

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, os estudantes do Curso de Licenciatura e os professores de música da rede: reflexões preliminares

Comunicação

Flavia Candusso
Universidade Federal da Bahia
flaviacandusso@gmail.com

Resumo: Ao tratar das questões étnico-raciais através das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no PIBID-Música e no Estágio Supervisionado, observei que o assunto sempre gera reações diversas: animação, desconforto, interesse, questionamentos. O objetivo desse texto, portanto, é discutir as experiências realizadas tendo como referencial teórico as publicações da SECADI/MEC, Munanga (2005), Gomes (2003) e os próprios trabalhos acadêmicos produzidos pelos bolsistas PIBID e/ou estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UFBA. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um relato de experiência que leva em conta vários momentos como as reuniões gerais do PIBID-Música, a orientação e acompanhamento das aulas de Estágio Supervisionado e do mestrado, bem como trabalhos acadêmicos derivados das discussões e atividades. Como resultado dessas reflexões é possível apontar a necessidade de realizar pesquisas para conhecer a visão dos professores e dos estudantes, e a partir dos resultados obtidos, planejar intervenções e cursos de formação continuada.

Palavras chave: Leis 10.639/03 e 11.645/08, música afro-brasileira e indígena, PIBID.

Introdução

Durante os últimos anos as questões étnico-raciais, abordadas através das Leis 10.639/03 e 11.645/08, têm se tornado uma parte central dos momentos de estudo, discussão, planos de intervenção e de atividades no PIBID, foram temas abordados nos 4 semestres da disciplina Estágio Supervisionado¹, bem como na orientação de alguns trabalhos de mestrado. Embora este tema seja de meu interesse há um certo tempo, começou a reverberar também entre boa parte dos estudantes, muitos deles/as negros/as, que já vivenciaram muitas

¹No curso de Licenciatura da XXX, os estudantes precisam cursar quarto semestres de Estágio Supervisionado. Os primeiros dois são voltados para observação/monitoria e os últimos dois para regência de classe. No primeiro semestre, que é centrado no universo escolar, as questões ligadas à educação para as relações étnico-raciais entram no estudo das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e os principais documentos elaborados pela SECADI/MEC. No segundo, cuja atenção é voltada para as várias formas de ensinar e aprender música além da escola, as discussões levam também em consideração os processos de ensino e aprendizagem da música afro-baiana, afro-brasileira, e indígena, principalmente de contextos de tradição oral.

situações de preconceito tanto na escola como na vida. Um tema pouco abordado na Escola de Música, mas extremamente importante se considerarmos que a população estudantil da rede municipal e estadual de Salvador, cidade com maior população negra fora da África, é composta em sua quase totalidade de crianças e jovens negros/as, que vivenciam suas raízes musicais diariamente.

Se de um lado, as discussões encontraram terreno fértil entre boa parte dos/as estudantes, não foram tão bem recebidas entre alguns professores supervisores das escolas da rede municipal e estadual. Questionamentos como: “os alunos já sabem que são negros, Flavia, você quer ensinar a eles a comer feijão?”, fizeram parte dos debates presenciais. Em contraposição a estas afirmações, no entanto, ficava claro que quando a música afro-brasileira entrava na sala de aula e provocava a auto-imagem das crianças, percebia-se uma nítida transformação na forma em que elas passavam a gostar de si, do seu cabelo, um forte ícone identitário, conforme lembra Gomes (2003).

Este texto, portanto, visa elaborar algumas reflexões preliminares sobre a importância e a urgência em abordar as mencionadas leis para o ensino de música nas escolas públicas e privadas. Do ponto de vista metodológico, é um relato de experiência que leva em conta vários momentos de convivência com estudantes e professores supervisores.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Educação das Relações Étnico-Raciais e as aulas de música

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) surgem em resposta à uma luta histórica em prol de políticas de reparação e de ações afirmativas, bem como de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povo afrodescendente e indígena. O Parecer do CNE/CP n. 003/2004 em suas questões introdutórias frisa que

tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com

formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, CNE/CP n. 003/2004, p. 2).

Essas leis, que determinam a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história africana, afro-brasileira e indígena² na Educação Básica, são principalmente voltadas para as áreas de história do Brasil, literatura e educação artística³. Música, portanto, é uma das linguagens artísticas responsável para tratar desses conteúdos. Embora já tenham passado 14 anos da promulgação da primeira lei e nove da segunda, há de se constatar que, se na área de educação e ciências humanas muito tem se produzido nessa direção, a área de educação musical tem dado pouca atenção a este tema, especialmente no âmbito da ABEM⁴.

É preciso, contudo, fazer uma contextualização e lembrar que no mesmo período o movimento em prol da obrigatoriedade do ensino de música, que em 2008 se tornou a Lei 11.769, mobilizou a área de educação musical e de música como um todo, transformando a lei foco de muitas discussões e boa parte da produção publicada naquele ano e nos anos seguintes. Com isso não estou também afirmando que a área de educação musical não esteja empenhada em estudar como se aprende e se ensina música em outros contextos culturais, já que desde 2000 é possível observar um aumento cada vez maior de trabalhos submetidos em congressos nacionais e regionais que tratam desses contextos.

No entanto, ao descrever e refletir sobre práticas musicais em diferentes contextos, os artigos raramente entram no mérito dos aspectos crítico-políticos do fazer musical, como por exemplo racismo, discriminação racial, falta de representatividade da cultura afrodescendente na escola, que é o ponto central que as leis abordam e que pretendo discutir nesse texto. Nesse

²A Lei 11.645/08 alterou a Lei 10.639/03, que anteriormente tinha alterado a LDB n. 9394/21996. Incluiu, assim, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura do povo indígena, os donos da terra, além da história e cultura do povo africano e afro-brasileiro. É importante especificar que, apesar de ter colocado as duas Leis na sequência, elas representam as lutas de dois povos com identidades específicas, ambos historicamente subalternizados. No Estado da Bahia, por ter sua população majoritariamente negra, a menção à Lei 10.639/03 é muito mais frequente que à Lei 11.645/08.

³ É interessante observar o uso do termo “educação artística” e não “arte” em um documento de 2004, considerando que na LDB n. 9493 de 1996 este termo não foi mais usado. O artigo 3 § 3º diz que “O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil” (BRASIL, CNE/CP Resolução n. 1, 2004).

⁴ É preciso mencionar o trabalho de Viana e Trindade, apresentado em 2014.

sentido, “a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, CNE/CP n. 003/2004, p. 8). Munanga (2005) também se posiciona afirmando que

apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do novo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p.17).

Em termos de aulas de música, o papel crítico-político em discussão vai além de um mero conteúdo musical. Não há como negar que a música afro-brasileira e, às vezes, indígena, de fato, esteja presente na sala de aula, mas na maioria das vezes apresentada como uma canção “folclórica”, uma melodia, um ritmo, sem uma devida contextualização histórico-sócio-cultural para que as crianças e jovens compreendam criticamente sua origem, como foi produzida, como foi transmitida e possivelmente reconheçam aquela canção, aquela melodia e aquele ritmo como aspectos que formam sua própria identidade cultural. Como diz Freire (2007), a construção do conhecimento crítico deve partir da experiência feita. Ficar só nesse saber seria romantismo, mas não considerá-lo seria um erro epistemológico.

Além disso, já que a representatividade é um dos aspectos que precisam ser colocados em primeiro plano, é importante mostrar quem produziu essas músicas, melodias e ritmos, já que muitas vezes foram pessoas negras, às vezes indígenas, ou de outro segmento étnico-racial, iguais às crianças. A afirmação identitária dentro de um contexto historicamente negado e invisibilizado é de fundamental importância. Nilma Lino Gomes (2003) explica que

a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003, p.171).

As experiências e algumas reflexões decorrentes

Entre 2014 e 2015 o projeto geral do PIBID-Música foi: “A música na cultura afro-brasileira e indígena”. No biênio sucessivo foi: “A cultura da infância/juvenil e os valores humanos” sem, no entanto, se distanciar das questões inerentes à música afro-brasileira e à criança/jovem negro/a. A partir dos planos de trabalho dos/as bolsistas e das atividades realizadas em sala de aula surgiram também os temas para os planos de curso dos estudantes que estavam frequentando os últimos semestres da disciplina Estágio Supervisionado. Temáticas de planos de trabalho como “Na batida desse som: conhecendo a Cultura Afro e Indígena”, “Alma não tem Cor⁵ – Conhecendo a Cultura Afro e Indígena”, “Canções da Cultura Afro-Indígena”, “A música, o violino e a Cultura Afro”, são exemplos do interesse gerado nos/as bolsistas.

Ao mesmo tempo em que textos que tratavam da cultura e música afro-brasileira e indígena eram discutidos, percebia-se o interesse, o desinteresse, e os questionamentos a respeito das Leis. Interesse da maioria dos/as estudantes negros/as, demonstrado através de uma participação calorosa nas discussões, o desinteresse dos/as estudantes não-negros/as ou que não se enxergavam como tais, bem como de alguns professores supervisores, que simplesmente assistiam bocejando, semideitados nas cadeiras ou imersos em seus computadores.

Além de um questionamento baseado na ideia de pertencimento a um território como condição suficiente para ter conhecimento sobre a sua cultura, ou seja, “sou baiano, portanto, tenho consciência negra e conheço minha cultura”, que é regularmente desmentido cada vez que ministro a disciplina Estágio Supervisionado 2, havia também um equívoco muito recorrente, ou seja, confundir cultura e música afro-brasileira com a religião do candomblé. Diante desses entendimentos surgiram várias iniciativas, tendo em vista a sala de aula no próprio PIBID, que foram também determinantes para os projetos de Estágio Supervisionado 3-4 e TCCs. Situações, nas quais percebeu-se afirmações preconceituosas por parte das próprias

⁵ “Alma não tem cor” é o título de uma música de Chico César, na qual é questionado este conceito

crianças em relação à uma música, um instrumento, um ritmo, por exemplo, foram retomadas e aprofundadas em sala de aula. Foram também problematizadas, gerando assim trabalhos acadêmicos.

Um conjunto desses trabalhos, realizados anteriormente, foram retomados para compor um simpósio temático no Congresso UFBA 70 Anos em 2016, tendo como objetivo discutir os desafios do ensino de música na escola pública, considerando a importância da representatividade da cultura e da música africana e afro-brasileira, e os desafios representados pela grande carga de preconceito que existe entre as crianças ao abordar estes temas (CANDUSSO, *et al.*, 2016).

“Isso é macumba: Desconstruindo o preconceito e construindo uma identidade étnico-musical” ((VELOSO; SALES, 2015) surgiu a partir da problematização das reações das crianças (“isso é macumba!”), quando os/as bolsistas tocaram o ritmo ijexá no agogô ao apresentar uma música de Gilberto Gil. O que é macumba, a música baiana e seus ritmos, bem como a intolerância religiosa entraram no planejamento das atividades para desconstruir opiniões preconcebidas e reconstruir um novo olhar em relação à música local e à identidade cultural das crianças. Os autores acreditam que “questões como racismo e intolerância religiosa só podem ser combatidos quando rompermos a barreira da ignorância evitando assim distorções nas relações étnico-raciais e culturais e fortalecendo o reconhecimento e valorização das identidades” (VELOSO; SALES, 2015, p. 909).

A problematização do cabelo negro motivou atividades que tiveram como tema: “Menina bonita do laço de fita: a música e autoestima das crianças negras”, relatadas no Relatório de Estágio Supervisionado 4 (CARVALHO, 2015). A contação da história a partir do livro infantil escrito por Ana Maria Machado entrou no planejamento das aulas, quando o cabelo da estagiária Regiane, uma mulher negra, se tornou motivo de comentários positivos e negativos. De um lado, uma fonte de inspiração, e, do outro, de estranhamento, por conta do condicionamento cultural principalmente impulsionado pelos meios de comunicação que promovem uma estética branca, segundo a qual cabelo bonito é liso e loiro. Gomes (2003), a esse respeito, opina:

E ao considerarmos a relação entre as representações sobre o corpo negro e os processos de formação de professores, alguns questionamentos vêm à

tona: como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e vêem o corpo negro? (...) Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos? (GOMES, 2013, p. 172-173).

O resultado da pesquisa que Gomes conduziu “revelou que, no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (GOMES, 2013, p. 173). As atividades de música foram desenvolvidas tendo também em vista a representatividade e auto-estima das crianças negras e no final rendeu seus frutos quando algumas crianças começaram a assumir seu cabelo natural. Carvalho recorda que com o tempo “as alunas que iniciaram essas conversas sobre cabelo, estavam todas com seus cabelos livres, soltos e se sentindo bem” (CARVALHO, 2015).

“Professor, qual a minha cor? Reflexões a partir de atividades sobre a música dos Blocos Afro em uma escola particular” (SOUZA, 2015), previamente apresentado no XXII Congresso da ABEM, foi um trabalho que discutiu aspectos do projeto “Que bloco é esse?”. Crianças das turmas do 1º, 2º e 3º ano de uma escola privada tiveram contato com a musicalidade de vários blocos afro de Salvador. Conheceram a música da sua própria cidade, muito pouco familiar a elas, entraram no mérito da discriminação racial, problema que elas não sofrem por serem crianças brancas, mas que está presente nas letras das músicas que cantaram e tocaram.

Lembra Santos que

Esse processo contribuiu aos envolvidos (alunos, professores e toda a comunidade escolar) a percepção de outros padrões estéticos e reflexões sobre a própria identidade. Através de questionamentos e afirmações das crianças como: “Professor qual é a minha cor?”, “Meu bisavô era negro!”, “Eu sou misto!”, “Ela é tão linda (deusa do ébano)!” , “Professor onde eu posso fazer aulas de balé afro?” foi possível perceber quanto a experiência mexeu com elas, despertando uma curiosidade em relação à sua origem e pertencimento ao universo exposto (SANTOS, 2015).

Constata o autor que “enquanto professor negro, me sinto comprometido e motivado em promover ações para que as crianças e colegas ao meu redor compreendam a importância e o papel da cultura afro-brasileira no ensino e aprendizagem tanto musical como geral” (SANTOS, 2015).

“Professores cristãos e o diálogo com a música e cultura afro-brasileira” (CRUZ, 2015) tratou de uma perspectiva autobiográfica, pelo fato da estudante pertencer à religião batista e ter tido pouco contato com a música afro-brasileira. Esse fato provocou nela um certo sentimento de deslocamento em relação à cultura local, que ela passou a considerar como necessária tanto para sua própria formação cultural bem como para poder dar aula nas escolas. Entrevistou os/as professores/as supervisores que atuam e atuavam naquela época no PIBID-Música, buscando saber se eles sentiam dificuldade em tratar ou aplicar a Lei 10.639/03 e qual estratégia usavam para trabalhar o repertório afro-brasileiro em suas aulas. Várias questões surgiram bem como vários equívocos, o mais recorrente de todos, aquele de vincular a lei à religião do candomblé. Um professor se posicionou da seguinte forma:

Vejo que quando fala-se desta lei, os “entendidos” fazem ligação/vinculação imediata com a religião à ela relacionada. Neste ponto questiona-se: e as demais religiões não terão direito de partilhar um espaço nesta lei? Afinal, se o Brasil é um país laico, porquê tenho que falar do candomblé nas minhas aulas se eu não posso falar de outra religião? (Professor A, 2015)

Por outro lado, outra professora supervisora já mostrou um entendimento diferenciado, segundo o qual,

Tratar da religião na sala de aula significa enfrentar as grandes questões que afetam a forma como as pessoas constroem suas razões efetivas para viver, como vivem e porque vivem. Tratar da cultura e da diversidade cultural significa saber como as contribuições de cada povo influenciam na nossa maneira de viver e no resto do mundo. (Professora B, 2015)

A autora, contudo, lembra que “A Lei 10.639/03 não faz apologia ao candomblé como muitos cristãos acreditam, mas tem a intenção de levar a história e cultura africana e afro-brasileira para a sala de aula” (CRUZ, 2016, p. 19). Um professor questionou o desequilíbrio imposto pela lei no que diz respeito à representatividade entre as várias culturas que formaram a cultura brasileira:

Eu acredito que há uma hiper valorização da cultura afro supracitada. Tento acreditar que não consigo compreender as razões que levaram à criação desta lei. Sabemos que há das melhores intenções. Entretanto, não demorou muito para outra “categoria” se sentir ofendida/excluída com esta “valorização” e reclamar-lhe também direitos, criando a lei 11.645, que inclui os indígenas nas

“categorias” valorizadas. Logo virão os europeus, e por que não os asiáticos, os norte-americanos. Eles não têm direitos? (Professor A, 2015).

O que chama atenção nesse depoimento é mencionar os europeus e os norte-americanos como possíveis reivindicadores de uma valorização cultural, quando justamente todo o sistema socioeducacional brasileiro, resultante do processo colonial, é pautado em uma visão completamente eurocêntrica. Ou seja, isso confirma um posicionamento arraigado em grande parte da população e dos próprios professores que não têm e, em muitos casos, não querem ter uma leitura crítica das construções históricas da sociedade brasileira. As palavras de Munanga (2005) alertam justamente para situações deste tipo, quando ele coloca que,

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

Outra professora aponta como certas temáticas podem ser abordadas livremente na escola pública, mas não são bem-vindas nas escolas privadas. Segundo ela, *“É um pouco difícil às vezes, principalmente em escolas de ensino privado e também as que fazem parte de uma instituição religiosa”* (Professora C, 2015). Com isso, confirma-se outra ideia equivocada quando se acredita que a lei destina-se somente à população negra, ou seja, àquela parcela da população que sofre com o racismo, preconceito e a discriminação. Enquanto isso, a outra parcela da população, que, em geral, tem uma melhor condição econômica, uma maior escolaridade, melhores empregos, vive dos privilégios historicamente construídos, não precisa entrar se preocupar com essas questões. Firma-se, assim, mais uma vez o compromisso com a perpetuação de determinados valores que incluem alguns e excluem outros, que seleciona o conhecimento válido em detrimento de outros conhecimentos considerados inferiores. Munanga lembra que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p.16).

Reforçando esta posição, cabe citar as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais quando afirmam que “Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, CNE/CP, 2004).

Considerações finais

Constata-se a partir desta panorâmica de experiências que a implementação das leis e das Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais representam um desafio para toda a sociedade e não somente para um segmento dela. Há ainda muito caminho a ser percorrido e muitos desafios a serem vencidos nos vários segmentos da educação em termos de pesquisas e projetos de intervenção e formação: formação de futuros professores que estão atualmente nos cursos de Licenciatura em Música, bem como a formação continuada dos professores em serviço; a preparação de diretoras e coordenadoras para que possam mobilizar e motivar o corpo docente bem como toda a comunidade escolar diante dessas questões com sensibilidade e determinação.

É preciso almejar uma educação para as relações étnico-raciais que se torne viva em sala de aula através da música afro-brasileira e indígena, para que as crianças possam crescer se reconhecendo dentro de sua própria cultura e conhecendo a cultura do outro. Uma educação e uma educação musical que permitam às crianças de crescerem sadias, sem passar pelo momento de “quando eu me descobri negra/o”⁶, geralmente traumático. Uma educação e educação musical que propicie uma sociedade mais justa e menos desigual.

⁶ Ver SANTANA, Bianca. Quando me descobri negra. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 10.639* de 9 de janeiro de 2003.

_____. *Lei 11.645* de 11 de março de 2008.

_____. CNE/CP. *Parecer n. 3* de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. CNE/CP. *Resolução n. 1* de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. MEC. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CANDUSSO, Flavia; CARVALHO, Regiane; CRUZ, Ainoã; SALES, Marisa; SANTOS, Valnei; VELOSO, Caíque. A Lei 10.639/03 e o ensino de música nas escolas da rede: experiências e desafios. *Anais do Congresso UFBA 70 Anos*, 2016.

CARVALHO, Regiane. *Relatório de Estágio Supervisionado 4*. Salvador: Ufba, 2015.

CRUZ, Ainoã. *Música, escola e religião: professores cristãos e o diálogo com a cultura afro-brasileira*. Trabalho de Conclusão de Curso - Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MACHADO, Ana Maria. *A menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática Editora, 2011.

MUNANGA, Kagengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTANA, Bianca. *Quando me descobri negra*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.

SANTOS, Valnei Souza. Professor, qual a minha cor? Construção da identidade através do ensino de música afro-brasileira em uma escola particular. *Anais do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, Natal, 2015.

VELOSO, Caíque; SALES, Marisa, et all. "Isso é macumba!" - desafios da aplicação da lei 11.645/2008 nas aulas de música. In: BERTISSOLO, Guilherme (org.). *Livro SEMENTE: Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Salvador: UFBA, 2015, p. 909-910.

VIANA, M.B.; TRINDADE, Brasilena Gottshall Pinto. A presença de músicas africana e afrodescendente no ensino fundamental: construção de uma identidade afro-brasileira. *Anais do XXII Encontro Regional Nordeste da ABEM*, São Luís, 2014.