

Perspectivas conceituais rizomáticas para a educação musical curricular

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Patricia Lílian de Sales Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais
patricialilian_3@yahoo.com.br

Resumo: O artigo propõe um quadro conceitual para reflexão e reorientação de práticas musicais, no contexto das aulas de Artes para o ensino básico. Problematicamos a pertinência dos planos de aprendizagens escolares em música, frente aos complexos desafios globais da contemporaneidade. Buscamos estabelecer um ponto de contato entre as grandes políticas públicas para a vida sustentável¹ e as políticas moleculares, do cotidiano escolar, que constituem aquelas primeiras, do ponto de vista de sua exequibilidade. A partir do conceito de rizoma, enquanto modelo de pensamento elaborado por Deleuze e Guattari, e da teoria sociológica sobre o trabalho docente de Tardif, perguntamo-nos, como a inclusão ativa dos estudantes no processo de planejamento das aulas, poderia qualificar o currículo e a didática musical. Concluímos temporariamente, que os princípios rizomáticos da conexão e da heterogeneidade podem configurar-se um importante aporte conceitual para reestruturação da relação entre os estudantes, os professores e os conhecimentos, quando subsidiados por abordagens humanizadas de ensino como as narrativas autobiográficas. Isto porque, a sala de aula, enquanto um espaço-tempo de micropolítica educacional, pode, através da construção coletiva de conhecimentos musicais, provocar transformações de si e de visões de mundo, com vistas a maior inclusão dos interesses populares nas políticas educacionais. O estudo tem a finalidade de orientar posterior pesquisa de campo e futuras práticas em EMC.

Palavras-chave: ensino de arte; educação musical; escola básica.

¹ Apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. (ONU)

Introdução

Os planejamentos de aprendizagens na educação musical curricular¹- EMC, na perspectiva do desenvolvimento humano para a sustentabilidade, demanda dos professores novas maneiras de observar o seu lócus de atuação, a sala de aula, para que os planos de

ensino sejam qualificados não somente pelas teorias educacionais, mas também por planos macropolíticos para a educação e a cultura.

Esta conexão é necessária porque os desafios deste século são de dimensões cada vez mais globais, a exemplo das pandemias, da deterioração climática, das guerras e dos movimentos migratórios. Isto indica que um plano de aprendizagens cotidianas deve ser referenciado, também, por noções de políticas públicas de maior abrangência, consideradas as autonomias e as peculiaridades locais, que são constantemente ameaçadas de homogeneização por modelos predadores de governança global.

Num mundo culturalmente diverso, politicamente controverso e economicamente injusto, cresce a força de um espectro que ganha a forma de uma monstruosa rede político-econômica e que, rapidamente, vai abocanhando parte significativa daquilo que historicamente vinha nutrindo o horizonte utópico de sociedades que sonharam e, de algum modo, ainda sonham com um mundo constituído por práticas humanas mais livres, criativas e emancipadoras. Vivemos tempos de orquestramentos executados em escalas transnacionais em que se conjugam melodiosamente os tons de uma governação global, governação essa explicitamente chancelada pelos estados-quase-mercados, que se arrogam a formular e propor ao mundo uma agenda estruturada para a educação (DALE, 2010) e que é apresentada como pauta única para o universo global das sociedades, indicando ser este o melhor (se não o único) caminho para a educação e o desenvolvimento no contemporâneo (Silva, 2021, p. 50).

Neste momento, em que o governo dos EUA, profere discursos econômicos ultranacionalistas e de deslegitimação de organismos internacionais como a Organização da Nações Unidas – ONU, países como o Brasil, se articulam em foros de cooperação política e econômica do Sul Global, como o BRIC'S, e constroem estratégias de deliberação entre Governos e Estados para atuação nesses novos cenários geopolíticos.

¹ EMC: práticas musicais escolares planejadas no contexto das aulas de Artes da educação básica pública, no Brasil.

Diante desse contexto, o engajamento pessoal e institucional nas políticas de promoção de desenvolvimento humano para um futuro sustentável faz-se imprescindível, sobretudo para os países da América Latina, com históricos de colonização, cujas transformações de suas realidades econômicas e sociais exigem cada vez mais planos e ações transnacionais.

O Brasil é um dos países signatários da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, aprovada em 2015 pela assembleia geral das Nações Unidas, na cidade Incheon, Coreia do Sul. Nossa meta de desenvolvimento sustentável 4.7 e seus indicadores de avaliação, especificamente sobre a diversidade e a contribuição da cultura, preveem:

4.7 - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.7.1 - Grau em que a (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas nas (a) políticas nacionais de educação; (b) currículos escolares; (c) formação de professores; e (d) avaliação de estudantes. (IPEA, 2019).

Importa ressaltar que, no Brasil, a meta está em fase de construção e segundo a plataforma de monitoramento de políticas do governo, ainda não foram apurados seus [indicadores de avaliação](#). Quanto aos conteúdos de aprendizagem para um modo de vida sustentável, eles não constam, de maneira normativa, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, uma vez que suas abordagens se dão de maneira transversal às disciplinas instituídas.

Quem faz a educação musical curricular acontecer?

A educação musical curricular – EMC refere-se às aprendizagens musicais formais, no contexto disciplinar da arte escolar. Deriva do reconhecimento dos esforços realizados pela sociedade civil na conquista de legislações garantidoras do direito à experiência pedagógica musical para todos os indivíduos em desenvolvimento. A cadência desse projeto social, implica em vigilante e contínua busca pelo alcance, de fato, deste direito, por nós, já garantido (Álvares, 2005, p.62). Na perspectiva de um currículo da diferença, o papel das (os) professoras (es) é

criar seus currículos menores, territorializados, objetivando vitalizar a letra fria e de sentidos fixos, estabelecidos pelas leis estatais (Paraíso, 2025, p. 126).

Segundo os resultados do [Censo Escolar de 2024](#), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, as redes de ensino contabilizaram aproximadamente 47,1 milhões de estudantes matriculados em nível de educação básica, em todas as suas modalidades e etapas, e ainda, 2,4 milhões de professores, atuam em um total de 179,3 mil escolas. Esse grupo de estudantes e professores corresponde, aproximadamente, a 23,29% da população brasileira.

Vivenciar e decupar, em texto, a trama existencial, dessas infinitas conexões tecidas por esses atores, nos territórios das aulas de Artes, justifica-se quando conceituamos a escola enquanto uma teia complexa de pensamentos, materializada em forma institucional, com todas as suas insígnias históricas-sociais, impressas e expressas no movimento da cultura.

A instituição escolar é ainda um espaço-tempo de trabalho popular e de aprendizagens em massa dos filhos da classe trabalhadora, primeiros e últimos interessados pelos percursos de elaboração das melhores políticas educacionais para o país (Freire, 1999).

A educação é um campo cultural dinâmico, mediado pela linguagem, operador de pensamentos, valores, identidades, símbolos, sensibilidades e visões de mundo. Considerar essa profusão cultural imanente da escola como um dínamo, um elemento vitalizador dos conteúdos curriculares, provoca-nos a repensar a relação vertical e disjuntiva entre, um plano de aula para um grupo de estudantes e um plano de diretrizes mais amplo para a sustentabilidade planetária.

Isto porque, em realidade, estas dimensões estão sempre estabelecendo múltiplas e novas conexões quando dos eventos que compõem os nossos cotidianos, e que são passíveis de observações, descrições circunstanciais e análises por quem em fluxo, nestes complexos processos sociais (Oliveira, 2023).

Vista como um produto ou recorte da realidade social em que estão inseridas, a escola tende a preservar as mesmas características históricas, visões de mundo dos regimes e dos sistemas governamentais de que fazem parte, por outro lado, ocorre também uma relação de transformações mútuas entre a instituição e as pessoas que a vitalizam.

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização em que fazem parte. Isso significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão etc. – vão formando uma cultura própria, de sorte que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas. (Libâneo, 2012, p.440).

Por analogia e consequência, conclui-se que as salas de aula são um recorte com os mesmos aspectos gerais deste ambiente escolar, mas isto também não é dado determinado, pois apresentam a peculiaridade de ser o espaço-tempo primordial da interação humana com o conhecimento, constituídas de instantes de significação, via linguagem, ainda que permeada pelas estruturas de controle do Estado.

É tão complexa a teia da docência enquanto atividade de interações humanas, (Tardif, 2014) que seria de todo ingênuo entender que a realidade se constrói *ipsis litteris* e como consequência concreta das diretrizes internacionais, de Estado, governo ou do mercado educacional. Há de se considerar a vitalidade das trocas culturais, simbólicas e valorativas presentes no processo didático, na relação aluno, professor e conhecimento.

A escola não é um instrumento político e governamental completamente eficaz em si mesmo, a ponto de determinar indiscriminadamente as ações de seus agentes. Ao contrário, ao observar a escola pelas lentes e critérios do trabalho imaterial, identificamos a dinâmica e a pluralidade sincrética dos saberes da formação profissional, cambiantes de devirespotenciais transformadores da relação didática.

Por saberes da formação profissional, entenda-se os conhecimentos pedagógicos da formação institucional, o saber da pedagogia propriamente dito, constante das teorias da Educação oriundas da pedagogia, da filosofia, da sociologia, da psicologia, da história, das teorias de estrutura e funcionamento do sistema de ensino, dentre outras áreas de aporte científico (Tardif, 2011).

Há de se considerar ainda, o saber que serve de base ao ofício de professor, essencialmente holístico, não fragmentado, uma justaposição de diversos saberes, tão plurais e heterogêneos, como a própria individuação humana, saberes abertos, permeáveis, próprios da prática, dela oriundos e não somente a ela destinados (Tardif, 2000).

A relação fundamental, ensino/aprendizagem, constrói-se, portanto, na interação sociocultural do professor no próprio ambiente de trabalho: na escola e na sala de aula. É

permeado de constante troca simbólica entre os educandos e seus múltiplos contextos, constituindo o saber sociocultural. É o produto de seu exercício profissional, da prática estrita do seu ofício de ensinar, propriamente dito.

Em síntese, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem exclusivamente de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

Além disso, não correspondem, ou pelo menos não em absoluto, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa científica: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar (Tardif, 2011, p. 61).

O conhecimento em artes na sala de aula: um rizoma entre a macro e a micropolítica

De maneira geral, as políticas públicas, inclusive as curriculares e suas teorias orientadoras, são resultantes de acirradas disputas, nas quais estão em jogo fatores como interferência econômica, relações de dominação, crenças religiosas, e de não menor importância, as históricas resistências populares às reformas educacionais tecnicistas e alienantes que sempre assombram os países em desenvolvimento.

Mirando os processos finais de implementação das políticas educacionais, sob uma outra perspectiva, micro, observamos que eles se amalgamam, de alguma forma com os diversos fundos filosóficos presentes no cotidiano da sala de aula. Continuamente, normatizações, teorias e crenças se materializam em símbolos e ações, muitas vezes esvaziados de sentido, ou surgem enquanto princípios e finalidades paralelas à ação planejada, norteados por novas decisões frente à imprevisibilidade, própria do exercício da docência.

A figura metafórica do rizoma, tomada de empréstimo da Botânica, por Deleuze e Guattari, propõe uma percepção descentrada e múltipla da realidade. Suas raízes horizontais, caracterizadas por suas conexões desordenadas e não lineares, opõe-se ou dela se constitui, à figura da árvore, cujas raízes profundas e estrutura previsível remete ao modelo de

pensamento tradicionalmente disseminado e insuficiente para a análise dos problemas complexos da contemporaneidade, nos termos de suas multiplicidades.

As multipheidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multipheidades. Os princípios característicos das multipheidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. ((Deleuze; Guattari, 1995, vol.1, p.3)

Dos princípios que caracterizam o modelo rizomático, a conexão e a heterogeneidade de elementos (Deleuze; Guattari, 1995), dizem respeito a essa teia de relações múltiplas, de acontecimentos, de espaços-tempos, de individuações que compõem o tecido do real. A partir deles, propõe-se um tipo de observação do cotidiano que não é estável como o decupar de uma fotografia ou de um filme, mas que se assemelharia talvez, à instabilidade de fragmentos de multimídias superpostos, frames de realidade que se reconstroem continuamente.

Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore lingüística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (Deleuze, Guattari, 1995, vol.1, p.14)

Em se tratando da aula de Artes podemos afirmar que algum nível de conexão e heterogeneidade já ocorre em diversas instâncias, a exemplo da interdisciplinaridade, nos campos do ensino e da pesquisa, utilizando-se de uma diversidade considerável de objetos e métodos científicos tradicionalmente pertencentes a outras áreas de conhecimento.

No que diz respeito ao currículo, identificamos esses princípios em termos de uma ruptura metodológica entre as linguagens artísticas, através de uma unidade temática denominada

Artes Integradas, a qual “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias” (BRASIL, 2018, p.197). Ainda nessa perspectiva, norteia-nos a ideia de interartes enquanto gênero híbrido de expressão artística:

a relação entre duas ou mais artes, ou seja, que se dá entre; inter: relação mútua, de paralelismo, mixagem, ruptura, concordância, influência, interação, reciprocidade, aproximação.... Sob esse prisma, entende-se a arte como gênero, linguagem, disciplina, meio de expressão humana, conjunto de signos e significantes (com especificidade e autonomia), mídia, mídia plurimidiática (a exemplo da ópera e do happening), combinação de mídias e intermidialidade – um fenômeno ocorrente entre mídias e uma categoria de análise crítica (Macieira, 2020, p.7).

Essa hibridização das linguagens artísticas, não demanda do professor uma polivalência superficial em seu contexto de trabalho, mas uma ruptura conceitual e metodológica com o tradicional ensino isolado da música, do teatro, da dança ou das artes visuais, uma vez que estamos todos imersos em um mundo no qual nosso modo de pensar e se expressar estão sendo continuamente transformados pela interação, via novas tecnologias da comunicação e da informação.

O tratamento rizomático que atribuímos a um plano de aula, interpela, além destas perspectivas, pela polifonia dos modos de ser e dos saberes estudantis, convocando a multiplicidade do tesouro imaterial imanente e transcendente que sobeja no ambiente escolar. Ao que nos indagamos quais conteúdos, abordagens e técnicas de ensino nos possibilitaria essas conexões heterogêneas e imprevisíveis entre os conhecimentos da vida cotidiana dos estudantes e os princípios da sustentabilidade global e ainda como nós, professores poderíamos traduzir isto em termos de novos espaços-tempo de ensino.

Como fomentar a inclusão dos estudantes no planejamento em EMC?

Esta pergunta, à primeira vista, parece pretender ocultar toda uma gama de fatores que incidem sobre o planejamento e a prática em EMC: econômicos, políticos, ideológicos, as condições reais de trabalho docente e seus processos de formação, os modelos de gestão pedagógica e administrativa das escolas e as próprias condições de vida dos estudantes. Não obstante, é vivendo nessa massa informe de adversidades que texturizamos nossas linhas de

fuga, compreendendo que não deixamos o campo pelas suas condições desfavoráveis, porque são elas mesmas a razão de atuarmos. É a realidade em si mesma que nos desafia a continuar tecendo, cotidianamente, a resistente história educacional brasileira.

Recente pesquisa sobre as principais dificuldades de professores em ingresso de carreira (Sobreira; Fetzner, 2024) aponta a diversidade sociocultural dos estudantes como um relevante obstáculo para as aprendizagens. As autoras sugerem, dentre outras iniciativas, mais abordagens dialógicas em relação ao conteúdo escolar, pelo que nos valem da noção de *etnoaprendizagem* para construção de estratégias pedagógicas inclusivas de diferenciações.

A etnoaprendizagem configura-se como um fenômeno humano, educacional e eminentemente processual, que, por mais que aconteça em bacias semânticas socioculturais, em suas diversas formas de manifestações, é do âmbito da irredutibilidade da experiência do sujeito que aprende e somente este é capaz de narrar seus processos e descrever com propriedade esses encaminhamentos e seus resultados, ou seja, seu aprendizado. Os aprendentes são autores, descritores e cronistas daquilo que aprendem, pois as etnoaprendizagens são fenômenos íntimos, porém mediados pelas intersubjetividades elementares da comunhão cultural (Macedo; Sá, 2015, p.64).

É nesse sentido que pensamos a narrativa autobiográfica como um dispositivo mediador do desenvolvimento humano, a qual no contexto da EMC inclui outras formas de materialização do pensamento de si, além da escrita, a exemplo do texto fotográfico, da dança ou de quaisquer outras formas de composição musical combinadas a outros sistemas de signos, como as multimídias.

Sugerimos, portanto, a narrativa de vida via práticas artísticas integrativas, consideradas as especificidades de cada linguagem (Brasil, 2018, p.196). Experimentá-la em território escolar parece-nos uma perspectiva de vitalização curricular, pela sua característica *autopoiética*: potência de transformação de um ambiente ou sistema, a partir da consideração das individualidades (Josso, 2004, p.20).

Das necessidades de rompimento com as lógicas colonialistas e de dar espaço às experiências-vidas de alunos e professores nos cotidianos escolares, na constituição de novos currículos (Oliveira, 2024,p.2), intuímos que a própria diversidade musical brasileira é, em si mesma, conteúdo latente nos aprendizes, presentes em suas memórias e ancestralidades,

podendo ser mobilizada para também caracterizar uma diversidade de possibilidades educativas do ensino de música do país (Queiroz, 2020, p.187).

Na área da educação musical, as autobiografias têm ganhado espaço especialmente no contexto da pesquisa sobre formação docente (Penna; Silva, 2025, p. 4), por conseguinte, em uma perspectiva de vitalização curricular, entendemos que elas também podem ser um modo de criar as condições de inclusão ativa e legítima dos estudantes, dos seus quereres, saberes e fazeres para o desenvolvimento de suas autonomias e criticidades.

Desta forma, mobilizando-as enquanto abordagem de ensino ativa que permite ao autoconhecimento e oferece novas lentes para leitura de realidades locais e mais abrangentes, as narrativas autobiográficas produzidas via textos sonoros, visuais, gestuais, midiáticos e etc, podem contribuir de maneira concomitante, para o desenvolvimento humano e da instituição escolar, pois como já dito pelo filósofo: não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (Morin, 2003, p.99).

Considerações finais

Durante a pesquisa fomos conectando e elaborando conceitos para o planejamento didático em EMC, orientado por dois aspectos observados em um rizoma: a conexão e a heterogeneidade. Limitamo-nos a nos apropriar desses atributos de uma figura de pensamento para prospectar princípios teóricos para a práxis em EMC. Esperamos que o arranjo conceitual possa fundamentar futuras intervenções pedagógicas, quando da incursão em campo para a fase futura da pesquisa empírica.

Deslocamos o papel das aulas de artes/música de sua posição hierárquica somenos, em relação ao processo de construção das grandes agendas de políticas públicas, para compreendê-las enquanto uma dinâmica de construção coletiva dos agentes mais diretos do processo didático: estudantes e professores, através da participação ativa no processo de seleção e criação dos conhecimentos em artes.

Tradicionalmente, o processo de seleção dos objetivos, conteúdos e métodos de aprendizagem é uma responsabilidade unilateral do professor, embasada em orientações gerais como o PNE³ e a BNCC ou o Plano Pedagógico elaborado pelo conjunto de professores

da unidade de ensino. Em uma perspectiva rizomática do planejamento de aulas, os conteúdos de aprendizagem podem emergir da própria comunidade estudantil, através de uma abordagem etnográfica para o ensino (Oliveira, 2023) e de técnicas mais humanizadoras, como as narrativas autobiográficas (Josso, 2004).

3 PNE: Plano Nacional de Educação.

Ainda que haja a participação popular via fóruns e outras formas de deliberação coletiva para a elaboração e implementação das grandes políticas públicas educacionais brasileiras, podemos observar que permanece uma estrutura arbórea de organização do conhecimento, encrustada na lógica hierárquica e centralizada, carente, portanto, de maior integração dos educandos e dos docentes a quem essas políticas são objetivamente direcionadas.

Um tratamento rizomático deste planejamento implicaria em participação decisória dos estudantes na identificação e legitimação de suas próprias problemáticas, oriundas de suas múltiplas conexões socioculturais. Desse acervo, os professores na EMC podem experimentar suas composições curriculares, construindo-o concomitantemente ao planejamento, a partir da exploração territorial. Um currículo nômade ou itinerante, composto de trajetórias, feito e já preparado para se desterritorializar (Paraíso, 2025, p.127).

A heterogeneidade e a conexão, em EMC, dizem respeito aos engendramentos de subjetividades, a superposições de repertórios semióticos que se conectam em redes materiais e de significações que constituem a teia complexa da realidade. Podemos sugerir que considerar a multiplicidade dessas conexões intersubjetivas com o mundo, via linguagens artísticas, pode proporcionar uma mobilização nos níveis de abstração dos jovens, uma vez que as experiências da vida dinamizam e valorizam as práticas escolares.

Desta forma, o autoconhecimento via produção de narrativas autorais, em diversos suportes simbólicos, resultaria em um planejamento do e para o cotidiano, aqui entendido como contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinarmos*, formarmos e nos formarmos (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p.90).

Importa ressaltar, que não se trata de manter os estudantes no limiar de suas próprias experiências. O conhecimento poderoso, é aquele acumulado historicamente no campo das ciências e das artes, ao qual todas as pessoas têm direito ao acesso (Young, 2015); falamos de

um conhecimento libertador, que obviamente, não alcança a solução imediata de grandes problemas políticos e econômicos, mas que pode encontrar meios de melhor existir, através das artes, enquanto conhecimento conotativo e criativo de mundo.

A EMC, enquanto experiência multissensorial, simbólica e plurissemântica do conhecimento, poderá abrir vias de comunicação cada vez mais abrangentes com o mundo extraescolar, ressignificando subjetividades alienadas, através de interações transformadoras entre as árvores e os rizomas, entre as macro e as micropolíticas, entre a crise global instaurada e o dever de vida pacífica, próspera e justa para cada ser humano e consequentemente para todas as nações.

Referências

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 10, mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia, vols. 1 - 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. In: Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 89-103. ISBN 978-857511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176.0006>.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN: 8521900058.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília - DF: 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN: 85249-1007-0

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). ISBN: 978-85-249-1860-5.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. Etnocurrículo: etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Ed. Loyola, 2015. ISBN: 978-85-15-04330-9.

MACIEIRA, Cássia. Sobre experiências interartes e educação: Madu e Terezinha Veloso, do Grupo Giramundo Teatro de Bonecos. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG. v.10, n.20: nov.2020. Disponível em < <https://doi.org/10.35699/22375864.2020.20652> >.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p. ISBN 85-286-0764-X.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia para Educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2023.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; SOUZA, Rodrigo Oliveira de. Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. Revista da Abem, [s. l.], v. 32, n. 1, e32109, 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e práticas. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2025. 160p. Coleção Educação na Universidade. ISBN: 978-65-5541-268-0.

PENNA, Maura; SILVA, Rodrigo Lisboa da. “Conte sobre sua relação com a música”: pesquisando com narrativas (auto)biográficas na Educação Musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 26, e252607, 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. Proa: Revista de Antropologia e Arte, Campinas-SP, v. 10, n. 1, p. 153-199, jan./jun. 2020.

SANTOS, Regina Márcia Simões (Org.) Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012. 2ª ed. 294p. ISBN: 978-85-205-0611-0.

SILVA, Thiesen Juares da - Currículo e internacionalização na educação básica. Juares da Silva Thiesen. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 246p. Inclui bibliografia. ISBN: 978-65-5939-1868 (eBook).

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Revista Brasileira de Educação, Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, 2000.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução: Tessa Bueno. Revisão técnica: Cláudia Valentina Assumpção Gali, 2015.