

# Música, cultura negra e arte da diáspora: os desafios de uma educação musical afrocentrada tendo como perspectiva o pensamento decolonial

## Comunicação

Valnei Souza Santos  
Universidade Federal da Bahia  
[valneisouza2002@hotmail.com](mailto:valneisouza2002@hotmail.com)

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo levantar discussões sobre os diversos paradigmas que desencadeiam contrapontos nos caminhos da educação musical quando vista sob uma perspectiva decolonial e afrocentrada, tendo em vista que a música da diáspora africana tem em sua matriz uma grande diversidade étnica, e que, em muitos casos, ela ainda é fundamentada em métodos ou teóricos de origem europeia como Carl Orff, Jaques Dalcroze e Edgar Willens, por exemplo. Podemos constatar que estamos diante de um grande desafio no que tange às práticas existentes no arcabouço teórico e pedagógico que um/a educador/a musical deverá construir para atender às diversas demandas existentes numa sala de aula, especialmente, quando trazemos à luz temas diretamente ligados às questões étnico-raciais, racismo, diversidade cultural, gênero, diversidade religiosa, entre outros. Frente a essa questão, surge uma série de implicações epistemológicas que nos leva a pensar e questionar a estrutura operante do sistema hegemônico que estabelece os padrões normativos ainda assentados sobre uma lógica eurocêntrica, patriarcal e branca predominantes nas práticas da educação musical. Características essas que subalternizaram e inferiorizaram o conhecimento não branco e não europeu durante o período da colonização e que permanecem ainda sendo a espinha dorsal que sustenta a base da estrutura do poder, do saber e do ser.

**Palavras-chave:** Educação musical decolonizada, música afrocentrada, Lei 10.639/2003.

## Introdução

A formação do/a professor/a, em certa medida, não pode ser vista como uma ação acabada, uma vez que a dinâmica de uma sala de aula não é linear e as transformações acontecem em uma velocidade frenética. Essas mudanças tornam imperativa a necessidade crescente de um aprimoramento pedagógico e metodológico, bem como o aprofundamento teórico dos educadores, a fim de atender às demandas que estão cada vez mais complexas à medida em que novos paradigmas vão surgindo ao longo do tempo. Paralelo a isso, antigos padrões normativos passam a ser questionados, confrontados e ressignificados.

Frente a essa questão, vão surgindo novos desafios para o campo da Educação Musical, que é convidada a repensar estratégias e ações com o propósito de absorver toda uma diversidade étnica, religiosa, cultural e econômica através do fazer musical.

São inúmeras as questões e temáticas a serem trazidas para a sala de aula, especialmente no que tange à Lei 10.639/2003<sup>1</sup> e à Resolução CNE/CP nº 01/2004<sup>2</sup>. As mesmas, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNs ERER e que, posteriormente, foram alteradas para a Lei 11.645/2008 acrescentando a temática indígena à afro-brasileira, por si só já nos apresentam uma enorme complexidade em sua abordagem.

Porém, levar a cultura africana e afro brasileira para a escola não se trata de um ato ingênuo da simples rerepresentação de nossas matrizes culturais, e sim, um enfrentamento dos padrões hegemônicos que estão na estrutura social, econômica, religiosa e epistemológica de uma sociedade cuja perspectiva ainda está sob o prisma de um pensamento colonizado. Frantz Fanon sintetiza em uma frase qual é o comportamento daqueles que passaram pelos processos de colonização. Para ele “é todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural” (FANON, 2008, p. 34).

Esse aprisionamento epistemológico provocado pela colonialidade do poder e “a idéia de raça como fundamento do padrão universal e de dominação social” (QUIJANO, 2012, p. 4), sustentam a subalternidade e a inferioridade das mentes colonizadas, sendo também mecanismos de dominação que fortalecem a construção de uma imagem folclorizada e estereotipada das culturas dos povos originais, a saber, os povos indígenas e os quilombolas, e mantém a visão eurocêntrica do saber.

A visão hegemônica do hemisfério norte alimentou no Brasil e na América Latina em geral, uma imagem folclorizada, estereotipada e geralmente

---

<sup>1</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. É necessário salientar que a permanência da utilização da Lei 10.639/03 é em função de sua importância como parte do legado deixado pelo Movimento Negro em toda a sua história na luta pela superação do racismo e reparação aos prejuízos históricos gerados pelo processo de escravidão no Brasil.

<sup>2</sup> Regulamenta a alteração trazida à Lei 9.394/96 pela Lei n. 10.639/03 e estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

racista sobre as artes musicais africanas e da diáspora africana, a qual espelha o contexto histórico da colonização e escravidão, quando africanos e seus descendentes criaram e reproduziram suas formas musicais numa situação extrema de perseguição e repressão. (DÖRING, 2018, p. 138).

Para isso, define-se como ponto de partida o movimento de descolonização do pensamento – mecanismo de construção de novas narrativas pautadas na mudança dos paradigmas e do domínio epistemológico do Norte – que, historicamente, se sobrepôs às epistemologias do Sul e de todos os países que sofreram com os processos infames de colonização opressora de dominação.

O domínio epistemológico tem na razão sua fundamentação. A razão, nessa perspectiva soberana, totalitária, tornou-se, no Ocidente, a racionalidade científica que, como modelo totalitário, nega o caráter racional de todas as outras formas de conhecimento que não tiverem como critério os princípios epistemológicos e regras metodológicas da epistemologia dominante. (DE OLIVEIRA PIZA; PANSARELLI, 2012, p 30).

Essa mudança de perspectiva interfere diretamente na forma como devemos fazer a leitura de mundo, construindo uma autonomia de pensamento, ocupando espaços e podendo *“dizer sua própria palavra”* – fazendo uma referência a uma expressão de Paulo Freire (2007) – sem que haja a necessidade da aprovação do outro ou uso das normas qualitativas estabelecidas pelos padrões hegemônicos já estabelecidos. Sob essa perspectiva, a Educação Musical precisará estabelecer novos parâmetros e apresentar outras referências e saberes, promovendo uma ação contra-hegemônica, caminhando em direção a esse processo de libertação epistemológica, podendo assim demarcar os territórios culturais, sociais, religiosos e intelectuais.

## **Educação musical afrocentrada e um discurso decolonial, como fazer?**

A promulgação da Lei 10.639/03, sem dúvida, foi um marco histórico para a educação brasileira, havendo a legitimação dos conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros. Com ela, abre-se um amplo campo de discussão permitindo inúmeras reflexões sobre as questões raciais, relações de poder, padrões hegemônicos, o pensamento etnocêntrico e forma de superação do racismo e da intolerância, Silva (2009). Entretanto, a

ampliação desses debates requer uma série de aprofundamentos teóricos e epistemológicos.

Como a referida Lei traz transformações que serão percebidas na sociedade, são necessárias interferências significativas nos diversos campos da educação e aqui precisamos pensar essas intervenções ocorrendo também na educação musical, considerando a formação docente como passo inicial para efetivação da Lei 10.639/2003. Embora não seja possível apontar dados que confirmem a necessidade da adequação dos cursos de licenciatura em música para atender às demandas estabelecidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como estabelece a Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015 – MEC/CNE<sup>3</sup>, em um ligeiro levantamento nos ANAIS do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) nos anos de 2015 e 2017, foi possível constatar uma carência de produções ligadas a questões sobre racismo, relações étnico-raciais, música de matriz africana, educação musical decolonial e afrocentricidades. Com isso, não seria exagero afirmar que essa carência revela sintomas de um certo distanciamento entre as referidas Leis, o currículo e a formação dos/as professor/as de música.

Pensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial e afrocentrada significa questionar o que está posto, repensar novas práticas e buscar novas referências. Segundo Silva (2011, p. 126), nas teorias pós-coloniais, a decolonização e afrocentração do currículo não pode prescindir dos “questionamentos e críticas dos currículos centrados no chamado cânone ocidental das grandes obras literárias e artísticas”, que, por meio da expansão colonial e com suas representações textuais, das pinturas, músicas e das fotografias, construiu a identidade do Outro como inferior e selvagem (SAID, 1990).

Silva (2011) ainda explica que a decolonização do currículo está focada em experiências e processos de resistência dos grupos subjugados para construir outros modos de produção de conhecimento, outras epistemologias para modificar estruturas e conceitos. Nesses campos de discussões, a formação de professores/as numa perspectiva pós-colonial assentaria na “crítica ao processo de produção de conhecimento científico que, ao privilegiar

---

<sup>3</sup> Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior, e que no Art. 3º § 6º item VI – define que os curso de Licenciatura devem contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”.

modelos e conteúdos próprios àquilo que se definiu como cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial” (COSTA, 2006, p. 83).

Na mesma perspectiva, Gomes (2012) afirma que três operações intelectuais são necessárias à descolonização do currículo e às rupturas epistemológicas: 1) compreender a naturalização das diferenças entre grupos humanos; 2) entender a distorção temporal das diferenças, que atribui ao que não é europeu o status de atrasado; e 3) compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro.

Essas rupturas epistemológicas implicam numa ação profunda no modo de se pensar a educação. Como consequência, é preciso o movimento de afastamento dos cânones que estiveram na base estrutural e que diretamente ou indiretamente interferem na inclusão de outras culturas, já que essa visão hegemônica foi introjetada por um processo de colonização do poder, do ser e do saber. Apesar de serem grandes os avanços alcançados no nosso sistema educacional, como nos orienta a Lei de Diretrizes de Bases da Educação com a promulgação da Lei 10.639/2003, ainda seguimos a estrutura escolar estabelecida desde o século XVIII, no período colonial. Ao passo que avançamos com essas transformações, será possível superar o que Döring considera como:

Desafios decoloniais da diáspora africana p. ex. no campo da cultura, das artes e músicas, seria de desmontar o racismo e pensamento colonizador subjacentes que marca as experiências e músicas da diáspora africana por séculos em suas negociações e adaptações culturais, estéticas, espirituais entre outros (DÖRING, 2018, p. 142).

Dentro do contexto afro-latino, onde o discurso emancipatório do pensamento Decolonial Latino-americano (MIGNOLO, 2008; ESCOBAR, 2005; MALDONADO-TORRES, 2008) vem ganhando cada vez mais visibilidade, a educação musical precisa recorrer a novas práticas, novos métodos e novos saberes que vislumbrem outras perspectivas, um olhar mais ampliado, que caminhe para além dos conceitos ancorados apenas no Ocidente ou em teóricos como Carl Orff, Jaques Dalcroze e Edgar Willens, por exemplo.

A problemática da permanência desses e outros autores de origem europeia ou do seguimento racial branco na base teórica dos escritos que são comumente utilizados para referenciar os escritos musicais sinaliza, de certo modo, um distanciamento das produções intelectuais realizadas por outros educadores musicais que não pertencem a essa localização

geográfica. Mesmo havendo uma ampla diversidade epistemológica, conhecimentos e modos de fazer, existe um certo afastamento sobre as outras práticas musicais que estão fora do eixo Europa/América do Norte.

Quando a busca por referências se restringe a fontes limitadas, estamos sujeitos a reproduzir determinados conceitos, valores, impressões, distorções e preconceitos sobre uma determinada cultura.

Tal limitação abre precedentes para o reforço de estereótipos depreciativos como podemos verificar em uma afirmação feita por Edgar Willens em seu livro *As bases Psicológicas da Educação Musical*, que diz:

À exceção de certos casos de música negra, oriental ou outra, faz-se música não com sons, mas sim com relações sonoras. É, portanto, com intervalos melódicos que principia a música e que o ser humano exprime o seu amor pelo belo sonoro, as suas emoções, os seus sentimentos. A forma melódica é tributária do ritmo que, na medida em que é elemento mais material, tem a propriedade na música. Entretanto, a melodia tem a primazia. Ela sempre foi e sempre será o elemento mais característico da música. As tendências científicas materialistas queriam fazer derivar a melodia do ritmo e considerá-la como um epifenômeno da atividade dinâmica. Já anteriormente chamamos a atenção para o facto de que raças, os Negros têm uma música rítmica, os Orientais uma música melódica, e os Ocidentais uma música harmônica. Mas é necessário sublinhar dois pontos importantes: 1º). Aquilo a que se chama correntemente música, nos Negros é na maioria das vezes apenas ritmo **pré-musical**; e a melodia, por exemplo realizada ao xilofone, não é em geral senão ritmo <<colorido>>, isto é, intensificado, enriquecido por uma variedade de sons mais claros ou mais sombrios, mais fortes ou mais suaves; pode fazer-se uma observação análoga no domínio da cor, em relação ao desenho (ritmo); 2º). Quando os Negros realizam melodias interessantes - **o que é exceção - estas melodias são muitas vezes inconsistentes como tal, e estão próximas do grito, do dinamismo vocal instintivo; as palavras, quando as há, contam pouco, e a melodia não é uma ilustração delas.** (WILLENS, 1970, p. 71-72 - grifos meus).

Levando em consideração que o ponto de vista trazido pelo autor condiz com o pensamento de sua época e com o senso comum veiculado por intelectuais desse período, torna-se compreensível. Não podemos esquecer que foi justamente essa visão eurocêntrica que, adotando mecanismos de segregação, estereotipada, vertical, hierárquica e racista sobre a música africana e não europeia, modelou a forma como se definiu a cultura local, folclorizando e sub-categorizando suas manifestações culturais, quando não eliminadas pelo

extermínio epistemológico através da imposição cultural do colonizador. Esta é uma realidade que ainda encontramos intrínsecos em nossas práticas pedagógicas na contemporaneidade. Assim, no exemplo supracitado, podemos ver claramente como esse processo de sobreposição se sistematiza.

Quando propomos mudar esse ponto de vista e retirar o hemisfério Norte da nossa orientação epistemológica, apontamos como novo paradigma a ideia de trazer para o centro do pensamento uma realidade decolonial e afrocentrada<sup>4</sup>, ou seja, uma perspectiva Negra e latino-americana, trazendo novas personalidades, novos atores, ideias, conceitos, outros processos políticos e culturais na ótica dos negros e dos povos indígenas, entendendo os fenômenos existentes entre o tempo e o espaço de um lugar com valores e práticas distintas.

Ao passo que esse descentramento do poder hegemônico e seus padrões culturais do ser e do saber estabelecido pelos processos de colonização são retirados da centralidade, haverá a quebra dos paradigmas dominantes e civilizatórios construídos e impostos por esse processo colonizador e, conseqüente a (re)invenção e o resgate das múltiplas epistemes já existentes uma vez que, esses saberes passaram por um processo de aniquilação. Essa necessidade de ressignificação do mundo a partir de uma ótica própria, implica na necessidade da construção de uma narrativa original, um protagonismo capaz de agenciar a condução de todo um legado histórico, filosófico, científico e religioso.

Para isso, é preciso que se abandone a ideia universal de humanidade imposto por um paradigma ocidental, onde o conceito de humanidade está calcada no ideal de homem branco, heterossexual e cristão (MIGNOLO, 2013). É nesse sentido que o pensamento afrocentrado nos direciona para a busca por fontes originais do conhecimento, originais por serem as matrizes que precedem o próprio conhecimento europeu. Antes do homem branco existiu o homem preto e a mulher preta, pois não existe nenhum conhecimento anterior a África.

---

<sup>4</sup> O pensamento afrocentrado, é um movimento de mudança social que propõe colocar a perspectiva negra como central. Para Asante “o paradigma Afrocêntrico é uma mudança revolucionária no pensamento proposto como uma correção *constitutural* da orientação negra, descentramento e falta de agência negra”. Embora a afrocentricidade esteja diretamente ligada ao contexto africano, esse pensamento se estende a nós da diáspora africana.

A afrocentricidade surge como um paradigma que nos obriga a pensar novos modelos educacionais sob a égide da ancestralidade e saberes milenares. Essa outra visão de mundo, tem como objetivo confrontar e combater a racialização do conhecimento promovida através da hierarquização do pensamento europeu sobre povos africanos e ameríndios. Onde os mesmos tiveram suas histórias, conhecimentos e culturas negadas durante uma implantação ideológica de uma supremacia racial, humana e epistemológica posteriormente justificadas pelo pensamento eugenista<sup>5</sup> do final do século XIX.

O grande desafio é realizar o que Asante (2009) considera como o reposicionamento histórico, político e econômico do sujeito africano, onde ele se torna agente dos fenômenos que irão garantir a construção de sua própria imagem cultural atendendo os seus interesses humanos. E partindo dessa cosmovisão, trazemos para o cerne da discussão do ensino de música uma proposta de abordagem que focaliza na construção de uma comunicação dialógico, emancipatória e multicultural.

O objetivo aqui não é abrir mão das contribuições que esses e outros autores trouxeram para a educação musical. Entretanto, precisamos reconhecer que a educação musical é um território colonizado, cuja estrutura lógica está predominantemente sob a perspectiva do pensamento ocidental eurocêntrico. A postura contra-hegemônica e decolonial adotada por educadores/as atuantes, como, por exemplo, em comunidades quilombolas e indígenas<sup>6</sup>, assim como também Mestres de grupos de tradição oral, apontam avanços e caminhos que nos ajudarão a construir um novo referencial teórico e epistemológico validando todos e outros saberes. É preciso considerar que é papel do ensino de música ir além do conteúdo musical, e que, portanto, é uma ação crítico-política em

---

<sup>5</sup> A eugenia surge como mecanismo para justificar a segregação hierárquica baseada no princípio da raça. A ideia foi disseminada por Francis Galton, responsável por criar o termo em 1883. Ele acreditava que o conceito de seleção natural desenvolvido por Charles Darwin também poderia ser aplicado aos seres humanos. No Brasil criou-se um movimento interno de eugenia que teve o apoio de médicos, engenheiros, jornalistas e nomes importantes da elite intelectual da época. Entre esses podemos citar Oliveira Vianna, jurista e sociólogo considerado imortal pela Academia Brasileira de Letras; Arnaldo Viera de Carvalho fundador da Faculdade de Medicina de São Paulo; Monteiro Lobato autor de “Sitio do Pica pau Amarelo” e “O presidente Negro – O choque das Raças” que foi publicado em 1926, este livro falava de homem negro que assumira a o poder no ano de 2228, unificaria todos os brancos e pontos de esterilizar e exterminar os negros dos Estados Unidos. (FERREIRA, 2017)

<sup>6</sup> A modalidade de Educação Escolar Indígena é garantida desde 1999 por meio do parecer CNE/CEB nº 14 e pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, assim como a Educação Escolar Quilombola que estabelecida pela Resolução nº 8/2012.

discussão, é contextualização histórico-sócio-cultural e compreensão crítica de suas origens (CANDUSSO, 2017).

## Considerações finais

A decolonialidade do saber e a construção de perspectivas afrocentradas trazem para nós, professores/as de música, obstáculos com diferentes epistemologias e efeitos, pois, pensar a educação a partir de uma ótica que abre mão da lógica introjetada pelo colonizador, nos obriga a ressignificar toda uma cadeia de valores e identidades construídas, e a reestruturar o pensamento e a visão de mundo tendo como base a diversidade étnico-racial das comunidades indígenas e quilombolas, dos saberes e mistérios das religiões de matrizes africanas e indígenas, rompendo com o que está gravado em nossos corpos por gerações.

Por isso, decolonizar vai além de uma mera mudança de hábitos. Essa ação requer uma transformação epistemológica. Por essa razão, quando nos debruçamos sobre o campo da educação, é imprescindível discutir a Lei 10.639/03 para além da obrigação legal. Dessa forma, tratar de temáticas que apresentem a história e a cultura africana e afro-brasileira sem antes pensar na profundidade da sua implementação e os seus desdobramentos enquanto Lei de reparação, pode tornar-se um ato ineficaz no processo de construção e fortalecimento de identidades, no questionamento das relações de poder, assim como também na valorização da diversidade cultural e combate ao racismo. Tais reflexões implicam na desconstrução de múltiplos paradigmas, provenientes desde os anos iniciais de colonização, sendo necessária a reconstrução e ressignificação de toda uma estrutura ideológica engendrada desde outrora até os dias atuais.

Quando pensamos na dinâmica da educação e em todas as engrenagens envolvidas nesse processo, seja o corpo docente, a administração, os funcionários em geral, observamos que elas precisam estar conectadas, articulando ideias e ações. Partindo deste princípio, podemos problematizar a atuação do educador musical e a sua participação em discussões que abordem temas ligados a gênero, religião, relações étnico-raciais e promoção da igualdade racial, bem como a valorização e o fortalecimento da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

As competências do professor de música não podem ficar restritas apenas ao seu campo de conhecimento. É preciso que haja um engajamento e um posicionamento político de forma que se compreenda o papel da música na sociedade, aspecto ao qual, em geral, é dada pouca atenção e que, por consequência, deslegitima a sua importância na sociedade.

A sua prática pedagógica precisa estar atenta nessas discussões da contemporaneidade, pois, como sujeito integrante do contexto escolar, sendo também formador, o/a professor/a precisa estar atento à sua prática cidadã, pensando a educação de forma emancipatória, inclusiva, diversa e como um mecanismo de combate ao racismo.

## Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas Sobre Uma Posição Disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-molefi-k-asante.pdf> Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução no 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/92/pdf>>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, Brasília, 02 de julho de 2015a.

CANDUSSO, Flavia. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, os estudantes do Curso de Licenciatura e os professores de música da rede: reflexões preliminares. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11., 2017, Natal. **Anais**. Natal: ISME, 2017.

COSTA. S. **Dois, atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DE OLIVEIRA PIZA, Suze; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de religião**, v. 26, n. 43, p. 25-35, 2012.

DÖRING, Katharina. Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina. **ORFEU**, v. 3, n. 2, p. 136-163, 2018.

ESCOBAR, Arturo. **Más Allá del Tecer Mundo Globalización y Diferencia**. Colômbia: ICAN, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBa, 2008.

FERREIRA, Tiago. **O que foi o movimento de eugenia no Brasil**: tão absurdo que é difícil acreditar. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>> Acesso em: 02 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOMES, N.L. Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 25 ago. 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tábula Rasa**, v. 2, n. 9, p. 61-72, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. Descolonialidade como o caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanistas**, Unisinos, n. 431, 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 03 out. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, n. 37, 2012.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O ocidente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, T. T. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne (Suíça): Edições Pro-Música, 1970.