

Educação musical intercultural e criativa: uma pesquisa com crianças migrantes na escola

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Cecília Marcon Pinheiro Machado
Universidade do Estado de Santa Catarina
ceciliampma@gmail.com

Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina
viviane.beineke@udesc.br

Resumo: Esta comunicação apresenta investigação sobre como práticas musicais criativas podem favorecer diálogos interculturais na ampliação de aprendizagens e no acolhimento e inclusão de crianças migrantes e refugiadas em aulas de música na escola. Fundamentado nos campos da educação intercultural crítica e da aprendizagem musical criativa, o estudo adotou a etnografia baseada nas artes. A pesquisa de campo foi realizada em um projeto extracurricular de música e em uma turma do 3º ano, ambos em uma escola pública municipal de Florianópolis, SC. O trabalho apresenta um panorama das migrações internacionais para o Brasil e um breve mapeamento das matrículas de crianças em situação de migração e refúgio no ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade. Por fim, destaca-se a educação musical intercultural criativa como uma possibilidade de contribuição para o acolhimento e inclusão de crianças migrantes e refugiadas nas escolas, enfatizando propostas de criação e análise crítica que promovam interações sociais e favoreçam diálogos interculturais em sala de aula, capazes de transformar aprendizagens e ideias de mundo e de música.

Palavras-chave: educação musical intercultural, práticas criativas, crianças migrantes.

A escola como espaço de encontro e diálogo

Vivemos um cenário mundial em que discursos e ações se radicalizam contra os movimentos migratórios. Assistimos incidentes de discriminação e ouvimos constantemente expressões como *crise migratória* ou *crise de refugiados*, que produzem narrativas vagas e

generalizadas sobre os deslocamentos, tratados como algo a ser temido, controlado e monitorado (Couto; Hillesheim, 2018). Segundo António Guterres (s/d), secretário geral da ONU, a migração segura se limita à elite global. De fato, segundo Achille Mbembe (2018), certos movimentos são considerados liberdade, enquanto outros são impróprios e rotulados como ameaças, o que estigmatiza e vulnerabiliza, principalmente os grupos marcados racialmente.

Os fluxos migratórios para o Brasil apresentaram crescimento acentuado a partir da segunda metade da década de 2010 (Oliveira; Tonhati, 2022). A partir de 2018 percebe-se um aumento grande no fluxo de mulheres para o Brasil e com elas a entrada maior de crianças (Oliveira; Tonhati, 2022). Entretanto, como discutem diversos autores (ElHajji; Paraguassu, 2021; Paraguassu, 2021; Norões, 2021) as crianças precisam ser ouvidas sobre seus processos, perspectivas e necessidades com relação aos seus deslocamentos e seu acolhimento no Brasil. Norões (2021) e Zúñiga (2017) explicam que, por muito tempo, a situação das crianças migrantes tanto com relação às pesquisas como às políticas públicas era tratada enquanto apêndice de um fenômeno, não eram pensadas como sujeitos de direitos, vontades e perspectivas.

Embora o Brasil tenha políticas nacionais, municipais e estaduais que garantam o direito à educação para a população migrante, o acesso, a permanência e uma experiência de inclusão ainda não estão assegurados (Aguiar et al., 2023; Rocha; Mendes, 2023). As famílias não são informadas sobre o direito à matrícula das crianças mesmo sem documentação de escolarização anterior ou documentos de migração. O direito à matrícula, de acordo com a Lei de Imigração (Brasil, 2017) e com a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020), depende da disponibilidade de vagas nas escolas. A população migrante é ausente nas políticas educacionais do país (Oliveira, 2020)¹.

Além disso, algumas instituições escolares apresentam obstáculos à matrícula: com a oferta de orientações apenas em português, a cobrança de documentos de migração, de escolarização prévia ou mesmo comprovantes de residência, que muitos migrantes não

¹ Oliveira (2020) argumenta que, nos últimos quinze anos, entre os programas desenvolvidos pela Secretaria do Ministério da Educação não houve nenhum voltado à educação de crianças migrantes. Ela aponta medidas como a criação de universidades de integração e da Lei da oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio.

conseguem apresentar (Norões, 2021). Uma vez matriculadas, as crianças migrantes, refugiadas ou apátridas encontram barreiras linguísticas e culturais, além de dificuldades quanto à sua adequação ao nível de ensino apropriado. Somam-se a esses fatores, episódios de xenofobia, racismo (Silva, 2016), isolamento, invisibilização e desvalorização das suas trajetórias, vivências e saberes culturais, ou mesmo a patologização dos seus comportamentos (Rocha; Loureiro; Mendes, 2023). Neste contexto, pesquisas educacionais focadas nos direitos humanos e das crianças são urgentes.

O campo de pesquisa sobre migrações há pouco tempo começou a olhar para as experiências e as perspectivas das crianças (Zúñiga, 2017), e as suas necessidades educacionais também precisam ser problematizadas (Oliveira, 2020). Na contramão de políticas públicas conservadoras de diversas nações, as áreas de Educação e Educação Musical destacam a riqueza e a importância de se trabalhar *com* e *na* diversidade cultural, de visibilizar e valorizar a diferença para o desenvolvimento de uma educação crítica e verdadeiramente democrática (Candau, 2020; Walsh, 2005, 2010; Beineke, 2023; Biddulph; Burnard, 2022; Biddulph, 2022; Arostegui; Ibarretxe, 2016).

Esta comunicação discute uma pesquisa de doutorado em andamento sobre o envolvimento de crianças migrantes, refugiadas e brasileiras em diálogos interculturais mediados por práticas criativas musicais na escola de educação básica². A discussão envolve crianças em múltiplas condições de mobilidade internacional e os contextos escolares de diversidade migratória em expansão. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em Santa Catarina.

A construção metodológica articulou-se à dimensão pedagógica, já que a doutoranda, uma das autoras do texto, desenvolveu aulas de música com as crianças na escola. O trabalho em sala de aula foi planejado como um projeto criativo-musical (Beineke, 2023), fundamentado nas discussões do campo da aprendizagem criativa (Craft et al., 2008; Arostegui, 2012), nos estudos da educação intercultural crítica (Walsh, 2005, 2010; Candau 2020) e da educação musical intercultural (Queiroz, 2017). As propostas pedagógicas partiram

² Este trabalho foi realizado com o apoio do Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pela CAPES, com bolsa de doutorado sanduíche - Código de Financiamento 001, pela FAPESC, e pelo CNPq.

do entendimento da escola como espaço de encontro, buscando incentivar diálogos interculturais. Propomos uma educação diversa e plural, que valorize diferentes saberes, amplie a atenção para diferentes formas de fazer e de compreender músicas e a diversidade de culturas, transformando relações sociais.

Mapeando as crianças migrantes pelos dados de matrículas

Há crianças migrantes na escola? A partir dos dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)³, Oliveira e Tonhati (2022) mapearam a presença de crianças migrantes e/ou refugiadas em todos os níveis de educação. Os autores identificaram que o número de matrículas de crianças migrantes no país aumentou consideravelmente entre 2011 e 2020, com crescimento mais acentuado a partir de 2018. A origem das crianças variou nos diferentes fluxos ocorridos ao longo do período. Em 2020, a maior parte das matrículas correspondia a crianças de origem venezuelana, haitiana e boliviana, registradas principalmente nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Amazonas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás (Oliveira; Tonhati, 2022, p.24).

Ao aproximarmos o olhar para a nossa região, analisamos dados de matrículas do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis entre os anos de 2019 e 2024. Identificamos que as matrículas de crianças migrantes duplicaram no período – de 315 para 632 – aumentando progressivamente mesmo em 2020, com o início da pandemia de Covid-19 e o fechamento de fronteiras. O número de matrículas de crianças migrantes em 2023, foi 33,19% maior que o ano anterior, e se manteve no início do ano seguinte. As crianças migrantes internacionais e refugiadas computavam 3% do total de matrículas no início de 2024, sendo 632 crianças de 37 diferentes nacionalidades.

A escola em que a pesquisa foi realizada tinha, em 2023, 59 crianças com status de migrantes no ensino fundamental⁴. As nacionalidades presentes, em ordem decrescente eram: argentina, venezuelana, uruguaia, cubana, chilena, colombiana, boliviana, marroquina e dinamarquesa, além de 17 crianças em situação de migração sem a nacionalidade declarada

³ Censo Escolar de 2020.

⁴ Os dados do início de 2024 não apresentaram mudança significativa, mas crianças migrantes chegam durante todo o ano letivo.

no ato da matrícula. Florianópolis é uma cidade com histórico de receber pessoas de outros estados e, naquele ano, havia 275 crianças vindas de 24 estados diferentes nessa escola.

Os campos de estudos que fundamentam a pesquisa são apresentados de forma resumida na sequência.

O olhar para o encontro com crianças migrantes na escola

Neste estudo, o acolhimento é compreendido como um processo de inclusão social efetivado por meio do diálogo entre pessoas e músicas, por práticas criativas que incentivam diferentes dinâmicas de participação, a valorização de diferentes saberes e a ampliação de ideias de música na construção de relações não hierarquizadas. Em busca de contemplar a diversidade étnico-cultural, superar assimetrias de poder e construir outras formas de relação, baseamo-nos em estudos sobre interculturalidade crítica (Walsh, 2005, 2010) e educação intercultural crítica (Candau, 2020; Walsh, 2005, 2010). Assim, buscamos caminhos para desenvolver uma educação musical intercultural que rompa com saberes monoculturais, exclusões e epistemicídios musicais, contribuindo para a construção de espaços de interrelação coletiva, superando violências simbólicas e físicas (Queiroz, 2017).

A interculturalidade crítica é um projeto político social, epistêmico e ético que, na América Latina, surgiu dos movimentos sociais. Busca confrontar a discriminação, o racismo, a exclusão e formar pessoas conscientes das suas diferenças e capazes de atuar coletivamente na construção de uma democracia justa, igualitária e plural, para superar a colonialidade resultante dos processos históricos de colonização e subalternização (Walsh, 2005). É uma meta a ser alcançada, um processo dinâmico e contínuo de relação e comunicação entre culturas. Essa abordagem reconhece que essa interação existe em condições desiguais de poder, assimetrias sociais, políticas e econômicas, assim como em condições institucionais que limitam a participação igualitária e ativa de certos grupos. Assim, busca construir espaços de relação equitativa e participação coletiva, criando formas de responsabilidade e solidariedade compartilhada (Walsh, 2005, 2010).

Uma das ações do projeto da interculturalidade crítica é o foco na educação intercultural que concebe a coexistência de diversas concepções de mundo e busca identificar e reconhecer as diferenças como riqueza, potencialidade e capacidade criativa dos seres

humanos (Walsh, 2005). A educação intercultural crítica trabalha para uma educação democrática, justa e plural. Reconhece os grupos sociais inferiorizados e subalternizados, visibiliza as diferenças existentes na sociedade de caráter étnico-racial, de origem, de gênero, orientação sexual, econômica, religiosa para não serem transformadas em desigualdades. Luta contra as relações assimétricas de poder, estereótipos estigmatizantes, preconceitos e discriminação, por reconhecimento e afirmação, para empoderar os historicamente inferiorizados (Candau, 2020). Neste contexto, Candau (2020) destaca a importância da promoção do diálogo intercultural, no qual todos sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento para construção de novas relações.

No campo da música, uma educação musical intercultural questiona as exclusões históricas de grupos sociais e de suas produções culturais, relacionando-as aos problemas sociais contemporâneos, e valoriza grupos e saberes inferiorizados (Queiroz, 2017). Para Queiroz (2017) a educação musical intercultural deve promover a interação de saberes, culturas e práticas musicais, envolvendo os sujeitos que fazem música e os sentidos e significados que atribuem a ela, em cada contexto. Essa interação acontece por meio de diálogos interculturais que envolvem conflitos, tensões, questionamentos e a superação de hierarquias e de dominações, visando à construção de identidades diferentes em espaços compartilhados (Queiroz, 2017).

Para Arostegui e Ibarretxe (2016), uma educação musical intercultural deve levar em conta as implicações políticas e de poder envolvidas nas práticas educacionais; focar na diversidade de pessoas ao invés de olhar somente para a diversidade musical. Para os autores, quando não foca a diversidade presente na sala de aula, discrimina, mostra que determinadas identidades não cabem e não transforma as fronteiras da cultura escolar. Eles acrescentam que a educação musical intercultural envolve a relação entre culturas, as influências e as fronteiras não definidas entre elas e é o que proporciona uma educação verdadeiramente democrática.

Outro eixo de fundamentação da pesquisa é a aprendizagem criativa. Este campo compreende a educação como a aprendizagem em grupo social que depende do contexto e da interação entre as pessoas e a criatividade é vista como um processo de construção coletiva de conhecimentos. A aprendizagem criativa focaliza a imaginação, o pensamento, a inventividade, a experimentação, a agência, o protagonismo e a independência dos estudantes

na construção de significados (Craft et al., 2008; Arostegui, 2012). Biddulph e Burnard (2022, p. 46) argumentam que, para acontecer, precisa de uma comunidade que ofereça oportunidades de tomada de decisões e criação de espaços em que estudantes se sintam confortáveis para correr riscos e fazer escolhas, envolvendo-se ativamente na criação de oportunidades de aprendizagem.

Biddulph e Burnard (2022) alertam para a importância de a aprendizagem criativa abarcar a diversidade de vozes, reconhecendo valores de diferentes grupos culturais para não continuar hierarquizando conhecimentos, no desenvolvimento da aprendizagem criativa intercultural. Para Biddulph (2022), essa aprendizagem envolve a necessidade de desenvolvimento de uma cidadania compassiva – de pessoas que se importem umas com as outras e queiram mudar a sociedade. Ela envolve, também, construir espaços de escuta, de acolhimento de incertezas e de capacitação na escola. São destacadas a importância de ouvir as crianças, construir relações horizontais com diálogos entre adultos e crianças e romper posicionamentos baseados no poder.

A partir deste campo, propomos práticas musicais criativas em que estudantes são convidadas a experimentar modos inventivos de fazer música, criar músicas, ou seu próprio jeito de cantar, tocar ou performar (Beineke, 2023). Essas propostas criativas possibilitam explorar diferentes dinâmicas de participação social. Nas dinâmicas coletivas, toda a turma se envolve em processo mediado pela professora. Já as dinâmicas colaborativas ocorrem, quando, em pequenos grupos, as crianças têm mais espaço para troca, experimentação de ideias e participação nas decisões dos trabalhos, podendo exercer o seu protagonismo (Jeffrey; Woods, 2009). Segundo Howell (2011), os ambientes de aprendizagem colaborativa reconhecem a diversidade de experiências e conhecimentos e favorecem aprendizagens compartilhadas por meio do incentivo à participação, auxiliando os estudantes a se sentirem capazes e pertencentes, e contribuindo para o seu engajamento na aprendizagem e inclusão escolar.

Estudo etnográfico baseado nas artes

A metodologia adotada na pesquisa é a etnografia baseada nas artes, tendo como referência o trabalho de Hickey-Moody e colaboradoras (2021) em oficinas de artes visuais com crianças migrantes em encontros interculturais. A partir de temáticas como

pertencimento, identidade e comunidade, as pesquisadoras convidaram as crianças a criar individualmente, em pares ou colaborativamente. Essa abordagem posiciona as crianças no centro da investigação, reconhece seus conhecimentos como fonte legítima de pesquisa, considerando suas experiências vividas e perspectivas, nem sempre verbalizáveis (HickeyMoody et al., 2021).

A estratégia dá atenção aos processos criativos e aos produtos, analisando como eles suscitam diálogos e possibilitam o acesso a informações complexas que não emergiriam apenas por meio de entrevistas ou da observação dos produtos artísticos isoladamente (Hickey-Moody et al., 2021). No caso desta pesquisa, focalizamos a criação musical das crianças e as análises críticas que elas fazem de seus próprios processos e invenções, o que envolve suas relações com as músicas, com a pesquisadora e com as colegas.

A pesquisa foi conduzida em dois momentos de estudo de campo, ambos realizados em uma escola pública municipal em Florianópolis. Primeiro, desenvolvemos um projeto extracurricular de música, com onze encontros de 1h50, pelos quais passaram 15 crianças com idades entre 6 e 14 anos, incluindo um grupo de crianças que iniciava um projeto de acolhida linguística para hispanofalantes. No ano seguinte, compreendeu oito aulas de 45min com uma turma de 3º ano, composta por 30 crianças. Compuseram os dois grupos oito crianças migrantes nascidas no Uruguai, Argentina, Venezuela e Cuba, duas filhas de migrante da argentina e crianças brasileiras de diferentes estados.

Foram utilizados instrumentos da pesquisa etnográfica, como a participação, notas de campo da pesquisadora, entrevista de grupo focal ao final do processo (Gatti, 2005), registros em áudio e vídeo dos encontros com as crianças e de suas composições e cadernos sem pauta para anotações, colagens e/ou desenhos das crianças. Ao longo do trabalho de campo, lançamos mão de dispositivos de campo (Sánchez Criado; Estalella, 2023), buscando incentivar uma maior participação e relação colaborativa com as crianças: como um convite para participar de um podcast⁵ sobre o projeto de música extracurricular, e a utilização de

⁵ Seis crianças do primeiro momento do estudo de campo participaram de um grupo focal na escola em 2024, gravando para o podcast *Migracontos*, produzido pela Rede Infâncias Protagonistas. Ouça em:

https://open.spotify.com/episode/7lrl2E1qMY2yxmS5dH932u?si=wLLV3hrTTnaL50GxEYr_BQ

gravadores de áudio para elas registrarem suas composições em pequenos grupos, na turma do 3º ano.

Com o objetivo de permitir que as crianças acessassem o material produzido, mesmo que faltassem a algum encontro, criamos plataformas online como dispositivos de campo. Assim, possibilitamos o acesso aos dados – registros de suas composições e propostas de aula – e construiríamos com elas um espaço de comunicação contínuo, para além dos horários dos encontros e do momento de presença da pesquisadora na escola.

Notas sobre o encontro com as crianças e os seus diálogos interculturais

Nos encontros da pesquisa as crianças conheceram músicas e brincadeiras musicais de Gana, Venezuela, Colômbia, Cuba, entre outras de diversos países – sendo contextualizadas as suas origens, línguas, práticas sociais, sentidos e significados. Elas foram convidadas a compartilhar músicas de suas origens e inventar músicas juntas, podendo trazer ao grupo suas experiências prévias com música, vivências e opiniões sobre as temáticas propostas. Por meio de histórias, canções e brincadeiras, permearam as aulas as temáticas: viagem, deslocamentos, trajetórias de vida, músicas relacionadas às origens, encontros com línguas e costumes diferentes, receitas de comidas, identidades, perguntas sobre o mundo, e memórias de vida.

O convite às crianças para que compartilhassem músicas relacionadas às suas origens pareceu ter sido importante para elas se sentirem ouvidas e valorizadas, quando trouxeram anotações de casa, quiseram cantar, apreciar gravações com as colegas, e continuar compartilhando músicas nos encontros seguintes. Junto ao conhecimento de canções do mundo apresentadas pela pesquisadora, contribuiu para o acolhimento e a valorização das diferenças culturais presentes em sala de aula, dando visibilidade às culturas das crianças e fortalecendo seu pertencimento (Pinheiro Machado; Beineke, 2025). Além disso, quando partilharam músicas, tão importante quanto o repertório pareceram ser as relações pessoais envolvidas, expressas nos relatos sobre com quem ouviam, cantavam ou dançavam as músicas que quiseram mostrar. As crianças mencionaram mães, pais e avós, em momentos que iam desde acalantos e acolhimentos até festas e acompanhamento em outras atividades.

Granda Alviarez (2024) aponta que são as relações afetivas que conectam as crianças com o lugar deixado. A falta que sentem não é propriamente do território ou de uma ideia de

nação. As crianças relataram sentir saudades das avós, de amigos e de animais de estimação que ficaram nos países de origem. A distância, as poucas visitas, o tempo longe ou mesmo a ideia de uma reunião familiar em um terceiro país apareceram em pequenos relatos das crianças à pesquisadora. As relações afetivas também foram percebidas na maneira como as crianças migrantes, mesmo de diferentes países, idades e turmas, se encontravam no recreio, ou sabiam da presença umas das outras na escola. Esses vínculos apareceram ainda nos relatos de que tais relações foram fundamentais para o seu acolhimento na escola, conforme também identificado por Granda Alviarez (2024).

As composições das crianças pouco a pouco trouxeram identificações culturais quando conversaram em pequenos grupos sobre receitas, seja porque apresentavam comidas relacionadas a outros territórios, como a arepa⁶, ou por apresentar ao grupo seu jeito de cantar como fazer uma omelete, com palavras da sua língua e seu sotaque. Conversamos sobre as diferenças e similaridades na alimentação em diferentes lugares e identificamos no grupo ao menos quatro formas diferentes de falar arroz e feijão na América Latina. As falas em portunhol das crianças migrantes compuseram as criações coletivas⁷. Em poucos momentos chamaram atenção das crianças brasileiras, com comentários de que eram bonitinhas. Em outro momento, se referindo à uma criança venezuelana, meninos do 3º ano disseram que o colega falava “argentino”⁸, mostrando que as origens e línguas dos colegas não haviam ainda sido tratadas na escola.

Para que as crianças criassem com maior autonomia e interação, foram propostas criações em pequenos grupos. Contudo, percebemos que tanto as crianças migrantes – as mais novas do grupo – quanto aquelas com diagnósticos clínicos eram preteridas. Além disso, alguns grupos não conseguiam realizar a proposta por falta de familiaridade com o processo colaborativo. Assim, adotamos propostas de composição coletiva como um passo inicial, a fim de que elas se conhecessem melhor, interagissem e aprendessem a negociar decisões artísticas. Dessa forma, a pesquisadora conseguia organizar as participações, incentivar que dessem ouvidos às ideias das colegas, valorizar contribuições, ajudar a negociar o resultado e

⁶ Arepa é um tipo de pão recheado feito de milho comum na Venezuela e na Colômbia.

⁷ Segundo Jorgelina Tallei (2021), portunhol é uma língua de contato – quando duas línguas se unem para facilitar a comunicação em ambientes de fronteira ou de encontro. Por esse motivo não colocamos a palavra entre aspas.

⁸ Talvez porque, no histórico do bairro, os argentinos tenham sido anteriormente o grupo com maior presença.

organizar o material musical escolhido. Porém, com essa abordagem elas tiveram menor participação, interação e autonomia (Jeffrey; Woods, 2009; Beineke, 2021).

Ainda assim, nas performances coletivas ou quando as crianças compartilharam músicas de suas origens, em apreciações ou performances cantando, as interações entre pares ocorreram de forma mais reduzida em comparação às interações que aconteceram nas propostas de composição colaborativa e coletiva. Estas propostas de criação musical ampliaram as possibilidades de relação social em sala de aula, deram visibilidade às relações e conflitos entre as crianças e favoreceram trocas e diálogos interculturais.

Esses diálogos foram ampliados nos momentos de análise crítica em aula e nas entrevistas de grupos focais, quando as crianças ouviram gravações das produções, relembrou e avaliaram os processos e suas invenções musicais (Beineke, 2023; Pinheiro Machado; Beineke, 2025). Segundo Howell (2011), as propostas de composição colaborativa proporcionam sentimento de competência, valorizando o que as crianças sabem e são capazes de fazer. As crianças queriam continuar composições que não conseguimos terminar, davam ideias de outras temáticas para compor e quiseram mostrar músicas suas, em sua língua materna, no grupo focal.

Entre os dispositivos de pesquisa de campo utilizados, os gravadores de áudio ajudaram a organizar os grupos e a fazer as crianças se engajarem na composição, materializando a proposta. A participação na gravação para um podcast incentivou que participassem do grupo focal e parece ter contribuído para um sentimento de valorização das suas perspectivas. Parte das crianças relatou ter acessado as plataformas online, inclusive para lembrar e mostrar o que trabalhávamos aos seus familiares. No segundo momento da pesquisa, com uma interface mais simples, elas se envolveram comentando os conteúdos colocados, deixando recados para a turma, dando ideias para fazermos outras composições em aula, contando fofocas, histórias e escrevendo poemas.

Educação musical na inclusão das crianças migrantes na escola

A pesquisa de doutorado em andamento enfoca possibilidades de diálogo intercultural em aulas de música entre crianças, a partir de práticas criativas, visando a inclusão e o acolhimento de crianças migrantes e refugiadas na escola. As práticas musicais podem

contribuir para a descoberta das diversidades do mundo, expandindo as experiências por meio de propostas criativas que promovam a ampliação e transformação de ideias de música e de mundo, em que as crianças podem participar com protagonismo, trazendo seus conhecimentos e interagindo entre pares.

A etnografia baseada nas artes ofereceu a oportunidade para as crianças se expressarem e comunicarem experiências complexas, enfatizando a agência em assuntos nos quais normalmente elas são excluídas. Com foco na colaboração com os outros, promove interações sociais e favorece diálogos interculturais, e o desenvolvimento de uma compreensão intercultural (Hickey-Moody et al., 2021, p. 136). Esse movimento pode promover uma aprendizagem criativa intercultural, na qual as relações de poder entre repertórios, costumes e culturas sejam questionadas e superadas.

A escola precisa se reconhecer como espaço de diversidade e se comprometer como espaço de convivência intercultural. As aulas de música, em especial, têm papel potencial de visibilizar, apresentar, e colocar em contato diferentes culturas, além de mediar conflitos, favorecer diálogos interculturais, ampliando aprendizagens e contribuindo, assim, para o acolhimento e inclusão social efetivos das crianças migrantes. Para isso, é preciso repensar os espaços físicos, a estrutura e a organização escolares. Em uma sala na qual mal cabe a turma, a composição musical em pequenos grupos é impossibilitada, por exemplo. Compreendemos que acolher e integrar as crianças migrantes e refugiadas envolve melhorar as condições da escola e da educação para todas as crianças.

Uma educação musical intercultural criativa reconhece a riqueza das diferentes formas de conhecimento, de viver e de fazer músicas, buscando superar barreiras culturais e racismo, discriminação de etnia, origem, religião ou condição econômica e promover uma relação mais profunda de inclusão social. Tendo em vista que as mobilidades humanas enriquecem culturalmente as salas de aula, e podem ampliar as aprendizagens de todas as crianças, apontamos a valorização da presença das crianças migrantes e refugiadas e seus conhecimentos e experiências, como condição para transformar concepções e relações na sociedade.

Referências

AGUIAR, Gabriela Azevedo de; COELHO, João Paulo Rossini Teixeira; ASSUMPÇÃO, Adriana Maria de. O processo de inclusão no ambiente escolar: estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro. *Momento-Diálogos Em Educação*, v. 32, n. 3, p. 40–62, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16004>. Acesso em: 5 mar. 2024.

AROSTEGUI, José Luis. El desarrollo creativo en educación musical: del gesto artístico al trabajo colaborativo. *Educación*, v.37, n.1, p. 31-44, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3792/2708>. Acesso em: 21 jan. 2018.

AROSTEGUI, José Luis; IBARRETXE, Gotzon. Intercultural Education and Music Teacher Education: cosmopolitan learning through popular music. In: BURNARD, Pamela; MACKINLAY, Elizabeth; POWELL, Kimberly (org.). *Routledge Handbook of Intercultural Arts Research*. Routledge, 2016. p. 70–80.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30–47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20180>. Acesso em: 1 ago. 2024.

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

BIDDULPH, James. Intercultural creative learning: new spaces for nurturing compassionate global citizenship. *Journal of Supranational Policies of Education*, v. 16, p. 13–28, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/16041/15650>. Acesso em: 25 set. 2023.

BIDDULPH, James; BURNARD, Pamela. Storying the journey to new spaces of intercultural creative learning. In: BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle (org.). *Sculpting New Creativities in Primary Education*. London: Routledge, 2022. p. 45–61.

BRASIL. [Lei nº 13.445, de 24 de Maio de 2017](#). Institui a lei de Migração.

BRASIL. Resolução CNE nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>. Acesso em: 16 jul. 2025
COUTO, Caroline da Rosa; HILLESHEIM, Betina. Crônica de um naufrágio anunciado: entre mares e muros, os refugiados. *Textura*, v. 20, n. 43, p. 261–281, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-43-3886> Acesso em: 13 set. 2021

CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (eds). *Creative learning 3-11: And how we document it*. London: Trentham, 2008.

ELHAJJI, Mohammed; PARAGUASSU, Fernanda. Infância e estrangeiridade: duas alteridades, a mesma minoridade. *Zero-a-Seis*, v. 23, n. 43, p. 399–419, 2021. Disponível em: <hiperlink>. Acesso em: dia mês abreviado ano.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GRANDA ALVIAREZ, Indira. La dimensión afectiva en la investigación de las migraciones infantiles: metodologías bajo la lente. *REMHU Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 32, p. 1–14, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/d63jWZDzvKxxFF7v5cfcBMK/?format=html&lang=es> Acesso em: 7 jul. 2025.

GUTERRES, António. *Migração e refugiados*. Disponível em: <https://news.un.org/pt/focus/migrantes-e-refugiados>. Acesso em: 27 jul. 2024.

HICKEY-MOODY, Anna; HORN, Christine; WILLCOX, Marissa; FLORENCE, Eloise. *Arts-Based Methods for Research with Children: studies in Childhood and Youth*. Springer Nature Switzerland: Palgrave MacMillan, 2021.

HOWELL, Gillian. Do they know they're composing?': Music making and understanding among newly arrived immigrant and refugee children. *International Journal of Community Music*, v. 4, n. 1, p. 47–58, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272209207_Do_they_know_they're_composing'_Music_making_and_understanding_among_newly_arrived_immigrant_and_refugee_childr_en Acesso em: 20 abr. 2024.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. *Creative learning in the Primary School*. London: Routledge, 2009

MBEMBE, Achille. A ideia de um mundo sem fronteiras. *Revista Serrote*, 2018. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-porachille-mbembe/> Acesso em: 6 jun. 2024.

NORÕES, Kátia Cristina. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. *Zero-a-Seis*, v. 23, n. 43, p. 420–443, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79134> Acesso em: 20 mai. 2025

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-78556725>. Acesso em: 26 jun. 24

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (org.). Relatório Anual OBMigra. Brasília, DF: Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relat>.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio*, v. 23, n. n. 45, p. 99–124, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>. Acesso em: 30 out. 2023.

PARAGUASSU, Fernanda. *Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

PINHEIRO MACHADO, Cecília M., BEINEKE, Viviane. Cantos de boas-vindas: música, infância e migração. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 45, p. 1-19, 2025 (prelo).

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; LOUREIRO, Claudia Regina de O. M. da S.; MENDES, Geovana M. L. Intersecção entre o Direito Humano de Migrar e o Direito Humano à Educação. *Direito Público*, v. 20, n. 105, 2023. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6941>. Acesso em: 10 dez. 2023

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. O direito à educação de crianças migrantes: incluir ou integrar? *Momento - Diálogos Em Educação*, v. 32, n. 3, p. 21–39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16035>. Acesso em: 7 mar. 2024.

SÁNCHEZ CRIADO, Tomás; ESTALELLA, Adolfo. *An Ethnographic Inventory: field devices for anthropological inquiry*. London: Routledge, 2023.

SILVA, Ana Paula. *¡No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana*. São Paulo: Novas edições acadêmicas, 2016.

TALLEI, Jorgelina. *A língua de todos e a língua de cada um*. Recife: Pipa Comunicação, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA UZIEDA, Jorge.; TAPIA MEALLA, Luis.; WALSH, Catherine (org.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*.

La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, 2010. p. 75–96.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: UNICEF, Ministerio de Educación, Gobierno del Perú, 2005. Disponível em:

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf Acesso em: 6 fev. 2025.

ZÚÑIGA, Victor Aurélio. Los niños y las niñas migrantes en escena. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, v. 48, p. 1–3, 2017. Disponível em:

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/700> Acesso em: 30 jun. 2025.