

Músicas afrodiáspóricas e dos povos originários: um olhar sobre o currículo da Licenciatura em Música do IFSertãoPE

Comunicação

Camila Yasmine do Nascimento Magalhães
Instituto Federal do Sertão Pernambucano
camila.yasmine@aluno.ifsertao-pe.edu.br

Matheus Henrique da Fonsêca Barros
Instituto Federal do Sertão Pernambucano
matheus.barros@ifsertao-pe.edu.br

Resumo: O presente trabalho, buscou compreender como os conteúdos relacionados às Músicas dos Povos Originários e Afrodiáspóricas são abordadas(os) nos PPC's (vigente e anteriores) do curso de licenciatura em música do IFSertãoPE. Os objetivos específicos foram: i) analisar as concepções curriculares do curso de licenciatura em Música do IFSertãoPE relacionadas às músicas dos povos originários e afrodiáspóricas com base em diferentes autores; ii) identificar, nos projetos pedagógicos de curso (PPC) da Licenciatura em Música do IFSertãoPE, os componentes curriculares/disciplinas que abordam conteúdos relacionados às músicas dos povos originários e afrodiáspóricas; iii) apontar conexões com os conteúdos relacionados às músicas afrodiáspóricas e dos povos originários nas demais disciplinas do PPC. Através de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma análise documental nos PPC's da instituição. O referencial teórico da pesquisa articula estudos que discutem o currículo e formação da inclusão e a decolonialidade e multiculturalidade em música. Entendemos que as concepções curriculares do curso de licenciatura em Música do IFSertãoPE, mantêm uma visão conservatorial. Compreendemos também que é possível repensar os currículos sob uma perspectiva decolonial, multicultural, e/ou intercultural, contribuindo para uma inserção efetiva dos repertórios afrodiáspóricas e dos povos originários na formação de professores de música, promovendo a inclusão e contemplando a diversidade musical brasileira.

Palavras-chave: currículo; inclusão; músicas afrodiáspóricas e dos povos originários.

Introdução

O ensino de temáticas relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena¹ goza de previsão no sistema educacional brasileiro, mais especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 2003, a Lei 10.639/2003 tornou o ensino de História e Cultura afro-brasileira obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio. Essa previsão legal implicou na necessidade da abordagem desses temas nos processos pedagógicos de todos os componentes curriculares. Em 2008, uma nova alteração na LDB é realizada por meio da lei 11.645/2008, adicionando a obrigatoriedade do ensino da Cultura Indígena. Este processo de mudanças no marco legal é fruto das lutas dos movimentos negros e indígenas, e repercute diretamente na formação inicial de professores. Evidencia, também, a demanda de atualização dos currículos, de modo que os profissionais docentes estejam aptos a ministrarem os conteúdos exigidos em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019, orientam a adequação dos currículos das licenciaturas, como previsto no capítulo III da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, a seguir:

Art. 7.º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: [...] XIV – adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (BRASIL, 2019, p.3).

O curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)- *Campus Petrolina*, foi instituído no ano de 2012. Em 11 (onze) anos de trajetória, formaram-se dezenas de professores de música, profissionalizando e potencializando o cenário educativo-musical da nossa região. O IFSertãoPE atende à Microrregião de Petrolina, bem como as microrregiões do sertão baiano e piauiense.

¹ Embora a legislação utilize os termos afro-brasileiro e indígena, optamos por adotar a terminologia afrodiáspórica e povos originários por serem mais bem relacionadas ao contexto sócio-histórico e acadêmico atual.

Considerando as questões curriculares e a sua importância sócio-política, a necessidade de inserção da História e Cultura afro-brasileira e indígena de maneira efetiva nos espaços de ensino-aprendizagem e uma revisão de literatura² que apontou significativas indicações sobre a temática de estudo, desenvolvemos a presente pesquisa, fruto do trabalho de conclusão de curso (TCC), cujo objetivo geral foi: *compreender como os conteúdos relacionados às Músicas dos Povos Originários e Afrodiaspóricos são abordadas(os) nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) - vigente e anteriores - do curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE. Os objetivos específicos foram: i) analisar as concepções curriculares do curso de licenciatura em Música do IFSertãoPE relacionadas às músicas dos povos originários e afrodiaspóricos com base em diferentes autores; ii) identificar, nos projetos pedagógicos de curso (PPC) da Licenciatura em Música do IFSertãoPE, os componentes curriculares/disciplinas que abordam conteúdos relacionados às músicas dos povos originários e afrodiaspóricos; iii) apontar conexões com os conteúdos relacionados às músicas afrodiaspóricas e dos povos originários nas demais disciplinas do PPC.*

Referencial Teórico

Para desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como conceitos norteadores as discussões teóricas sobre os seguintes temas: Inclusão e sua relação com o *habitus* conservatorial; Conceitos sobre currículo e sua relação com o multiculturalismo, interculturalidade e decolonialidade. A seguir, apresentamos uma breve discussão sobre os temas.

Inclusão e suas relações com o *habitus* conservatorial

O conceito de inclusão, proposto por Camargo (2017, p. 1) é definido como “uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas de

² A revisão de literatura foi realizada nos periódicos do campo da educação musical com classificação A1 e A2 no Qualis-CAPES (2013-2016), bem como dos anais de eventos das associações mais relevantes da área - Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Para mais informações, consultar Magalhães (2023).

si e do outrem”. O autor ainda atesta que o conceito de inclusão vem sendo mal compreendido, segundo a interpretação do senso comum, sendo aplicado ao público-alvo da educação especial. Contudo, a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados contextos sociais, físicos e simbólicos.

Mantoan (2020, p. 78) indica que o modelo da escola brasileira está fundamentado em uma filosofia da identidade, que idealiza o aluno e se propõe a concretizar esse modelo. Acredita também que, esse ideal foi descaracterizado pelo ingresso de alunos que não correspondiam a esses padrões. Classes e subclasses foram surgindo à medida que se estabeleciam comparações hierárquicas. Grupos identitários foram se juntando conforme as características eleitas para representá-los, como o nível intelectual, raça ou gênero. Sendo assim, promoveu-se uma consequente exclusão dos que não cabiam nesses moldes, colaborando para um quadro de evasão.

No campo da música, Queiroz (2017) apresenta um momento de travessia no âmbito da educação superior. Uma trajetória marcada por exclusões musicais está sendo problematizada a fim de uma transformação propositiva. Nesse novo momento, outros conhecimentos e saberes poderão alicerçar o ensino de maneira a estarmos alinhados às configurações sociais da atualidade, bem como às demandas da legislação brasileira.

Nesse sentido, é válido compreender a centralidade da música erudita europeia nos espaços de formação inicial de professores de música. Essa centralidade pode ser compreendida por meio do *Habitus Conservatorial* (PEREIRA, 2014, p. 94-95). Derivado do conceito bourdiesiano de *habitus* (BOURDIEU, 2008, p. 21-22), o *habitus* conservatorial evidencia o lugar da música erudita como ponto central do conhecimento legítimo, e como parâmetro de estruturação das disciplinas nos cursos de música. Com isso, se torna perceptível essa construção curricular que valida a tradição eurocêntrica, invisibilizando os saberes que constituem a diversidade musical brasileira.

Afinal, o que é currículo?

A origem da palavra currículo, segundo Hamilton (1992), vem do latim “*currere*”, que significa caminho, rota, e, simbolicamente, representa uma

proposta organizada de trajetória para o ensino-aprendizagem. É o que vai servir como referência para a gestão e organização do conhecimento escolar. No Brasil, a concepção de currículo foi fortemente influenciada pelo paradigma técnico-linear (MACDONALD, 1975 *apud* GERALDINI, 1994, p.111). Esse modelo entende a tradição curricular pela lógica da definição dos objetivos educacionais de modo prescritivo, buscando o controle de sua execução.

Em 1983, alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP iniciaram pesquisas e trabalhos de campo nas salas de aula das escolas. Essa pesquisa se aproximou da complexidade daquilo que chamavam de *currículo em ação* (termo usado para designar o que buscavam encontrar nas salas de aula). Desde então, o conceito de *currículo* é explicitado, inclusive com terminologia própria, conforme os registros encontrados nas anotações das aulas, textos estudados, e roteiro de relatório. A partir de todos esses registros, embates com o material empírico, registros de novas informações e análises, resulta-se num conceito promissor: *currículo em ação*. Para este conceito foi dada a seguinte definição: “O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo da sua trajetória escolar” (GERALDINI, 1994, p. 117).

De frente a esses contextos, é possível compreender as dinâmicas que atravessaram essas práticas e conduziram o currículo a validarem determinados conhecimentos em detrimento de outros, perpetuando, até então, a hegemonia da música eurocêntrica nos cursos de formação.

Importante ressaltar que a análise apresentada nesta pesquisa se atém ao PPC enquanto proposição curricular por meio do documento escrito, o que denominamos de Currículo Proposto. Nesse sentido, compreendemos que a prática, ou “Currículo em ação”, pode se diferenciar do proposto em documento por conta das demais dimensões nas quais o currículo se realiza, como as dinâmicas de sala de aula ou espaços planejados pela instituição.

Currículo, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade

O cenário brasileiro da educação superior em música vem de uma trajetória de exclusões de diversas culturas musicais resultantes dos processos de colonização. Queiroz (2017 p. 5) nos baliza frente ao conceito de colonialidade da seguinte maneira: “A colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar.” Dessa forma, ele afirma que colonialidade “é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação.” (QUEIROZ, 2017, p. 5)

Assim, a colonialidade é uma das bases nas quais se estruturam o racismo. Para Almeida (2019, p. 26), o racismo “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.” Ainda afirma que o racismo “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional [...] O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

A colonização também impactou a educação superior brasileira, subalternizando as culturas afrodiáspóricas e originárias. Sodré (2020, p. 5) corrobora indicando que:

as estruturas desse projeto [colonização] se consolidaram de tal maneira que [...] permanecem nas relações que constituem a nossa sociedade, inclusive na produção, consumo e ensino de música. A continuidade dessa relação nas diversas esferas chamamos de colonialidade. [...] a crítica e a resistência a essa estrutura se conectam com a ideia de decolonialidade.

Mais que um conceito, a decolonialidade sugere ação, no sentido de após se compreender as nuances da colonialidade, se propor um salto, um avanço nas teorias e nas práticas em todos os âmbitos. Por isso, “pensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial e afrocentrada significa questionar o que está posto, repensar novas práticas e buscar novas referências” (SANTOS, 2019, p. 4).

A concepção de multiculturalismo, apresentada por Penna (2005), denota que “(...) o multiculturalismo busca propostas que possam acolher a diversidade cultural presente na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos” (PENNA, 2005, p.10). A autora nos direciona aos fenômenos de guetização e folclorismo (PENNA, 2005, p. 13). A *guetização* leva a uma proposta curricular, onde os estudos se voltem exclusivamente para os padrões culturais de um grupo, reduzindo assim, as inúmeras possibilidades que as manifestações musicais podem expressar. Por sua vez, o *folclorismo* pode reduzir o multiculturalismo a uma concepção exótica de valorização de costumes e práticas culturais. Desse modo, ações pontuais, como dias e semanas comemorativas, arriscam reforçar estereótipos

A ideia de interculturalidade, mencionada por Queiroz (2017), é decorrente do multiculturalismo interativo, proposto por Oliveira e Candau (2010, p. 243), sendo a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. Para Queiroz (2017, p. 102-103), a interculturalidade se apresenta como uma importante ferramenta para reconhecer e erradicar exclusões no âmbito formativo musical, lidando com um amplo universo da diversidade dos sujeitos que fazem música, das estéticas que configuram as estruturas sonoro-musicais, e dos significados que esses fenômenos ganham em seus contextos específicos.

Percurso metodológico

A pesquisa consistiu de uma análise documental, tendo como objeto de análise os PPC's - vigente e anteriores - do curso e teve um caráter qualitativo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUANI, 2009). Os documentos foram os Projetos Pedagógico do Curso, elaborado nos anos de 2010, 2014 e 2018, que foram denominados como “PPC ANO”. A coleta de dados foi realizada através do levantamento de todos os PPC's utilizados no curso desde a sua implementação. Neles, utilizamos para busca as seguintes palavras-chave e suas reincidências e contextos em que apareceram: *povos originários; indígenas; afrodiaspórico; música negra; inclusão*. Após a coleta

de dados, os dados foram organizadas, codificados, catalogados e categorizados em eixos temáticos (BARDIN, 1977), a fim cumprir os objetivos propostos.

Análises dos PPC's do curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE

A seguir, serão brevemente apresentadas as análises realizadas nos PPC's do curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE. A exposição da análise será realizada segundo a ordem cronológica dos documentos

PPC 2010

Visão geral

O PPC 2010 entende a necessidade de uma prática musical de maior conexão com a realidade e o cotidiano do aluno, propondo-se a possibilitar uma experiência mais aproximada do seu entorno. A organização curricular do PPC 2010 IFSertãoPE totaliza carga horária de 3090 (três mil e noventa) horas distribuídas em: 2040 (duas mil e quarenta) para conteúdos de natureza científico-cultural; 450 (quatrocentos e cinquenta) horas de prática como componentes curriculares; 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado; 200 (duzentas) horas de atividades complementares.

O documento estabelece que o Curso de Licenciatura em Música intenta formar um profissional “que seja capaz de detectar, propor e vencer desafios, interagindo no cenário das perspectivas de mudanças e inovações” (IFSertãoPE, 2010, p. 8). Além disso, expõe que dentre as habilidades do professor de música esteja “o desenvolvimento humano nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, destacando-se o desenvolvimento de competências artísticas pedagógicas, científicas e profissionais, envolvendo o pensamento reflexivo” (IFSertãoPE, 2010, p. 8).

Ementas das disciplinas e os repertórios afrodiaspóricos e dos povos originários

A partir da documentação analisada percebe-se que, no PPC 2010, ainda não se aponta nada específico a respeito da Música afrodiaspórica e/ou dos Povos

Originários. A disciplina "Apreciação Musical 1" e "Apreciação Musical 2" trazem no texto da ementa o conteúdo sobre a influência da música nos indivíduos e sociedade contextualizada historicamente e, na bibliografia, o livro "New Jazz: de volta para o futuro" (MUGGIATI, 1999). Registramos os conteúdos pela possível proximidade com o tema analisado.

Na disciplina de "História da Música Brasileira", a bibliografia descrita aponta o livro "Choro: do quintal ao Municipal" (CAZES, 1998). O registro foi realizado pelo fato do choro ser uma música com influência da cultura afrodiáspórica. Já em "História da Arte" a bibliografia recorre ao livro "Arte Afro-brasileira" (CONDURU, 2008).

Na disciplina de "Psicologia da Educação", consta na bibliografia o livro "Educação Inclusiva, com os pingos nos is" (CARVALHO, 2004). embora pela ementa entendo que a abordagem seja pelo viés das questões sobre deficiências. O mesmo acontece com as disciplinas "Práticas Pedagógicas 1-4". Nas demais disciplinas (43), não foram encontradas quaisquer relações da temática com os conteúdos ou com as referências.

PPC 2014

Visão geral

O PPC 2014 ressalta o esforço nacional que tem sido feito pela qualidade na formação de professores, e a previsão de crescimento e investimento nos cursos de licenciatura por parte do IFSertãoPE através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Sobre a organização de carga horária, apresenta 2910 (duas mil novecentas e dez horas) distribuídas em: 1830 (mil e oitocentas) horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 480 (quatrocentos e oitenta) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado e 200 (duzentas) horas para atividades complementares. Os conteúdos curriculares também se mantiveram. Além disso, o texto segue atualizando as normativas sobre o curso.

Ementas das disciplinas e os repertórios afrodiaspóricos e dos povos originários

No PPC 2014, foi perceptível um avanço com a inclusão da disciplina “História da Música Afro-Brasileira e Africana”. Nesta disciplina, foi indicada a abordagem do assunto relacionado ao “Sistema de colonização da África; A formação dos Quilombos no Brasil; Identidade cultural Negra; Movimento musical negro no Brasil com ênfase no ritmo africano e seus instrumentos” (IFSertãoPE, 2014, p. 58). A bibliografia da disciplina, também estava alinhada ao conteúdo da ementa, mas não havia menção às temáticas como a história ou música dos povos originários. Este fato sugere que, mesmo ocupando pouco espaço na grade curricular, ainda assim há uma hierarquização que corrobora com o pensamento sobre currículo como um campo de lutas e campo de forças (LINHARES; SILVA, 2020).

Na disciplina de “Antropologia Cultural”, percebe-se uma abordagem da temática “O problema do etnocentrismo” (IFSertãoPE, 2014, p. 28). A problematização do etnocentrismo nos remete ao conceito de decolonialidade proposto por Sodr  (2020). Para o autor, decolonialidade   entendida como a crítica e resistência a estruturas das rela es político-econ micas que constituem a nossa sociedade após os processos de coloniza o. Nas demais disciplinas (52), não foram encontradas quaisquer rela es com a temática.

No documento, não se encontra a utiliza o do termo “grupos folclóricos” que estava presente no PPC anterior. Entendemos como um avanço, pois:

O folclorismo está ligado ao congelamento e fixa o das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do “t pico”, que nega o dinamismo da cultura e muitas vezes cai em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsiderando o caráter vivo das práticas culturais e artísticas” (PENNA, 2005, p. 13)

PPC 2014

Visão geral

O texto de 2018 aborda a sua abrangência de público da instituição, enfatizando a atuação em aproximadamente 20 municípios dos estados do Piauí, Bahia, e sertão Pernambucano. A instituição assume o compromisso de ofertar uma educação de qualidade, sendo referência na região. As demandas educacionais estão cada vez mais alinhadas com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e o IFSertãoPE se apresenta como um espaço de diálogo e comprometimento nesses campos de atuação.

Na organização curricular, a carga horária será de 3.270 (três mil duzentas e setenta) horas, divididas em dimensões dos componentes comuns e específicos da área musical, bem como temas transversais que fundamentam os conhecimentos especializados. O PPC menciona também o alinhamento com a LDB incluindo a Lei 10.639/2003.

Ementas das disciplinas e os repertórios afrodiaspóricos e dos povos originários

O PPC 2018 excluiu a disciplina “História da Música Afro-Brasileira e Africana” e não substituiu por nenhuma similar. Apesar de as discussões sobre representatividade e inclusão terem avançado na nossa sociedade, a temática perdeu espaço no currículo vigente. Sob a lente de Linhares e Silva (2020), entendemos que ao rejeitar-se a construção cultural que provém das classes tidas como inferiores, evidenciam-se as exclusões sociais em um currículo.

Por sua vez, a disciplina "Relações Étnico-raciais" aborda conhecimentos sobre os Indígenas na História, a Diáspora negra, os processos de escravização e de resistência de indígenas e negros. Consideramos que os conhecimentos abordados são imprescindíveis para o processo de formação de educadores/professores, por possibilitarem uma avaliação crítica da trajetória e do processo de construção social dos Povos Indígenas e dos Negros, especialmente nos Territórios Semiáridos. Com enfoque para as contribuições dos negros e indígenas no âmbito sociocultural, histórico, político, religioso, econômico, bem como nas conquistas de garantias

constitucionais, da implantação de políticas públicas, ações afirmativas e legislações, a exemplo das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Além de envolver questões relacionadas à Educação em Direitos Humanos (IFSertãoPE, 2018, p. 55). Essa é a primeira menção a questões indígenas nos três PPC's analisados.

Nas demais disciplinas (72), não foram encontradas quaisquer relações com a temática. Por outro lado, as políticas de ações afirmativas, e o sistema de cotas, embora não mencionados no PPC 2018, já estão consolidados na instituição IFSertãoPE. Negros e Indígenas tem os direitos ao acesso garantidos legalmente. Como menciona Sodré (2020), a crítica e a resistência às estruturas racistas consolidadas na nossa sociedade, são denominadas decolonialidade. Esse avanço é fruto de discussões pautadas pelos movimentos Negros e Indígenas do nosso país. Um exemplo são as leis 10.639 e a 11.645. A primeira torna obrigatória o ensino de História e Cultura Africana no ensino fundamental e médio. Essa lei está mencionada no PPC 2018. Já a Lei 11.645 que atualiza a anterior, incluindo o ensino de História e Cultura Indígenas não foi mencionada.

Considerações finais

A análise aqui apresentada, evidencia uma abordagem ainda tímida aos conteúdos relacionados às músicas dos Povos Originários e Afrodiaspóricos. Ademais, é possível perceber que as concepções curriculares do curso de licenciatura em Música do IFSertãoPE, são fundamentadas em uma visão mais conservatorial, mantendo o que Pereira (2014) indica como lugar da música erudita como ponto central do conhecimento legítimo, e como parâmetro de estruturação das disciplinas nos cursos de música, e ao que o mesmo chama de *Habitus Conservatorial*. Quando, por exemplo, o ensino da História da Música referencia apenas a música erudita ocidental ou quando as técnicas de análise e de Harmonia estão sempre relacionadas a esse repertório, há uma reprodução sistemática desse *habitus*.

Sabemos que os avanços relacionados às questões étnico-raciais na Educação Brasileira são recentes. Legalmente, a inserção dessas diretrizes, datam aproximadamente 20 anos. Compreende-se que a efetivação dessas políticas aconteça de maneira gradativa. Mas, é de extrema importância, o

comprometimento da gestão de uma instituição, com os aspectos sociais que nos direcionam a sermos um país mais justo e diverso.

Os autores que “suleiam” essa pesquisa nos dão base teórica para concluirmos ser urgente a discussão sobre uma inserção efetiva desses saberes no nosso curso. Para isso, precisamos considerar as demandas sociais do nosso tempo, bem como os avanços nos estudos sobre a música dos Povos Originários e afrodiaspóricos. Se abrir para novas formas de transmissão de conhecimento, validá-las, e sobretudo conectar o currículo com as nossas múltiplas realidades.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). *Diferenças e preconceitos*. São Paulo: Summus, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que 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.

BRASIL. *Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008*, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"

BRASIL. *Resolução CNE/CP No 2, de 20 de dezembro de 2019*, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e dá outras providências.

BRASIL, *Lei no 5.692 de 11 de agosto de 1971*, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências.

CAMARGO, Eder. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao Municipal*. São Paulo: Editora 34, 1998.

CONDURU, Roberto. *Arte Afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/ Artes, 2008.

SOUZA, Luan Sodrê de. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020. p. 249 -266.

GERALDINI, Corinta. Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Proposições*, Campinas, SP, v. 5, n. 3[15], 1994.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). *Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Música*, 2010.

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). *Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Música*, 2014.

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). *Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Música*, 2018.

LINHARES, Guilherme Higor Carvalho; SILVA, Ribamar Nogueira da. Teorias do Currículo e Relações de Poder. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*. n. 1, Novembro, 2020. Disponível em: <http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/4XLhx7yqhdWBxKG_2020-12-14-17-26-13.pdf>

MAGALHÃES, Camila Yasmine do Nascimento de. *Músicas afrodiáspóricas e dos povos originários: Um olhar sobre o currículo do curso de licenciatura em música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música), 2023.

MANTOAN, Rosângela Machado Maria Teresa Eglér. *Educação e Inclusão. Entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Editora da FURB, 2020.

MUGGIATI, Roberto. *New jazz: de volta para o futuro*. São Paulo: Editora 34, 1999

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.1, 2010, p. 15-40.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 7-16, set. 2005, p. 7-16. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/320>>. Acesso em: 07 Apr. 2023..

PEREIRA, Marcus. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan./jun 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>>. Acesso em: 07 Apr. 2023.

QUEIROZ, Luís 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*, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>>. Acesso em: 07 Apr. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SANTOS, Valnei Souza. Música, cultura negra e arte da diáspora: os desafios de uma educação musical afrocentrada tendo como perspectiva o pensamento decolonial. XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Campo Grande/MS: Editora ABEM, 2019, n.p.