

## Educação Musical e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: Mapeamento da produção acadêmica nas Revistas da ABEM de 2003 a 2018

### Comunicação

*Flavia Candusso*  
Universidade Federal da Bahia  
[flaviacandusso@gmail.com](mailto:flaviacandusso@gmail.com)

*Amós Wesley Gonçalves Oliveira*  
Universidade Federal da Bahia  
[amos.oliveira@live.com](mailto:amos.oliveira@live.com)

*Bruno Nery dos Santos*  
Universidade Federal da Bahia  
[brunonerymusica@gmail.com](mailto:brunonerymusica@gmail.com)

*Marcelo José Pinho dos Santos*  
Universidade Federal da Bahia  
[marcelo.pinho28@gmail.com](mailto:marcelo.pinho28@gmail.com)

*Marcelo Silva Saback Santos*  
Universidade Federal da Bahia  
[mssaback@yahoo.com.br](mailto:mssaback@yahoo.com.br)

*Otávio Jorge dos Santos Coquejo Fidalgo*  
Universidade Federal da Bahia  
[otaviolao86@gmail.com](mailto:otaviolao86@gmail.com)

*Renato Alves da Silva*  
Universidade Federal da Bahia  
[renatovozviolaotrompete@hotmail.com](mailto:renatovozviolaotrompete@hotmail.com)

**Resumo:** O presente artigo trata de uma pesquisa bibliográfica que busca mapear a produção da área de Educação Musical nas Revistas da ABEM com publicações entre 2003 e 2018 a respeito das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Como referencial teórico utilizamos a Sociologia das Ausências e Emergências de Boaventura de Sousa Santos (2002) e os estudos de Deborah Bradley (2012; 2015) sobre racismo, colonialismo epistemológico e decolonialidade na educação musical. Do ponto de vista metodológico, como primeiro passo, levantou-se a quantidade total de artigos a serem analisados, para em seguida criar três categorias de análise, realizada através dos seguintes parâmetros: título, resumo e palavras-chave. Dos 370 artigos encontrados, 90 enquadram-se no Filtro 1 (classificação mais ampla), 11 no Filtro 2 (englobando termos como cultura/música afro-brasileira e

indígena) e apenas três mencionam diretamente as leis (Filtro 3), embora no corpo do texto. À luz de Santos (2002) essas ausências não são por acaso, mas demonstram a produção da não existência, ou seja, demonstram que o que não existe, na verdade, é produzido como não existente. E com essa lógica as culturas não-hegemônicas dos países colonizados acabaram historicamente silenciadas, ignoradas e invisibilizadas. Cabe agora um movimento contrário em busca de suas vozes, de sua visibilidade e valorização. Nesse sentido, surge o desafio de transformar as ausências em presenças.

**Palavras-chave:** Leis 10.639/03 e 11.645/08; Cultura e Música Africana; Música Afro brasileira.

## Introdução

Desde a virada do século XXI, estudos sobre diversidade musical e cultura se tornaram foco de muitos trabalhos acadêmicos na área de educação musical. Estes textos em geral discutem experiências em escolas, ONGs, projetos sociais sobre atividades realizadas com músicas da cultura popular de Norte ao Sul do país. Raramente, no entanto, se posicionam diante de problemas como racismo e discriminação racial, tampouco mostram muita preocupação com a representatividade, que essas músicas ou manifestações culturais podem ter perante estudantes negras/os e/ou indígenas. Constata-se que muitas vezes as músicas das culturas brasileiras são usadas principalmente tendo em vista aspectos meramente musicais, como parâmetros do som, uma melodia, um ritmo, não abordando os aspectos socioculturais de onde aquela música ou manifestação cultural se deu, o que representa para sua comunidade, quais são os princípios filosóficos subjacentes (CANDUSSO, 2017).

Em 2003, foi instituída a Lei 10.639 que determina a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira na educação básica. Em 2008, além da história e cultura afro-brasileira, a questão indígena se tornou foco da Lei 11.645. Essas leis tratam de políticas curriculares voltadas para o combate ao racismo e a discriminação racial, que historicamente afetam a população negra e indígena, incidindo negativamente no desempenho escolar, na evasão precoce e na repetência.

O Parecer CNE/CP n. 3/2004, que teve como relatora a Profa. Petronilha Gonçalves e Silva, bem como textos de outros autores como Munanga (2005), Gomes (2005), ressaltam que “o modelo eurocêntrico oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de

repetência e evasão escolar” (MUNANGA, 2005, p. 18). Conforme denunciam o Parecer e outros documentos, o racismo e a discriminação racial têm como consequências as dificuldades de aprendizagem bem como a baixa autoestima das crianças negras inseridas nas escolas públicas do país. Gomes (2005) constata que ainda muitos/as educadores/as acham que discutir as relações étnico-raciais não é papel da escola. “Essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana”, ressalta a autora (2005, p. 146).

Ambas as Leis advogam para que a partir da inserção de conteúdos e ações que valorizem as produções históricas e as epistemologias inerentes aos saberes dos povos negros e indígenas, crianças, adolescentes e adultos possam se reconhecer como parte de uma cultura nacional e conseqüentemente construir suas vidas como protagonistas de suas histórias e não mais na condição de subalternos ou coadjuvantes.

As áreas de história, literatura e artes estão incumbidas mais especificamente para tratarem desses conteúdos. Mas o que a área de educação musical tem feito em prol de uma educação musical antirracista e culturalmente centrada? Questões como racismo, discriminação racial, bem como a representatividade passam a ser tratadas pelas/os professoras/es de música que atuam na educação básica? A música é entendida também pelo seu viés de afirmação política ou apenas como conteúdo?

Diante da aparente escassez de material sobre o tema, essa pesquisa preliminar tem como objetivo mapear a produção acadêmica através dos artigos publicados na Revista da ABEM entre 2003 e 2018 para saber o que a área de educação musical tem produzido. Como referencial teórico utilizamos a Sociologia das Ausências e Emergências de Boaventura de Sousa Santos (2002) e os estudos de Bradley (2012; 2015) sobre racismo, colonialismo epistemológico e decolonialidade na educação musical.

## Fundamentação teórica

A ciência moderna e seu desenvolvimento no mundo alocou um raciocínio de aniquilação de várias formas de saberes, sentidos e vivências, sendo estes atirados para fora da lógica convencionada como razoável no ocidente. Esta destruição resultou em um

silenciamento social das diversas formas de conhecimento, sendo instituído um argumento colonizador e expansionista. Essa invisibilidade provocada afetou, por exemplo, os saberes acumulados pelos povos indígenas e afrodescendentes.

Boaventura de Souza Santos (2002), busca elaborar uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, utilizando três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, das emergências e o trabalho de tradução. Para ele, “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246).

O autor aponta as ausências criadas a partir de monoculturas instauradas no ocidente, classificadas em cinco lógicas: a) *monocultura do saber e do rigor do saber*; b) *monocultura do tempo linear*; c) *lógica da classificação social*; d) *lógica da escala dominante*; e, e) a *lógica produtivista*, sendo a primeira declarada pelo autor como o “modo de produção de não-existência mais poderoso” (p. 247), constatando-se a negação da existência de saberes que compõem as partes e que não são hegemônicos. Assim, na *monocultura do saber*, a “alta cultura” é colocada como verdade única e padrão de qualidade estética, agindo como um motor de produção de inexistências/ausências. “A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura” (p.247).

Diante dessas lógicas, Santos aponta que a experiência social não hegemônica é desqualificada e desacreditada, ocultando e silenciando o que é considerado ignorante, residual, inferior, local e improdutivo, afirmando também que “tratam-se de formas sociais de inexistência porque [...] estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades consideradas relevantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas” (SANTOS, 2004, p.17).

Para reverter a lógica da monocultura, o autor sugere uma *Ecologia dos Saberes* na tentativa de articular as diversas experiências e pluralidades de conhecimentos e práticas sociais.

Esta ecologia de saberes permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. A ideia de alternativa pressupõe a ideia de normalidade e esta, a ideia de norma, pelo que, sem mais especificações, a designação de algo como alternativo tem uma conotação latente de subalternidade (SANTOS, 2002, p. 250).

Portanto, a *Ecologia dos Saberes* apresenta uma solução para coexistência das formas de saber numa perspectiva contra-hegemônica, compreendendo que esta relação de que todo conhecimento é interconhecimento e, assim, valorizando os saberes científicos e não científicos como interdependentes. “Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis” (SANTOS, 2002, p. 258). As duas sociologias estão associadas no papel de ampliação do conhecimento credível, trazendo novas possibilidades de experiências futuras. A multiplicidade, dessa forma, se manifesta em diversos campos, entre os quais destacamos a experiência de conhecimento e a experiência de reconhecimento. A primeira trata de conflitos e diálogos entre os diferentes tipos de conhecimento, enquanto a segunda dialoga e tensiona as classificações sociais.

Dentre as culturas e populações que são afetadas por estes silenciamento ou, como diria Santos (2002), por esta *monocultura do saber*, estão os povos afrodescendentes e indígenas, que chegam a formar uma população de 54,9% dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. População esta que frequenta majoritariamente a escola pública. Assim esta marginalização imposta pela racionalidade ocidental desloca diversos saberes e compreensões de mundo para fora do currículo escolar, ainda que a legislação 11.645/08 obrigue as escolas a considerá-los em suas ações pedagógicas, concepções e composições curriculares.

No campo da educação musical, Deborah Bradley (2012; 2015) levanta questões ainda pouco exploradas na nossa área como o colonialismo epistemológico e os conceitos de raça e racismo. Para a autora, o pensamento filosófico ocidental não tem questionado sua própria base epistemológica e isso tem proporcionado a manutenção de um colonialismo epistemológico. Ela aponta que “para evitar a armadilha do colonialismo epistemológico, as filosofias devem continuamente interrogar os pressupostos, nos quais estão construídas” (BRADLEY, 2012, p. 666).

O colonialismo epistemológico vai ao encontro das chamadas razões, nas quais Santos (2002) localiza o estabelecimento das verdades, ao longo dos séculos, nas razões impotente, metonímica e proléptica. Para o autor a razão metonímica “não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais que a compreensão ocidental do

mundo” (SANTOS, 2002, p. 242). Desta forma, estas razões, o estabelecimento de *monoculturas do saber* e o não questionamento de seus pressupostos filosóficos moldaram e continuarão a moldar os olhares nas pesquisas, a formação de professores (incluindo os cursos de Licenciaturas em Música), as concepções curriculares, as práticas pedagógicas.

Pensar a educação musical numa perspectiva antirracista, de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, requer uma abordagem epistemológica que possibilite alcançar um patamar filosófico que anteceda o lugar em que a própria filosofia tem sido pensada, perpassando por uma sociologia das emergências a fim de se atender as demandas das populações marginalizadas e de uma maior efetivação desta legislação, que ainda ocupa um lugar pequeno tanto no currículo escolar como nas práticas em sala de aula dos/as professores/as de música.

## Metodologia

O presente trabalho surgiu das discussões conduzidas na disciplina MUSE51 “Perspectivas Contemporâneas da Educação Musical” no primeiro semestre de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de verificar a produção da área de educação musical a respeito das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Portanto, a presença ou ausência de artigos que abordam as questões étnico-raciais, cultura e música africana, afro-brasileira e indígena na educação musical. Segundo Lima e Miotto,

a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40).

Foi realizado um levantamento bibliográfico nas Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) publicadas entre os anos de 2003 a 2018. Este recorte temporal foi definido pelo fato de que a Lei 10.639 foi instituída em janeiro de 2003.

A partir dos artigos encontrados, a pesquisa focou nos seguintes elementos: título, resumo e palavras-chave. Como primeiro critério de busca definimos as Leis 10.639/03 e 11.645/08, para as quais não encontramos nenhum registro. Houve, portanto, a necessidade

de ampliar a busca para os seguintes termos: “diversidade cultural”; “multiculturalismo”; “cultura” e “estudos decoloniais”, que deram vida ao Filtro 1. Diante dos resultados encontrados, após várias discussões, optamos por efetuar outra busca por palavras inerentes às leis, como: “música/cultura negra”, “música/cultura afro-brasileira/afrodescendente”, “música indígena” e suas variações, “racismo” e suas variações, que compuseram o Filtro 2<sup>1</sup>. Já que os resultados foram ainda muito pouco expressivos, resolvemos ir além dos parâmetros estabelecidos - título, resumo e palavras-chave - para verificarmos se as leis estavam mencionadas no corpo do texto, constituindo o Filtro 3<sup>2</sup>.

Outra discussão que surgiu se deu acerca dos contextos nos artigos. Alguns tratavam de conceitos característicos da contemporaneidade, como multiculturalismo, por exemplo, outros traziam reflexões sobre espaços mais específicos, como escolas de educação básica, ensino superior, terceiro setor. Considerando que as leis se direcionam ao ambiente escolar, mas incluem também o ensino superior, por ser o lócus de formação de professores, optamos por incluir esses dois âmbitos. Por ser um estudo preliminar, a discussão dos dados se concentrou nos resultados obtidos com o Filtro 3.

## Discussão dos dados

Nos volumes da Revista da ABEM foram localizados, em sua totalidade, 370 artigos distribuídos em 34 números. Para discutir esses dados apresentamos abaixo uma tabela com o levantamento classificado anualmente e com os filtros aplicados:

**Tabela 1:** Panorama geral dos artigos na Revista da ABEM com os filtros aplicados

| PANORAMA GERAL |         |         |                          |   |   |  |
|----------------|---------|---------|--------------------------|---|---|--|
| Ano            | Volumes | Números | Total de artigos por ano | Artigos relacionados ao <b>FILTRO 1</b> (título, resumo e palavras-chave) | Artigos relacionados ao <b>FILTRO 2</b> (título, resumo e palavras-chave) | Artigos relacionados ao <b>FILTRO 3</b> (corpo do texto) |
|                |         |         |                          |   |   |  |

<sup>1</sup> Os artigos referentes ao Filtro 2 foram os seguintes: Penna (2005); Almeida (2005); Penna (2006); Moraes (2006); Souza (2007); Neder (2012); Omolo-Ongati (2014); Sousa, Ivenicki (2016); Pires (2015); Fragozo (2017); Queiroz (2017).

<sup>2</sup> Os artigos referentes ao Filtro 3 foram os seguintes: Penna (2005); Sousa, Ivenicki (2016); Marques (2011).

|              |        |               |            |           |           |           |
|--------------|--------|---------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 2003         | 11, 12 | 08, 09        | 27         | 03        | 0         | 0         |
| 2004         | 12     | 10, 11        | 25         | 04        | 0         | 0         |
| 2005         | 13     | 12, 13        | 22         | 07        | 02        | 1         |
| 2006         | 14     | 14, 15        | 23         | 08        | 02        | 0         |
| 2007         | 15     | 16, 17,<br>18 | 29         | 05        | 01        | 0         |
| 2008         | 16     | 18, 20        | 23         | 05        | 0         | 0         |
| 2009         | 17     | 21, 22        | 23         | 08        | 1         | 0         |
| 2010         | 18     | 23, 24        | 25         | 09        | 0         | 0         |
| 2011         | 19     | 25, 26        | 26         | 08        | 0         | 1         |
| 2012         | 20     | 27, 28,<br>29 | 37         | 07        | 1         | 0         |
| 2013         | 21     | 30, 31        | 18         | 05        | 0         | 0         |
| 2014         | 22     | 32, 33        | 18         | 03        | 0         | 0         |
| 2015         | 23     | 34, 35        | 19         | 07        | 01        | 0         |
| 2016         | 24     | 36, 37        | 18         | 03        | 01        | 1         |
| 2017         | 25     | 38, 39        | 19         | 04        | 02        | 0         |
| 2018         | 26     | 40, 41        | 18         | 04        | 0         | 0         |
| <b>Total</b> |        | <b>34</b>     | <b>370</b> | <b>90</b> | <b>11</b> | <b>03</b> |

Fonte: arquivo elaborado pelos autores

Dos 370 artigos analisados, 90 enquadram-se no Filtro 1 (classificação mais ampla), 11 no Filtro 2 (englobando termos como cultura/música afro-brasileira e indígena) e apenas três mencionam diretamente as leis (Filtro 3), embora no corpo do texto.

Diante dos conteúdos abordados pelos três artigos percebemos que as leis não são seu foco central, apesar delas serem mencionadas nas discussões sobre diversidade musical, multiculturalismo e das concepções de professores universitários. Os três textos partem de pontos em comum, como a questão do multiculturalismo sendo que Penna (2005) foca sua



reflexão na poética musical para debater a importância da diversidade cultural nas aulas de música da educação básica; Marques (2011) busca refletir sobre as concepções dos professores de uma instituição de Ensino Superior de Música acerca de cultura, educação e currículo; Sousa e Ivenicki (2016) fazem uma pesquisa bibliográfica nas próprias Revistas da ABEM para levantar como foram abordados o multiculturalismos e os estudos culturais.

Apesar do Parecer CNE 03/2004, onde algumas orientações são oferecidas para se pensar a aplicação da Lei 10.639/08, ainda vemos poucas produções publicadas nas Revistas da ABEM que tragam o foco da discussão para uma educação musical antirracista, uma epistemologia da cultura e da música africana, afro-brasileira e indígena, e para a escola de educação básica como espaço de representatividade dessas expressões musicais e culturais.

No artigo publicado em 2005, Maura Penna questiona como trabalhar pedagogicamente com a pluralidade cultural nas escolas e, a partir daí, desenvolve uma reflexão acerca de como a educação pode tratar diferentes manifestações musicais apoiada nas contribuições do multiculturalismo. Penna cita as diretrizes da Lei 10.639/03, reforçando a necessidade e, agora, a obrigatoriedade da presença das distintas culturas dentro do planejamento das atividades do currículo escolar.

Apesar de citar a lei, a autora deixa claro que a discussão do texto não pretende “dar indicações para a aplicação das referidas diretrizes curriculares relativas à cultura afro-brasileira, mas antes contribuir para as necessárias discussões acerca da pluralidade” (PENNA, 2005, p. 8). A autora ainda cita o Parecer da Lei 10.639/03 destacando que, além da inclusão de conteúdos, é necessário repensar as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas. Observamos que apesar de a autora não trazer a aplicação das leis, aborda a relação da escola com o ensino das distintas culturas, respeitando suas particularidades, chamadas de poéticas musicais. Para fundamentar a discussão do texto, Maura Penna utiliza o multiculturalismo como ferramenta para a “apreciação da diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (PENNA, 2005, p. 8). Ainda assim, o posicionamento de discutir e abordar a diversidade na sala de aula, se articula com as *experiências de conhecimento* trazidas por Santos (2002), as quais conflitam e dialogam com diferentes formas de fazer música, a erudita, de raiz europeia, com as ditas músicas populares, muitas vezes marginalizadas.

No artigo publicado em 2011, Marques apresenta um recorte de sua pesquisa a partir de entrevistas com questões relacionadas à Educação e Formação Superior em Música e destaca as seguintes perguntas:

Que implicações a Lei 11.645 tem tido para estruturação curricular de um curso de graduação em música? Que implicações haveria para formação superior em música, por conta das ações afirmativas, ter que lidar com as experiências de alunos quilombolas ou indígenas? (MARQUES, 2011, p. 53).

Com essas questões ele buscou provocar os professores a se posicionar diante da “lógica curricular e educacional dominante-eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” e os instigou a se posicionar “a respeito da vinculação entre uma necessária noção de cultura com as questões identitárias e as lutas por representação” (MARQUES, 2011, p. 54-55). A partir destes tópicos Marques questiona as implicações práticas - em termos curriculares, metodológicos e didáticos, que teria ao proceder à crítica de nossa práxis disciplinar, tradicionalmente meritocrática e eurocêntrica, para buscar incluir outros atores e atrizes sociais, e outras experiências e vozes.

Tomando como critério de pesquisa as produções acadêmicas centradas na relação entre multiculturalismo e educação musical, o estudo de Sousa e Ivenicki (2016) não tem como objetivo de suas reflexões discutir as Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas por mais complexa que seja esta discussão, ela é urgente. Os autores citam Omolo-Ongati, quando ela destaca que há outras lógicas musicais além dos conteúdos pedagógico-musicais utilizados em sala de aula. Não basta transformar uma música africana, por exemplo, em conteúdo, sem ir além na sua compreensão mais profunda. Ressalta ela que

pode-se ensinar as questões teórico-musicais de uma música africana, mas dificilmente um estrangeiro compreenderá as questões ‘espirituais’ que existem por detrás dessa música, que são até mais importantes do que as questões teórico-musicais (OMOLO-ONGATI apud SOUSA; IVENICKI, 2016, p. 61).

### Considerações finais

Esta pesquisa preliminar buscou mapear os artigos publicados na Revista da ABEM entre 2003 e 2018 sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08. A questão de pesquisa foi indagar o

que a área de educação musical tem produzido nessa vertente. Perante 370 artigos, apenas três mencionaram as leis, embora não fossem o foco principal dos textos. À luz de Boaventura Santos essas ausências não são por acaso, mas consistem em demonstrar a produção da não existência, ou seja, demonstrar que, o que não existe, na verdade, é produzido como não existente. E com essa lógica as culturas não-hegemônicas dos países colonizados acabaram historicamente silenciadas, ignoradas e invisibilizadas. Cabe agora um movimento contrário em busca de suas vozes, de sua visibilidade e valorização. Nesse sentido, surge o desafio de transformar as ausências em presenças.

Outras reflexões a respeito desses números irrisórios de trabalhos publicados podem ter a ver com o fato de que tratar da cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola implica em mexer nas feridas históricas e na identidade étnico-racial de professores e estudantes. Se no espaço escolar há ainda muito caminho a ser percorrido, há muitas expressões e manifestações da cultura popular, bem como projetos sociais, ONGs, nas quais o papel da música e da educação musical exercem seu papel político e afirmativo de forma contundente, baste pensar, por exemplo, nas trajetória dos Blocos Afro, dos grupos de capoeira com suas lutas contra o racismo e a discriminação. O engajamento político e as ações afirmativas antidiscriminatórias são comuns nestes contextos que, por vezes, não são considerados nos espaços escolares. Isso também resulta na falta de produção de trabalhos científicos que discutam o ensino das culturas afro-brasileiras e/ou indígenas na escola.

Em consonância com Bradley (2012), buscamos aqui fortalecer um questionamento das bases epistemológicas, na qual a educação musical está ancorada e seguir na direção de uma perspectiva pedagógica que combata a manutenção de monoculturas que naturalizam a lógica eurocêntrica e marginalizam os saberes de matriz africana, os saberes afro-brasileiros e indígena. Entendemos que a produção acadêmica influencia diretamente as práticas pedagógicas. Logo, discussões contra-hegemônicas, como as que apresentamos aqui, buscam preencher as ausências e invisibilidades produzidas em espaços acadêmicos que fortalecem um colonialismo epistemológico que não dialoga com a coexistência das diversas formas de saber.

## Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 49-56, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. Incluindo Parecer 03/2004 – CNE, Resolução 01/2004 – CNE e Lei 10.639/2003.

BRADLEY, Deborah. Good for What, Good for Whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. In: BOWMAN, Wayne D.; FREGA, Ana Lucía (orgs). *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 409-433, 2012.

\_\_\_\_\_. Hidden in Plain Sight: Race and Racism in Music Education. In: BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODFORD, Bruce (orgs). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 1-18, 2015.

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. *Anais da XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME*, Natal, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 143-154, 2005.

FRAGOSO, Daisy. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, p. 8-18, 2017.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011.

MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 14, p. 55-64, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília: MEC, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NEDER, Alvaro Neder. “Permita-me que o apresente a si mesmo”, o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 117-130, 2012.

OMOLO-ONGATI, Rose. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world’s cultures: an African perspective. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, p.7-14, 2009.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 7-16, 2005.

\_\_\_\_\_. Desafios para a Educação Musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, 2006.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no PIBID Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285> Acesso: 08/04/2019.

\_\_\_\_\_. O Fórum Social Mundial: manual de uso, dez. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf> Acesso em: 30 maio 2019.

SOUSA, Renan Santiago de; IVENICKI, Ana. Sentidos de multiculturalismo: Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre Educação Musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 55-70, 2016.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, 2007.