

# Música na Educação Básica: possibilidades de diálogo na construção de identidades

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

*Alexandre Milne-Jones Náder*  
UERN/UNIRIO  
*alexandrenader@uern.br*

**Resumo.** O presente artigo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento intitulada Música na Educação Básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música. Neste artigo, tenho por objetivo apresentar um diálogo de questões chave no desenvolvimento da investigação, mais especificamente, me limito a apresentar quais os sentidos atribuídos aos termos cultura, currículo e interculturalidade que me utilizo para refletir à respeito das concepções e práticas pedagógico musicais, que promovam o reconhecimento da diferença e que vem sendo desenvolvidas por professores de Artes/Música na educação básica da cidade Mossoró. A coleta de dados se dará principalmente através de entrevistas e observação das atividades no contexto escolar. A partir das informações coletadas, objetivo também refletir sobre possibilidades de uma educação musical que resista à padronização de corpos e subjetividades no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** educação musical, currículo, cultura.

## **Music in Basic Education: possibility of dialogue in the construction of identity**

**Abstract:** This article is part of an ongoing research entitled Music in Basic Education: possibility of dialogue in the construction of identities and aims to present an understanding of key issues in the development of the investigation. More specifically, I limit myself to presenting the meaning attributed to culture, curriculum and interculturality that I use to reflect on musical pedagogical concepts and practices, which promote the recognition of difference, which have been developed by Arts/Music teachers in basic education. from the city of Mossoró. Data collection will take place mainly through interviews and observation of activities in the school context. From the information collected, I also aim to reflect on the possibilities of a musical education that resists the standardization of bodies and subjectivities in the school environment.

**Keywords:** music education; curriculum; culture.

## **1- Interculturalidade no ensino de música:**

O presente texto é parte de uma pesquisa em desenvolvimento intitulada Música na Educação Básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música. Especificamente, neste texto, me limito a apresentar qual sentido atribuído à cultura, currículo e interculturalidade que me utilizo para refletir à respeito das concepções e práticas pedagógico

musicais, que buscam promover o reconhecimento da diferença, desenvolvidas por professores de música na educação básica da cidade de Mossoró. A partir das informações coletadas objetivo também refletir sobre possibilidades de uma educação musical que resista padronização de corpos e subjetividades no âmbito escolar.

A música como resultado de uma articulação dinâmica, estruturada por conceitos culturais compartilhados em determinado grupo, apresenta características identitárias do meio no qual é produzida e vivenciada. O fazer musical reúne na sua execução e em sua escuta uma série de elementos que têm os seus significados e características definidos, a princípio, pelo contexto sociocultural em que é produzido.

Considerando estas questões, ao trabalhar com música inevitavelmente lhe damos com identidades de grupos que se veem representados nas diferentes manifestações musicais que sempre são ressignificadas na medida que são questionadas, comparadas ou têm seu sentido deslocado<sup>1</sup> por algum fator.

No que tange o campo específico desta pesquisa a Educação Básica, não é difícil perceber a valorização do estudo de diferentes expressões culturais na constituição de uma proposta de musicalização que leve em consideração a diversidade musical brasileira. Ao nos referirmos à Educação Básica, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborados após um ano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), apontam nessa direção quando afirmam que o estudo calcado na diversidade musical “permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros” (BRASIL, 1997, p. 53). Não só isso os PCN's apontam que a compreensão de aspectos da cultura popular e de outras manifestações musicais, “pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história” (BRASIL, 1997, p. 54). Essas questões e a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal da Educação não foi uma negociação pacífica, mas como apresentada por Moreira e Candau (2003), objeto de controvérsias de toda uma negociação de sentidos na qual a pressão dos movimentos sociais foi decisiva. Sua justificativa na defesa pela pluralidade cultural é apresentada no texto Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

---

<sup>1</sup> O sentido de deslocamento aqui utilizado assemelha-se com o utilizado por Stuart Hall (2006) ao tratar identidade na pós-modernidade. Trata-se de uma mudança de referência a respeito de determinada proposição discursiva, o que pode, por sua vez, ressignificar o sentido em questão.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

A partir deste documento, diferente de uma visão homogeneizante, podemos tentar extrair da escola uma nova perspectiva para sua atuação. Conseguir, por meio das atividades desenvolvidas, formal e informalmente, no processo de escolarização, elementos que contribuam para a valorização, do direito e reconhecimento à diversidade. E, sem dúvida, se estamos pensando em termos das identidades das camadas menos favorecidas da sociedade, o espaço social por excelência para a busca que se pretende é a Escola Pública Básica. Sem ilusões, com clareza do que representa a atuação predominante da instituição escolar, acredito ser possível ampliar o espaço para diferentes subjetividades, no sentido de explorar até seus limites o espaço contraditório existente na escola, mesmo que exíguo, em favor das postulações apresentadas.

No contexto educacional brasileiro, estamos em um momento de reconfiguração dos currículos e reconstrução do significado dos conteúdos escolares materializado nas discussões que envolvem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica. Considerando uma concepção mais ampla do termo, podemos assumir que ao ser promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, consolida uma demanda já existente por uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (artigo 26)”. Ou seja, nela, diferentemente da Base Nacional Comum Curricular, a concepção de base nacional comum não está limitada a uma interpretação de caráter estritamente curricular.

A BNCC documento normativo em vigência, que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, p.7), apresenta em três de suas competências gerais, aspectos relacionados à cultura e a sua pluralidade. Podemos destacar a competência 3 e 9 como exemplo:

3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, p. 09).

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, p. 09).

Em diversas partes deste documento temos referência ao termo diversidade cultural tanto no que cabe às orientações gerais que perpassam as diferentes modalidades de ensino, quanto nos conteúdos reconhecendo a pluralidade de culturas (verificar, BNCC, p. 35) e diferentes contextos na qual a escola está situada<sup>2</sup>.

Apesar da presença de termos como “diálogo” e “valorização” nas normatizações, esses devem, para melhor compreensão, ser articulados ao sentido empregado no documento pelos grupos que participaram de sua produção. De certa maneira, já se mostra antagônico a idéia da BNCC definir um currículo homogêneo, para um país caracterizado pela sua diversidade cultural, como ferramenta que garanta os direitos de aprendizagem. Talvez, esteja aí a negação da escola como espaço democrático do saber, tornando o espaço escolar não permissivo as demandas, conhecimentos e representações dos estudantes. Mas, ao examinar tal documento, não podemos adotar formas simplistas e diretas de análise, como apresentado por Denise Destro (2019) a BNCC não pode ser compreendida,

[...] apenas como um texto, mas como uma política de centralidade curricular que promoveu e promove intensos debates na comunidade acadêmica, ora concebendo-a como necessária para os direcionamentos educacionais nacionais, ora questionando-a enquanto uma política educacional controversa, desnecessária e equivocada. Seu processo de constituição assume, desse modo, um caráter político-discursivo que mobiliza boa parte da população brasileira, seja por meio da consulta pública e dos pareceres críticos às suas versões, seja por posicionamentos de diferentes entidades sociais e educacionais (DESTRO, 2019,p. 15)

---

<sup>2</sup> Para melhor compreensão a respeito da construção da BNCC e sua interações com a educação musical ver o texto Santos (2019), **A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio**: Teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil.

Nesta perspectiva, tal processo de construção discursiva explicita diferentes disputas no ensino de música e na produção de sentidos para o componente curricular. Porém, mesmo considerando atribuições de pesos diferenciados, não há dentre a maioria dos autores que desenvolvem reflexões sobre Política Educacional, qualquer dúvida a respeito do papel da escola como instância social difusora de determinada ideologia hegemônica do contexto histórico social em que está inserida. Nessa perspectiva, é importante perceber o quanto o processo de escolarização é delineador, para aqueles que dele participam, de um redesenho de sua identidade de origem (SILVA, 2011), que poderá ser tão mais radical quanto mais afastado estiver, no início do processo, o participante, da visão de mundo hegemônica.

É válido ressaltar, que não se trata apenas de uma disputa binária entre o conhecimento escolar “oficial” e o que poderíamos sintetizar como conhecimento dos outros<sup>3</sup>. Como apresenta Apple (2012) sobre a manutenção de políticas dominantes.

Esses riscos emergem quando assumimos, como têm feito alguns, que existe sempre uma correspondência de um para um entre qualquer conhecimento considerado “legítimo” ou “oficial” e a compreensão do mundo dos grupos dominantes. Isso é simplista demais, visto que o conhecimento oficial é, com frequência, o resultado de lutas e compromissos, podendo, às vezes, até representar vitórias fundamentais, não só derrotas de grupos subalternos (APPLE, 2012, p. 23).

A questão que podemos atentar com essa afirmação é que, para melhor análise, é preciso compreender como estão sendo construídos significados e subjetividades a respeito da Educação. A esse respeito é apresentado pelo autor citado que,

[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2011, p. 71).

Nesse sentido, compreendemos o currículo como um campo de disputa pela hegemonia do sentido de determinados significantes, entre eles o que deve ser ensinado, como avaliar e qual o compromisso da educação com a sociedade. Ou seja, a disputa está atrelada a que sentido deve ser considerado como legítimo. Essa elaboração do oficial não se limita ao campo dos textos, mas envolve hibridismos e ressignificações. Híbrido aqui considerado como “a mistura de lógicas locais, globais e distante sempre recontextualizadas” (Lopes, 2005). Resignificar, por sua vez, não é apenas o processo de atribuir novos sentidos que professores e gestores poderiam tecer a partir de um sentido original da política, mas os próprios sentidos

---

<sup>3</sup> Outros aqui são os conhecimentos advindos de fontes que não se legitimam enquanto conhecimento oficial.

construídos pela instituição educacional numa relação de tradução e compreensão de propostas colocadas a ela.

Ao reconhecer diferentes processos de apropriação e construção de significados que ocorrem no espaço como por exemplo da escola, considero que uma análise das políticas educacionais não deve se ater a um modelo que considera política educacional uma “ação linear de cima para baixo”. Com base nas conclusões de Ball (2001) sobre as políticas para educação especificamente na Inglaterra, é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como aspectos associados. Os textos elaborados nesses momentos na sua forma escrita não são fechados nem têm sentidos claros e fixos.

Considerando as questões acima apresentadas, busco na pesquisa compreender quais os sentidos atribuídos por professores de música no desenvolvimento de atividades musicais que valorizam e acolhem a diversidade, atentando para referenciais utilizados, objetivos e formas de realização.

Para tanto, neste artigo, busco dialogar a respeito de questões chaves presentes no campo da pesquisa e quais sentidos por mim são utilizados.

## **2 - Relações e sentidos atribuídos a currículo, cultura e interculturalidade**

Diversos autores vêm apontando a centralidade que o currículo vem assumindo nas políticas educacionais no mundo globalizado. As reformas educacionais podem envolver diferentes ações nos diferentes espaços, por exemplo na gestão, modificando diretrizes nas secretarias de educação municipais e estaduais, na forma de financiamento, nos dispositivos de formação docente, na relação escola comunidade e na avaliação dos resultados obtidos pelos estudantes.

Tal escolha, pelo foco estreito no currículo como peça chave da reforma educacional são provenientes do campo das influências de instituições como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que significam o currículo como coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro. Neste sentido, notamos que na mudança, as práticas curriculares anteriores são negadas, muitas vezes como desatualizadas de forma a instituir um novo discurso

favorável ao que será implementado (LOPES, 2004). Nesta perspectiva, caberia à escola implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais.

Assim, o currículo oficial assume sua função prescritiva o que pode levar ao seguinte impasse: os dirigentes questionam a escola por não se afinarem as políticas oficiais, os profissionais da escola rebatem afirmando que o governo produz normatizações que, por serem descontextualizadas, são impossíveis de implementar. A questão presente em ambos argumentos é a visão do espaço escolar como local de implementação das propostas oficiais e não como produtor de práticas educativas relacionadas a demandas do seu entorno. Por outra perspectiva, compreendo que há diferentes espaços de reinterpretação das diretrizes curriculares e que estas podem deslocar o sentido inicial e instituir diferentes práticas escolares.

A elaboração do currículo escolar caracteriza-se por um processo de seleção de produção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados de uma cultura que seleciona e torna apto o que deve ser ensinado. Como apresentado por Moreira e Candau (2003) toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é resultado de uma seleção cultural, conflituoso em aspectos como concepções de conhecimento e formas de entender e construir seu entorno.

A relação entre cultura e escola é presente em todo processo educativo. Não existe educação que não corresponda à cultura do local e momento histórico na qual está situada. Considerando esta questão torna-se impossível refletir uma experiência pedagógica de forma “desculturalizada”.

Não só referente ao currículo, Hall aponta que a expressão “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo” (HALL, 1997, p.07). A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam cotidianamente. Dessa forma, é preciso entender que são os próprios sentidos e significados culturais dados às instituições, como por exemplo as educacionais, que direcionam e mantêm sua funcionalidade. Neste sentido, apontam Moreira e Candau (2003) que escola se instaura como mediadora privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Os autores, a partir deste conceito, questionam, quais seriam as produções culturais significativas, quem as definiria e como se configurariam em um contexto concreto. Apresentam que essas respostas não eram pacíficas mas tinham como base a crença da educação como processo de progresso de marcha ascendente na História.

Aqui, vale ressaltar a diferença de nosso entendimento sobre currículo. Ao situar o currículo como espaço de disputa pela hegemônica dos significados, ou articulações destes defendendo uma produção discursiva, sua análise e estruturação é uma possibilidade e não uma expressão da realidade. Considerando ainda os múltiplos aspectos que definem as diferentes realidades a escola, mais do que congelar e reproduzir significados, esta deve ser capaz de possibilitar que estudantes se apropriem e construam novas identidades reconhecendo assim o contexto escolar como espaço no qual se trabalha a diferença. Como apresenta Nunes,

Talvez seja mais efetivo falarmos em uma escola da diferença e não uma escola da identidade, uma escola que valorize e estimule a criação, que possibilite aos/às estudantes e docentes criarem novas realidades que se utilizem das mais diversas ferramentas conceituais artísticas, científicas, musicais, entre outras, para nos encontros de uma vida, potencializar devires e não identidades fixas, congeladas, presas a uma única história de saber e de verdade (NUNES, 2018, p.16).

A música enquanto expressão cultural, pode ser campo profícuo para o diálogo das diferentes produções musicais vivenciadas pelos estudantes. A educação musical pode ser pensada de forma intercultural valorizando as possibilidades geradoras do encontro com o outro, produzindo algo novo, seja na forma, aprendizagem ou representação. Aqui, é importante deixar claro qual o sentido do termo interculturalidade que estamos utilizando e porque a opção em utilizá-lo. Creio que podemos apresentar previamente, algumas questões que situam nosso entendimento sobre o trabalho com a diversidade. A primeira reconhece o direito a diferença no contexto escolar e o enriquecimento que este pode trazer a prática musical educacional. O segundo ponto, trata da forma que devemos considerar as diferenças. Não adianta reconhecê-las e nos mantermos sob a égide de uma cultura oficial. Mas, devemos promover o diálogo que pense novas possibilidades de análise e de concepções estruturais, sem deixar de lado a questão da alteridade. O último aspecto, reflexo das afirmativas já expostas, é a necessidade, frente aos desafios sociais e educacionais, de pensarmos, de reconfigurarmos formatos das atividades musicais que atentem a essas questões.

Vemos que o termo interculturalidade principalmente da forma que vem sendo utilizado na América Latina aproxima-se das prerrogativas citadas. Como apresenta Wash (2019), o termo interculturalidade surge num sentido de mudança, de posicionamento político frente a modelos impostos e estancados por determinados grupos.

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência

dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação (p.09).

Especificamente neste trabalho, não se trata retificar o conceito de interculturalidade ou de "pensamento indígena" com ela relacionado. Mas sim, chamar a atenção para a relação entre a interculturalidade e a colonialidade.

Colonialidade que no campo da música, muitas vezes, se traduz nas formas de compreender e significar o fazer musical com base apenas na cultura, branca, ocidental e européia. Ao mapear traços da configuração curricular do conteúdo música nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país, Pereira (2016) afirma que utilizando o conceito de Habitus na perspectiva de Bourdieu,

[...] seria possível explicar as permanências e continuidades na seleção do conhecimento musical, privilegiando a sistematização das relações sonoras feita pela e para a música erudita ocidental europeia escrita. Esse privilégio acaba por se tornar um arbitrário cultural, relegando a um segundo plano (ou mesmo excluindo) outras possibilidades de sistematização de tais relações sonoras e, por conseguinte, outras formas de se relacionar com e a partir de diferentes músicas (PEREIRA, 2016, p. 21).

Segundo Pereira (2016), o ensino de música na escola básica é fortemente influenciado por uma cultura musical determinada que muitas vezes impossibilita o diálogo entre diferentes expressões musicais.

Refletindo, a respeito dessas questões, anteriormente colocadas e pensando na importância da interculturalidade na área de Educação Musical, principalmente no que se refere a educação básica, busco em minha pesquisa responder questões como, quais concepções são assumidas pelos professores de música a respeito da interculturalidade, quais práticas são desenvolvidas pensando a respeito da alteridade cultural, como trabalham a respeito do reconhecimento dos saberes em que a aprendizagem é vista como singular e não padronizadora de corpos e subjetividades e quais os principais questões colocadas pela área a respeito do trabalho de forma intercultural.

### **3 - Algumas reflexões:**

Podemos verificar, mesmo que de forma preliminar, tendo em vista que a pesquisa se encontra em andamento, que a forma como serão desenvolvidas as atividades interculturais nas aulas de música da Educação Básica, dependerá de uma série de fatores entre eles formação do professor, o contexto em que se ministra a aula, perfil dos estudantes e recursos disponíveis.

Como apresentado anteriormente nesse contexto, a educação musical teve grande influência da música européia, muitas vezes, limitando a compreensão das diferentes manifestações musicais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, à aspectos relacionados ao registro sonoro e a prática, deixando de lado os sentidos atribuídos, formas de aprendizagem usos e funções que a ela estão associados.

A princípio, considerando minha prática docente, enquanto professor de estágio, muitas vezes, verifico no discurso dos futuros professores uma preocupação referente a diversidade presente na sala de aula. Esta é vista como algo que dificulta o processo de ensino e, segundo eles, impede o andamento do cronograma. Tal concepção é relacionada a uma visão estreita da aula de música na qual objetivos, conteúdos e formas de ensino se encontram pré-determinados para que estudantes se moldem a tal metodologia.

A educação musical no espaço escolar pode ser desenvolvida de forma a dialogar com a música presente no cotidiano dos estudantes a qual eles estão envolvidos ou mesmo a produzem. Essa atitude poderá facilitar a relação entre os conhecimentos musicais aprendidos e a produção sonora que faz parte da sua vida, de forma significativa.

Tal proposta deve ser articulada de forma intercultural com os conteúdos de música, afastando-se de questões como folclorização das manifestações, que as tratam como algo estático sem relações com o cotidiano, ou ainda o reconhecimento das diferentes práticas sem buscar relação com outros movimentos nem situar os aspectos culturais que a caracterizam.

Compreendendo a escola enquanto espaço legitimador das práticas culturais é importante que o estudante veja e desenvolva suas práticas culturais no contexto escolar. Trata-se nesse sentido de abraçar a diversidade de modo que ela não seja trabalhada apenas no dia do índio e do folclore, mas torná-la peça integral na elaboração e planejamento das atividades musicais.

## Referências:

APPLE, Micael W. Perspectivas Críticas: como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos e como participamos deles? In: LIMA, Idelsuite de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (orgs.). **Currículo e Políticas Educacionais em Debate**. Campinas: Alínea, 2012. p. 17 - 43.

APPLE, Micael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortes, 2011. Acesso em: 13 de mar. 2022. Disponível em:

[https://zeadistancia.webnode.com/\\_files/200000287-aba12aba14/APLLE\\_curriculo\\_nacional.pdf](https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000287-aba12aba14/APLLE_curriculo_nacional.pdf)

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**. V.1, N.02, p. 99 - 116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Acesso em 21 de jan. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acessado em 21 de fev. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CANAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 13 mar. 2022.

DESTRO, Denise de Souza. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular** /Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p. 50-64, Julho/Dezembro 2005. Acessado em: 10 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23. 2003. Acessado em: 14 de jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade diferença no currículo cultural da educação física**. Orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo, 2018. 158f. **Tese** - Faculdade de Educação de São Paulo. Acessado em 21 de fev. 2022. Disponível em : <https://teses.usp.br/teses/>

SANTOS, Micael Carvalho Dos. **A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio**: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WASH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. v. 05, N. 1, Jan./Jul., 2019. Acesso em: 23 de jan. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/17075/10479>