criativas são as formas como nos relacionamos com música criativamente: compondo, escutando, improvisando, dançando, interpretando, criando arranjos musicais, dentre outras possibilidades. Podemos pensar em práticas criativas com diferentes espaços para tomada de decisões musicais, como as atividades de composição, por exemplo. É no espaço criativo da composição que diferentes musicalidades se encontram, se conectam e se relacionam, possibilitando o desenvolvimento de novas ideias e saberes musicais.

Para isso, é importante reconhecer a pluralidade de modos de criação ou composição musical: diferentes culturas possuem valores e maneiras próprias de se relacionar

criativamente com suas musicalidades. Isso quer dizer que, o que é considerado válido, adequado e criativo em determinada cultura, pode não ser em outra. Sobre isso, Burnard (2012) compreende diferentes tipos de criatividade musicais enquanto práticas que se manifestam social e culturalmente, com valores e características próprias. A autora explica as criatividade musicais de forma múltipla e situada, tendo como lócus seu próprio contexto, ou seja, os sistemas culturais, sociais e de atividades aos quais pertencem (Burnard, 2012).

Essa perspectiva contribui para pensar sobre os modos de fazer e viver música presentes em grande parte das culturas indígenas, afrodiaspóricas e populares, onde – ao invés de valores e processos individuais – predominam valores comunitários, coletivos e colaborativos. Desenvolver o pensamento criativo nos termos de uma cultura musical distante é uma experiência que nos leva a sair de nossa zona de conforto, pois exige uma mudança de paradigmas em relação ao que é considerado criativo e aos modos de fazer e compor músicas.

Nas aulas de música, propostas de composição musical realizadas em pequenos grupos potencializam o desenvolvimento de diálogos musicais interculturais e ajudam a desenvolver a agência e a autonomia de estudantes. Beineke (2023) ressalta a importância do trabalho colaborativo como um espaço de aprendizagens “de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros” (2023, p.28), além de expandir e ressignificar ideias e concepções. Esse processo possibilita diálogos entre diferentes culturas presentes na sala de aula, abrindo espaços para escutas, trocas e negociações de ideias musicais.

O papel das(os) educadoras(es) musicais é fundamental na criação de condições para que diferentes saberes musicais se encontrem em diálogo. Trata-se de assumir uma postura ética e pedagógica que reconheça e problematize a assimetria das relações culturais, promovendo espaços para que distintas musicalidades possam circular, interagir e se transformar mutuamente. Tal postura exige sensibilidade e abertura à escuta do outro, disposição para o conflito, negociação de sentidos e valorização das experiências e conhecimentos de diferentes territórios e vivências. Essa mediação se constrói também rompendo com a lógica da autoridade que define o que deve ou não ser ensinado, ouvido e valorizado.

## Considerações finais

Este texto apresenta algumas reflexões teóricas que vêm sendo desenvolvidas para fundamentar uma tese de doutorado em andamento, tendo como meta o desenvolvimento de caminhos em direção a uma educação musical intercultural, crítica e criativa, pensada enquanto um projeto amplo que se desdobra em diferentes eixos de ação e de discussão. Considerando as aulas de música na escola, defendemos a promoção de diálogos musicais interculturais como processos sistemáticos fundamentais para que a interculturalidade aconteça. Através de práticas musicais criativas, compreendidas de forma ampla, diferentes culturas se encontram, se conectam e dialogam, favorecendo a transformação e a ampliação de ideias musicais.

O trabalho com culturas indígenas, afrodiaspóricas e populares, respeitando seus termos, contribui para ampliação das formas de pensar ensino e aprendizagem musical, tanto nas escolas, como nos contextos de formação de professoras(es) de música. Assim, diferentes modos de aprendizagem são considerados, diferentes criatividade musicais são valorizadas e diferentes expressões musicais são reconhecidas, articulando os variados elementos de suas musicalidades e trazendo o corpo como importante protagonista do processo.

Conhecer a música do outro por meio de processos colaborativos de diálogos musicais, envolvendo seus modos de criar e de expressar música, favorece um processo afetivo de (re)conhecimento de expressões musicais que representam modos de vida específicos de uma cultura. Desse modo, a interrelação entre culturas distintas em diálogos musicais interculturais contribui para a superação de preconceitos, de visões estereotipadas e de violências simbólicas e epistêmicas que, por sua vez, podem se refletir em relações sociais mais igualitárias. Nesse processo, relações de poder são problematizadas e transformadas, abrindo espaços para a participação, o reconhecimento e a valorização de indivíduos, saberes, músicas, culturas e lógicas outras.

## Referências

ALMEIDA, Cristiane. Educação musical e diversidade: aproximações. *Educação UFSM*, v. 37, n. 01, p. 73-89, 2012.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical e Diversidade Cultural Diálogos acerca de uma aprendizagem musical intercultural. *Revista Científica do UBM*, p. 89-110, 2017.

BEINEKE, Viviane. Educação musical, criatividade e diversidades na escola: encantando e desconstruindo discursos ingênuos. In: BEINEKE, V. (org.) *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, p. 19-34, 2023.

BEINEKE, Viviane. Projetos criativo-musicais na escola: modelando ideias e princípios. In: *XXXI Congresso da ANPPOM*, 2022.

BEINEKE, Viviane. Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista internacional de educación musical*, n. 5, p. 31-39, 2017.

BURNARD, Pamela. Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In: ODENA, O. *Musical creativity: insights from Music Education Research*. England: Ashgate, Cap. 1, p. 05-27, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Concepção de educação intercultural* (documento de trabalho). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, v. 2, p. 13-37, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: 13 (37), jan./abr., p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

CONCEIÇÃO, Maria Beatriz Licursi et al. A integração pluricultural na educação musical brasileira. *ERAS/ European Review of Artistic Studies*, v. 7, n. 3, p. 1-21, 2016.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira; ROCHA, Inês de Almeida. Inter/multiculturalismo e diversidade musical: algumas narrativas acadêmicas. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, v.3, n.3, p. 01-15, 2021.

CUERVO, Luciane da Costa; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Compreensões sobre musicalidade nos cursos de Pedagogia e Música: pistas para diversidade cultural no currículo. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 91-100, 2018.

GALIZIA, Fernando Stanzione; DE LIMA, Emília Freitas. A interculturalidade como possibilidade para a docência em música na universidade. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 9, p. 14449-14462, 2019.

IBGE. Censo Demográfico de 2010. Características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*; 2012.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, v. 13, n. 13, 2005.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *OPUS*, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020.

POZO, Maritza Urteaga Castro; GARCÍA ÁLVAREZ, Luis Fernando. Prólogo. In: DI CAUDO, María Verónica; LLANOS-ERAZO, Daniel; OSPINA-ALVARADO, M. C. *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces*, 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, V. (org.) *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical na América Latina: singularidades, desafios, diálogos e interações. In: OLIVEIRA, Mário André Wanderley, MENDES, Jean Joubert Freitas; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; CARVALHO, Tiago de Quadros Maia Carvalho (Orgs.). *Educação Musical na América Latina: singularidades, desafios e interações*. Natal: EDUFRN, 2023b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade. In: MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO, Maria Amélia Castilho Feitosa; DURÃES, Nelcira Aparecida (Org.). *10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021, p. 158-202.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação*. Campo Grande, v.23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, p. 197-215, 2015.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. *Eventos Pedagógicos*, v. 7, n. 2, p. 943-962, 2016.

SOUSA, Renan Santiago; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. *Travessias*. v. 10, n. 1, p. 73-88, 2016.]

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 18, 2007.

TIRIBA, Léa; ASSEF, Katarina. Inventando decolonialidades pedagógicas: danças da cultura popular brasileira na formação de professoras/es pesquisadoras/es brincantes. *Revista humanidades e Inovação*. Palmas/TO, 9 (17), p. 381-395, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7527>. Acesso em: 25 ago. 2023.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. In: *Forum historiae iuris*. p. 1-12, 2019.

TUBINO, Fidel; MORENO, Adhemir Flores. *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, n. 4, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.