

O Tambor que o estado não ouve: Silêncio Programático e Racismo Estrutural na Educação Brasileira (2003-2025)

The Drum the State Does Not Hear: Programmatic Silence and Structural Racism in Brazilian Education (2003–2025)

El Tambor que el Estado No Escucha: Silencio Programático y Racismo Estructural en la Educación Brasileña (2003–2025)

Tiago Borges Santiago

Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0156-3262>

E-mail: tiagobsantiago@gmail.com

Mestre em Direito pela Fundação Getúlio Vargas. Doutorando em Direito da Regulação pela Fundação Getúlio Vargas

Resumo: Este artigo analisa como a percussão afro-brasileira é regulada nos documentos normativos federais brasileiros entre 2003 e 2025. O objetivo geral é identificar os mecanismos pelos quais o Estado brasileiro silencia a percussão afro-brasileira nos marcos regulatórios da educação básica, apesar da dupla obrigatoriedade criada pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.769/2008. A metodologia adotada é a pesquisa documental qualitativa, com análise de conteúdo categorial, aplicada a onze documentos normativos federais produzidos no período. Os resultados demonstram que a regulamentação opera por dois mecanismos estruturais: a contingência, que menciona a percussão de forma genérica sem garantir sua inclusão efetiva, e a subalternização, que a enquadra como folclore ou instrumento regional, negando sua especificidade epistemológica. Propõe-se o conceito de *silêncio programático* para nomear esse fenômeno, diferenciando-o do apagamento epistêmico, do silenciamento curricular e da invisibilização normativa. Conclui-se que o silêncio programático é expressão do racismo estrutural brasileiro no campo educacional e que sua superação exige regulamentação afirmativa, participação das comunidades de terreiro e reforma dos documentos de formação docente.

Palavras-chave: percussão afro-brasileira; silêncio programático; racismo estrutural; educação musical decolonial; regulação.

Abstract: This article analyzes how Afro-Brazilian percussion is regulated in Brazilian federal normative documents between 2003 and 2025. The general objective is to identify the mechanisms by which the Brazilian State silences Afro-Brazilian percussion within the regulatory frameworks of basic education, despite the dual obligation created by Law nº 10.639/2003 and Law nº 11.769/2008. The methodology is qualitative documentary research with categorical content analysis, applied to eleven federal normative documents produced during the period.



The results show that regulation operates through two structural mechanisms: contingency, which mentions percussion generically without guaranteeing its effective inclusion, and subalternization, which frames it as folklore or regional instrument, denying its epistemological specificity. The concept of *programmatic silence* is proposed to name this phenomenon, distinguishing it from epistemic erasure, curricular silencing and normative invisibilization. It is concluded that programmatic silence is an expression of structural racism in the educational field, and that overcoming it requires affirmative regulation, participation of terreiro communities and reform of teacher training documents.

Keywords: Afro-Brazilian percussion; programmatic silence; structural racism; decolonial music education; regulation.

Resumen: Este artículo analiza cómo la percusión afrobrasileña es regulada en los documentos normativos federales brasileños entre 2003 y 2025. El objetivo general es identificar los mecanismos mediante los cuales el Estado brasileño silencia la percusión afrobrasileña en los marcos regulatorios de la educación básica, a pesar de la doble obligación establecida por la Ley n.º 10.639/2003 y la Ley n.º 11.769/2008. La metodología consiste en una investigación documental de carácter cualitativo, con análisis de contenido categorial, aplicada a once documentos normativos federales producidos durante el período analizado. Los resultados muestran que la regulación opera mediante dos mecanismos estructurales: la contingencia, que menciona la percusión de manera genérica sin garantizar su inclusión efectiva, y la subalternización, que la presenta como folclore o instrumento regional, negando su especificidad epistemológica. Se propone el concepto de silencio programático para denominar este fenómeno, distinguiéndolo del borrado epistémico, del silenciamiento curricular y de la invisibilización normativa. Se concluye que el silencio programático constituye una expresión del racismo estructural en el ámbito educativo y que su superación exige una regulación afirmativa, la participación de las comunidades de terreiro y la reforma de los documentos de formación docente.

Palabras clave: percusión afrobrasileña; silencio programático; racismo estructural; educación musical decolonial; regulación.

Recebido em: março de 2026

Aceite em: julho de 2026

Publicado em: agosto de 2026

1. Introdução

Em 9 de janeiro de 2003, a sanção da Lei nº 10.639 mudou formalmente o currículo da educação básica brasileira, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, públicas e privadas. Era uma vitória do movimento negro organizado, construída ao longo de décadas de mobilização.



Cinco anos depois, a Lei nº 11.769/2008 acrescentou outra obrigação, a da música como componente curricular. Na teoria, as duas leis somadas criavam condições para que a percussão afro-brasileira chegasse às salas de aula. Na prática, observa-se o oposto.

Os documentos normativos produzidos entre 2003 e 2025 não regulamentam especificamente a percussão afro-brasileira como prática educativa autônoma. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, situa o tema entre referências a instrumentos musicais regionais e a manifestações de matriz folclórica, sem nomear a percussão afro-brasileira como campo próprio de conhecimento (Brasil, 2017). A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2016, documento mais específico sobre o ensino de música na educação básica, também a remete ao registro do folclórico, sem reconhecê-la como sistema autônomo de saber (Brasil, 2016). Nenhum documento federal a nomeia, reconhece ou regula de forma autônoma.

Esse silêncio possui nome, mecanismos e consequências concretas. Este artigo propõe o conceito de silêncio programático para nomeá-lo, analisá-lo e fundamentar juridicamente sua superação.

A pergunta que orienta a pesquisa é: como a percussão afro-brasileira é tratada nos documentos normativos federais brasileiros entre 2003 e 2025?

A hipótese sustentada é que esse tratamento opera por ambiguidade estrutural, concretizada em dois mecanismos. O primeiro é a contingência, ou silêncio por omissão: a percussão pode ser incluída, mas nenhum dispositivo obriga que o seja. O segundo é a subalternização, ou silêncio por inadequação: quando mencionada, a percussão afro-brasileira aparece em categorias que negam sua especificidade epistemológica. Juntos, esses mecanismos constituem o silêncio programático.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar os mecanismos pelos quais o Estado brasileiro silencia a percussão afro-brasileira nos marcos regulatórios da educação básica, apesar da dupla obrigatoriedade criada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.769/2008.



O recorte temporal inicia em 2003, pois antes da Lei nº 10.639/2003 não havia obrigatoriedade legal para o ensino de cultura afro-brasileira, de modo que avaliar documentos anteriores significaria analisar um contexto normativo em que a ausência era a regra, não a exceção. O recorte se estende até 2025 para incorporar o Parecer CNE/CP nº 2/2024 e as revisões mais recentes das políticas curriculares.

O tema ganha urgência particular quando o debate público sobre racismo estrutural, ações afirmativas e descolonização curricular ocupa posição central na agenda educacional brasileira, ao mesmo tempo em que persistem disputas sobre os limites entre laicidade estatal e reconhecimento de saberes de matriz religiosa afro-brasileira. Reguladores, conselhos de educação, professores de música, licenciandos, comunidades de terreiro e, sobretudo, estudantes negros da educação básica são diretamente afetados pela ausência de regulamentação específica.

O artigo se organiza da seguinte forma. A seção 2 apresenta o referencial teórico, organizado em cinco eixos que articulam teoria crítica do direito, racismo estrutural e colonialidade do saber, a ontologia do tambor, a definição operacional do silêncio programático e a disputa curricular pelo conhecimento. A seção 3 descreve a metodologia e o corpus documental. A seção 4 apresenta a análise dos documentos. A seção 5 traz as considerações finais, com implicações e propostas.

2. Referencial teórico

2.1. Teoria crítica do direito e regulação

A variação na força normativa das leis é amplamente reconhecida no ordenamento jurídico. A partir da classificação proposta por José Afonso da Silva (2014), as normas são divididas em eficácia plena, eficácia contida e eficácia limitada. É destacado pelo autor que estas últimas, embora geradoras de obrigações, não possuem a faculdade de produzir efeitos plenos de forma autônoma, sendo condicionadas a uma regulamentação infralegal posterior. Nesse contexto, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.769/2008 são inseridas nessa terceira categoria, uma vez que as obrigatoriedades por elas estabelecidas dependem da edição de normas complementares para que sejam definidos os conteúdos, as metodologias e o corpo docente encarregado.



Essa dependência de regulamentação e a consequente limitação técnica ganham contornos sociológicos na obra de Marcelo Neves (1994), por quem o conceito de constitucionalização simbólica é formulado justamente para descrever aquelas normas que operam prioritariamente na esfera da afirmação identitária, sem que transformações institucionais correspondentes sejam efetivamente geradas. Sob esse prisma, a Lei nº 10.639/2003 é interpretada, de forma simultânea, como uma conquista histórica e um compromisso normativo cuja evidência concreta de efetividade ainda é aguardada. Diante do instrumental teórico oferecido por Neves, impõe-se o questionamento sobre quais resultados foram efetivamente produzidos pela referida legislação, no âmbito da regulamentação específica, desde o momento de sua sanção.

Esse descompasso entre o reconhecimento simbólico e a eficácia prática das políticas públicas é aprofundado pela perspectiva de Duncan Kennedy (1997), por quem é sustentada a tese de que o direito reproduz as hierarquias sociais preexistentes sob uma aparente objetividade formal, sobretudo ao se apresentar sob uma suposta neutralidade técnica.

Essa chave de leitura é adotada para iluminar o argumento central deste artigo, evidenciando-se que o privilégio da tradição musical europeia é ratificado, sob o manto dessa mesma neutralidade, pela Lei nº 11.769/2008. Ao ser determinada a obrigatoriedade do ensino de música sem que as modalidades sejam especificadas, a hegemonia eurocêntrica é preservada pelo fato de esta já contar, historicamente, com currículos, materiais didáticos e formação docente consolidados, enquanto a inserção da percussão afro-brasileira é obstaculizada pela falta de uma explicitação nominal que lhe garanta espaço equivalente.

A desconstrução dessa aparente neutralidade que oculta assimetrias culturais encontra amparo direto na crítica da falsa necessidade desenvolvida por Roberto Mangabeira Unger (1983). Por meio de sua abordagem, demonstra-se que arranjos institucionais frequentemente apresentados como tecnicamente inevitáveis constituem, em verdade, escolhas políticas contingentes e passíveis de reconstrução.

Quando esse argumento de Unger é aplicado ao cenário em análise, consolida-se o diálogo com as teorias anteriores ao viabilizar a constatação de que o silêncio normativo em torno da percução afro-brasileira é o resultado de uma escolha política deliberada, disfarçada sob a justificativa de neutralidade regulatória.

Nesse contexto, Marçal Justen Filho (2016) sistematiza três modalidades de intervenção estatal: a regulação por ordenação, que impõe condutas obrigatórias com consequências jurídicas definidas; a regulação por direção, que indica caminhos sem força coercitiva imediata; e a regulação por participação, que envolve os atores sociais afetados na definição das normas. A análise do corpus revela que a percução afro-brasileira é, na melhor das hipóteses, objeto de regulação por direção genérica.

Romeu Felipe Bacellar Filho e Rafael Munhoz de Mello (2013) aprofundam a modalidade participativa e demonstram que sua ausência produz regulações tecnocráticas, desconectadas das necessidades das comunidades reguladas, o que se confirma na leitura do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais sem, contudo, criar qualquer canal formal de participação de mestres de terreiro na definição de conteúdos escolares.

2.2. Racismo estrutural e colonialidade do saber

O racismo estrutural é definido por Silvio Luiz de Almeida (2019, p. 37) como uma forma sistemática de discriminação fundada na raça, a qual se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes e culmina na distribuição de desvantagens ou privilégios a depender do grupo racial de pertencimento. É evidenciado nessa perspectiva que o racismo não depende de uma intenção individual, uma vez que sua operação se dá nas estruturas, nas instituições e nas normas, independentemente da vontade dos sujeitos responsáveis por sua produção e aplicação.

A partir dessa compreensão estrutural, uma invisibilização seletiva operada pelo direito brasileiro é também demonstrada por Almeida (2019), cenário no qual grupos negros são formalmente incluídos nos textos legais ao mesmo tempo em que permanecem estruturalmente excluídos de uma proteção efetiva. Esse fenômeno é



identificado de maneira precisa no percurso da percussão afro-brasileira, cuja inclusão foi formalizada pela Lei nº 10.639/2003, mas cuja proteção prática acabou sendo obstaculizada pelos documentos regulamentadores subsequentes.

Em articulação com essa exclusão institucional, a manutenção da tese da democracia racial é apontada por Kabengele Munanga (2018) como um mecanismo central de ocultação do racismo no imaginário social brasileiro. Por conseguinte, desconstrói-se a justificativa habitual de que as omissões e silêncios encontrados nas diretrizes educacionais decorram meramente de falhas técnicas, limitações orçamentárias ou esquecimentos involuntários. A exclusão normativa dos saberes negros é compreendida pelo autor como uma estratégia que reforça a percepção de inexistência do racismo, reduzindo as desigualdades estruturais a supostas lacunas naturais de desenvolvimento histórico.

Essa ocultação de matriz curricular e a consequente negação de saberes encontram um contraponto analítico no conceito de amefricanidade, proposto por Lélia Gonzalez (1988, p. 69) para designar o processo histórico de resistência e criatividade dos povos africanos nas Américas. É sustentado pela autora que a especificidade epistemológica dos povos afro-diaspóricos é derivada não apenas da origem africana, mas da experiência histórica singular vivida no continente americano. Sob essa ótica, a exclusão dessa especificidade no currículo é interpretada como uma recusa da própria história de formação do Brasil, sendo o silêncio sobre a percussão afro-brasileira percebido como a negação sistemática da amefricanidade enquanto fonte legítima de conhecimento escolar.

Os alicerces macro-históricos desse silenciamento curricular são elucidados pelas formulações de Aníbal Quijano (2000) a respeito da colonialidade do poder e, especificamente em sua dimensão cognitiva, da colonialidade do saber. É argumentado pelo autor que o processo colonial não apenas subordinou economicamente as populações não europeias, mas também classificou suas formas de conhecimento como inferiores ou inexistentes. Constata-se, assim, que essa hierarquia epistêmica sobreviveu ao término do colonialismo formal, sendo perpetuada no interior das instituições contemporâneas, com destaque para a escola.

A radicalização dessa hierarquia colonial manifesta-se diretamente no conceito de epistemicídio, termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 23) para designar a supressão de conhecimentos alternativos provocada pela hegemonia do modelo científico ocidental. A desqualificação sistemática é vista como uma faceta central desse processo, de modo que um saber rebaixado à categoria de folclore é considerado alvo de epistemicídio tanto quanto aquele que é expressamente proibido.

Embora o epistemicídio pressuponha um apagamento profundo, uma distinção teórica fundamental é estabelecida por Ramón Grosfoguel (2007, p. 213) ao diferenciar o apagamento epistêmico daquilo que é sustentado neste estudo como um silêncio programático. O autor é mobilizado como um contraste conceitual necessário: no silêncio programático, o conhecimento não é destruído, visto que a percussão afro-brasileira é preservada e transmitida ativamente fora do ambiente escolar; o que se recusa é a sua institucionalização como conhecimento escolar obrigatório, constatando-se, portanto, um silêncio operado sobre o direito, e não sobre o saber.

Por fim, esse controle estatal sobre a validação do conhecimento correlaciona-se com a lógica tridimensional de "selvagens, vítimas e salvadores" (*savages-victims-saviors*), descrita por Makau Mutua (2001). É demonstrado pelo autor como as intervenções estatais sobre comunidades racializadas são frequentemente estruturadas por essa dinâmica, na qual o Estado é posicionado paternalistamente como o salvador de vítimas de uma selvageria presumida de terceiros, obscurecendo as próprias dinâmicas de silenciamento e exclusão regulatória anteriormente discutidas.

2.3. A ontologia do tambor e os limites da tradução escolar

A percussão afro-brasileira é compreendida não meramente como uma manifestação musical, mas como uma estrutura de conhecimento que carrega em si uma ontologia, uma cosmologia e uma pedagogia sem equivalente direto nas categorias da tradição ocidental.

No contexto da tradição iorubá, a associação entre a divindade Àyán, o tambor e a transmissão de saberes ancestrais é evidenciada; por meio do termo ilú, designa-se



o próprio tambor, enquanto a expressão Àyán-Ilú passa a representar o instrumento que fala, educa, convoca e sustenta o vínculo entre o mundo dos vivos e o dos ancestrais.

Essa complexidade comunicativa e existencial é profundamente corroborada pelas investigações de José Flávio Pessoa de Barros (2009), por quem é demonstrado que o conjunto de toques rituais do Candomblé constitui um sistema de comunicação completo. Nesse sistema, cada sequência rítmica é articulada a um orixá específico, a um momento litúrgico e a uma determinada forma de presença corporal. É ressaltado pelo autor que essa estrutura transcende a dimensão estritamente musical, revelando-se de caráter gramatical, filosófico e cosmológico, de modo que sua apreensão propicia a orientação em um universo simbólico cujas categorias diferem radicalmente daquelas pertencentes à cultura musical europeia.

A viabilidade de transposição desse rico universo simbólico para além dos espaços sagrados é, por sua vez, analisada por Muniz Sodré (2002) na obra *O terreiro e a cidade*, em que o terreiro é examinado como uma forma social específica.

É demonstrado pelo sociólogo que o saber afro-brasileiro possui distintas camadas de transmissibilidade, divididas entre uma dimensão pública e uma dimensão iniciática, restrita ao espaço e aos membros do terreiro. Essa distinção teórica é apontada como pedagogicamente decisiva, uma vez que os fundamentos da polirritmia, da cosmo-percepção e da pedagogia corporal podem ser transmitidos no ambiente laico com rigor e respeito, desde que a fronteira entre o conhecimento escolar e o estritamente sagrado seja preservada.

Essa perspectiva encontra amparo direto nos estudos de Barros (2009), por quem é evidenciado que os próprios ogãs operam internamente essa mesma separação ao reconhecerem quais repertórios e técnicas são passíveis de transmissão fora do contexto religioso, configurando uma prática já consolidada pelas comunidades que dispensa a intervenção inventiva do Estado.

O desdobramento prático dessa pedagogia viva e corporificada no ensino formal é investigado por Alexandre Carvalho Bitencourt (2018) em sua dissertação acerca do Àyán-Ilú na educação infantil.

O pesquisador evidencia que essa figura condensa uma filosofia de transmissão do conhecimento pautada na iniciação, na oralidade e na corporalidade, posicionando-se em franca oposição à pedagogia escrita e individualizada de matriz europeia. Diante disso, a tese de que o desafio regulatório não reside apenas na seleção do conteúdo curricular, mas sim na própria transformação da forma pedagógica, é fortemente respaldada.

A despeito da clareza metodológica observada nessas práticas comunitárias, uma tensão persistente entre a laicidade estatal e a religiosidade afro-brasileira é identificada como um ponto ainda não enfrentado de forma direta pelos documentos normativos. Sob a ótica das religiões de matriz africana, o tambor é compreendido não como um objeto instrumentalizado, mas como um sujeito ritual dotado de agência própria, do mesmo modo que o ogã é reconhecido como um iniciado em uma linhagem transmitida de corpo a corpo.

À luz das formulações de Sodré (2002) e de Barros (2009), o questionamento central a ser proposto para a regulação jurídica não se refere à possibilidade de a percussão ser ensinada na escola, mas sim à própria competência normativa do Estado para regulamentar essa transmissão sem que a autonomia religiosa das comunidades detentoras do saber seja violada.

2.4. Silêncio programático: definição, diferenciação e operacionalização

Silêncio programático é a ausência sistemática de regulamentação específica para um campo de conhecimento racializado, que persiste mesmo após o estabelecimento de obrigações legais genéricas que deveriam abarcar esse campo. É um silêncio institucional, não cultural: o conhecimento existe e resiste fora da norma, mas a norma recusa sua institucionalização como obrigação educacional.

A busca pela voz dos grupos subordinados nos textos legais, mesmo quando manifestada apenas sob a forma de ausência, é proposta por Mari Matsuda (1987) como um método fundamental de análise jurídica. Essa abordagem metodológica é adotada para orientar a leitura documental empreendida no presente artigo, por meio da qual o silêncio programático é identificado não pelo teor explícito dos documentos a respeito da percussão afro-brasileira, mas pela maneira sistemática com que a temática é evitada.



Essa omissão deliberada converge para a tese desenvolvida por Patricia Williams (1991), segundo a qual uma espécie de propriedade sobre o significado dos textos jurídicos é operada pelo direito, de sorte que o controle da interpretação determina o que é legitimado como direito e conhecimento válido.

Quando essa chave de leitura é aplicada ao caso em tela, torna-se possível afirmar que o silêncio em torno da percussão reflete uma disputa de propriedade interpretativa; ao ser preterida a sua nomeação, o poder de decidir o que conta como conhecimento escolar válido é preservado pelos próprios documentos normativos para o aparato estatal, em detrimento das comunidades de terreiro.

Esse mecanismo de exclusão pelo não-dizer correlaciona-se diretamente com o racismo por denegação, conceito por meio do qual Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 65) caracteriza a dinâmica racial brasileira como um fenômeno que não se nomeia abertamente, apresentando-se sob a ilusão de sua própria ausência e substituindo a proibição explícita pelo silêncio sistemático.

Sob essa ótica, o silêncio programático é compreendido como a tradução técnica dessa denegação no âmbito regulatório educacional, evidenciando-se que a percussão afro-brasileira não foi expressamente proibida pela escola brasileira, mas sim desprovida de reconhecimento como conhecimento digno de regulação jurídica.

Para que a especificidade técnica do silêncio programático seja plenamente delimitada a partir desse quadro de omissões, faz-se necessária uma rigorosa diferenciação em relação a conceitos correlatos.

Desse modo, estabelece-se uma distinção frente ao apagamento epistêmico formulado por Grosfoguel (2007), dado que o conhecimento não é eliminado pelo silêncio programático. Da mesma forma, uma demarcação é operada em relação ao silenciamento curricular teorizado por Tomaz Tadeu da Silva (2010), voltado à exclusão de saberes no currículo praticado em decorrência de disputas de poder; o silêncio programático revela-se mais específico ao delimitar estritamente o hiato existente entre o mandamento legal e a ausência de instrumentos normativos que viabilizem a sua operacionalização.

Por fim, esse mesmo hiato operacionalizado é também diferenciado da invisibilização normativa proposta por Almeida (2019), categoria da qual o silêncio programático emerge como uma expressão particular, refinada e metodologicamente mensurável no campo educacional por meio da análise documental.

2.5. Currículo, conhecimento e disputa racial

A neutralidade do currículo é contestada por se tratar do resultado de disputas sociais, políticas e raciais acerca do que se considera legítimo ensinar. É constatado por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 28) que o currículo constitui sempre uma seleção cultural na qual exclusões são inevitavelmente implicadas.

Nessa visão, argumenta-se que o questionamento central deve recair não apenas sobre os conteúdos integrados, mas sobre por quem essas decisões são tomadas, sob qual dinâmica de poder e em benefício de quais grupos.

Essa dinâmica seletiva e excludente é evidenciada na análise desenvolvida por Elizabeth Macedo (2014), por quem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é interpretada como uma tecnologia de governo voltada não só à orientação do ensino, mas à produção de sujeitos educáveis específicos.

Ao analisar esse cenário, a ausência da percussão afro-brasileira como um campo nominalmente identificado na BNCC é compreendida como uma decisão curricular dotada de consequências distributivas, pela qual o privilégio epistêmico da tradição musical europeia acaba sendo ratificado.

A manutenção desse privilégio e o controle sobre o conhecimento são apontados por Patricia Hill Collins (2000, p. 273) como uma das formas mais eficazes de reprodução da dominação racial. É argumentado pela autora que, quando os grupos dominantes detêm o poder de selecionar quais saberes integram o currículo, a própria hegemonia é reproduzida por meio de expedientes aparentemente técnicos e neutros.

A exclusão da percussão afro-brasileira do currículo regulado é vista como um fator que afeta, de modo particular, as mulheres negras, as quais terminam duplamente

invisibilizadas pelas barreiras de raça e gênero no processo de legitimação do conhecimento escolar.

Essa sobreposição de vulnerabilidades ganha contornos teóricos por meio do conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1991, p. 1245) como uma ferramenta analítica para compreender a articulação e a potencialização mútua de múltiplas formas de opressão.

O silêncio programático em torno da percussão afro-brasileira é interpretado como um fenômeno operado exatamente no cruzamento entre raça, gênero e religião: constata-se que a percussão de terreiro é silenciada por ser originária de corpos negros, por ser transmitida predominantemente por mulheres e por guardar estreita vinculação com matrizes religiosas historicamente perseguidas.

Para além da identificação dessas opressões estruturais, a própria natureza do saber excluído é passível de redimensionamento a partir da distinção formulada por Michael Young (2007, p. 1294) entre o "conhecimento poderoso" e o "conhecimento dos poderosos". O primeiro é caracterizado por propiciar formas de pensamento que transcendem a experiência cotidiana de qualquer educando, enquanto o segundo é definido como aquele imposto pelos grupos dominantes sob o rótulo de universalidade.

Ao ser problematizada essa distinção, o debate é deslocado: a indagação pertinente passa a ser não apenas se a percussão afro-brasileira deve ser inserida por representar a cultura negra, mas se ela constitui, de fato, um conhecimento poderoso capaz de oferecer a qualquer estudante, sem distinção racial, o acesso a complexos sistemas de pensamento temporal, corporal e coletivo que expandem o repertório cognitivo disponível.

3. Metodologia

Esta pesquisa adota abordagem documental qualitativa com análise de conteúdo categorial, conforme proposta por Laurence Bardin (2016). A análise de conteúdo, nessa perspectiva, não se limita à contagem de ocorrências: busca identificar os sentidos produzidos pelos documentos, as ausências significativas e as relações entre textos.



O procedimento seguiu três etapas (Bardin, 2016): pré-análise, com leitura flutuante do corpus e formulação das hipóteses e categorias; exploração do material, com aplicação sistemática das categorias a cada documento; e tratamento dos resultados, com inferências e interpretações fundamentadas no referencial teórico da seção anterior. Cada documento foi lido na íntegra em sua versão oficial, disponível nos repositórios do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Diário Oficial da União.

A escolha de Marçal Justen Filho (2016) como referência central da teoria da regulação se justifica por sua maior aderência ao sistema jurídico-administrativo brasileiro e pela operacionalidade de sua tipologia para a análise documental conduzida. Bacellar Filho e Munhoz de Mello (2013) foram incorporados como complemento, especialmente no que se refere à regulação por participação.

3.1. Corpus documental

O corpus é composto por onze documentos normativos federais, selecionados por sua pertinência para a regulação da educação musical e/ou da cultura afro-brasileira na educação básica, no período de 2003 a 2025. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) não compõem o corpus de análise, pois antecedem o marco temporal da pesquisa e operam, neste artigo, apenas como fundamento jurídico geral invocado na interpretação dos documentos analisados, e não como objeto de análise de conteúdo categorial. O Decreto nº 6.040/2007 foi incluído por ser invocado como fundamento jurídico para o diálogo entre escola e comunidades tradicionais. O Quadro 1 apresenta o corpus completo.

Tabela 1 – Corpus documental analisado (2003-2025)

Documento	Tipo	Ano	Forma de aparecimento da percussão afro-brasileira
Lei nº 10.639	Lei federal	2003	Ausente; referência genérica a “história e cultura afro-brasileira”
Resolução CNE/CP nº 1/2004	Resolução normativa	2004	Metonímica; “manifestações culturais” sem especificação

Documento	Tipo	Ano	Forma de aparecimento da percussão afro-brasileira
Parecer CNE/CP nº 3/2004	Parecer normativo	2004	Metonímica; menciona “Educação Artística” sem especificidade
Decreto nº 6.040/2007	Decreto federal	2007	Ausente; base jurídica para comunidades tradicionais
Lei nº 11.645	Lei federal	2008	Ausente
Lei nº 11.769	Lei federal	2008	Ausente; menciona “música” sem modalidades
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução normativa	2015	Ausente; formação docente sem especificidade afro-brasileira
Resolução CNE/CEB nº 2/2016	Resolução normativa	2016	Subsumida; remetida ao registro do “folclórico”
BNCC (versão final)	Documento curricular	2017	Subsumida; referida entre “instrumentos musicais regionais e folclóricos”
Lei Municipal nº 17.566/2021 (São Paulo)	Lei municipal	2021	Ausente; paradigma comparativo (capoeira, não percussão)
Parecer CNE/CP nº 2/2024	Parecer normativo	2024	Metonímica; “diversidade cultural” sem desdobramento

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A Lei Municipal nº 17.566/2021, do Município de São Paulo, integra o corpus não como documento federal, mas como paradigma comparativo: trata-se de norma que reconhece o caráter educacional e formativo da capoeira e autoriza parcerias para seu ensino na rede municipal paulistana, e que serve de contraste ao demonstrar que a regulamentação específica de um saber de matriz afro-brasileira é possível e viável, ainda que em outro nível federativo e para outra prática cultural.

3.2. Categorias de análise

Cinco categorias foram definidas para orientar a análise. A forma de aparecimento descreve como a percussão afro-brasileira aparece no documento: presença nominal, quando há menção explícita; metonímica, quando incluída em categoria

mais ampla sem ser nomeada; subsumida, quando diluída em categoria que a hierarquiza; ou ausente. O enquadramento epistêmico descreve como o documento compreende o saber percussivo: técnico, cultural, espiritual-sacro ou híbrido. A força normativa indica se a prática é obrigatória, recomendada, opcional ou silenciada. As relações entre documentos mapeiam citações, remissões e contradições. O responsável pelo ensino identifica a quem é delegada a tarefa pedagógica.

Tabela 2 – Categorias de análise e definições operacionais

Categoria	Valores possíveis	Definição operacional
Forma de aparecimento	Nominal / Metonímica / Subsumida / Ausente	Como a percussão afro-brasileira aparece no documento
Enquadramento epistêmico	Técnico / Cultural / Espiritual-sacro / Híbrido	Como o documento compreende o saber percussivo
Força normativa	Obrigatória / Recomendada / Opcional / Silenciada	Qual obrigatoriedade é conferida à prática
Relações entre documentos	Citações / Remissões / Contradições / Silêncio	Como o documento dialoga com outros do corpus
Responsável pelo ensino	Professor habilitado / Mestre de tradição / Comunidade / Não especificado	A quem é delegada a tarefa pedagógica

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

4. Análise e discussão

4.1. O arco normativo como trajetória de diluição epistêmica

A cadeia normativa entre 2003 e 2025 pode ser lida como um arco de diluição progressiva da especificidade afro-brasileira. É preciso, porém, ir além da descrição; ela é politicamente orientada, no sentido que Kennedy (1997) e Unger (1983) atribuem à falsa neutralidade das escolhas regulatórias.

A Lei nº 10.639/2003 foi conquista direta do movimento negro organizado, fruto da pressão acumulada de décadas de mobilização de entidades como o Movimento Negro Unificado e inúmeros coletivos locais. Quando os documentos regulamentadores subsequentes começam a diluir a especificidade afro-brasileira,

esse movimento de diluição é, ao menos em parte, reação à ascensão política que a lei representou. O Esquema 1 ilustra essa trajetória.

Tabela 3 – Arco normativo e tratamento da percussão afro-brasileira (2003-2025)

Instrumento normativo	Tratamento da percussão afro-brasileira
Lei nº 10.639/2003	Obrigatoriedade de “história e cultura afro-brasileira” (art. 26-A da LDB); abrangência ampla, percussão não mencionada, potencialmente abarcada
Parecer CNE/CP nº 3/2004	Menciona Educação Artística e história e cultura afro-brasileiras; percussão metonímica
Lei nº 11.769/2008	Obrigatoriedade da música; sem modalidades específicas; percussão afro ausente
Resolução CNE/CEB nº 2/2016	Conteúdos de música remetidos a instrumentos de percussão e ao registro do folclórico; percussão afro subsumida
BNCC, versão final (2017)	Referência a instrumentos musicais regionais e folclóricos; percussão afro subsumida e periférica
Parecer CNE/CP nº 2/2024	Diversidade cultural brasileira; sem avanço em relação à BNCC; percussão afro metonímica

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2016 é o documento que melhor ilustra o mecanismo de subalternização. Ao tratar dos conteúdos possíveis para o ensino de música na educação básica, o texto normativo menciona instrumentos de percussão como categoria genérica e remete o repertório de matriz popular ao registro do folclórico, sem nomear, em nenhum de seus dispositivos, a percussão afro-brasileira como campo específico de conhecimento.

O termo folclore tem história política específica no Brasil. Adotado amplamente a partir do movimento folclorístico das décadas de 1940 e 1950, funcionou como dispositivo de domesticação de expressões culturais populares: reconhecia sua existência, mas as fixava no passado, no rural e no ingênuo, retirando delas qualquer pretensão de contemporaneidade, universalidade ou densidade epistêmica. Quando a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 remete a percussão afro-brasileira a esse registro, reproduz exatamente o dispositivo de domesticação racial descrito por Munanga (2018).

A BNCC aprofunda esse processo. A expressão que situa a percussão entre instrumentos musicais regionais e folclóricos (Brasil, 2017) opera uma dupla subordinação: regionaliza a percussão afro-brasileira, tratando-a como peculiaridade local e não como epistemologia de alcance universal, e, ao aproximá-la do registro folclórico, a posiciona ao lado de manifestações culturais legítimas, mas insuficientes para dar conta da complexidade do sistema de conhecimento representado pelo *Àyán-Ilú*.

4.2. A folclorização como racismo cultural

O enquadramento da percussão afro-brasileira no registro do folclórico não é apenas inadequado do ponto de vista epistemológico, é uma operação de racismo cultural. A percussão afro-brasileira é aceita como entretenimento exótico, os atabaques podem aparecer na festa junina escolar, na semana da consciência negra, no espetáculo de encerramento do ano letivo. O que lhe é recusado é o status de conhecimento legítimo, com teoria, pedagogia e transmissão próprias.

Essa aceitação como entretenimento combinada com recusa como conhecimento é o padrão típico do racismo cultural descrito por Guimarães (1999): a cultura negra é tolerada quando não ameaça a hierarquia epistêmica dominante.

Vagner Gonçalves da Silva (2007) documenta como as religiões afro-brasileiras sofreram perseguição sistemática do Estado ao longo do século XX, com invasões de terreiros pela polícia, proibições de práticas rituais e exigências de licenças especiais para eventos religiosos.

Essa história não desapareceu com a Constituição de 1988, deixou rastros nas institucionalidades, inclusive na relutância do Estado em reconhecer saberes diretamente vinculados a essas religiões como conhecimento escolar. O silêncio sobre a percussão de terreiro nos documentos normativos educacionais é, nesse sentido, intolerância religiosa racializada por omissão.

4.3. A formação docente como reprodução do branqueamento

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 é o documento que deveria garantir que os professores recebessem formação para cumprir as obrigações criadas pela Lei nº 10.639/2003. A norma trata da educação das relações étnico-raciais e da



diversidade étnico-racial como dimensões a serem consideradas na formação docente, sem desdobrar essa menção em competências, conteúdos ou práticas específicas voltadas à percussão afro-brasileira, que não aparece nomeada em nenhum de seus dispositivos.

Um estudante de Licenciatura em Música habilitado em percussão receberá formação em percussão sinfônica, bateria, marimba e tímpano. Dificilmente receberá formação em atabaque, agogô ou caixa de maracatu, exceto por iniciativas isoladas de professores comprometidos. Essa assimetria é o resultado de um sistema de formação construído sobre o modelo conservatorial europeu, que nunca foi verdadeiramente reformado.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p. 48) chama esse processo de branqueamento do corpo docente: a formação que os professores recebem é filtrada por parâmetros epistemológicos que privilegiam o saber europeu e descartam os saberes afro-brasileiros. O professor não é formado em percussão afro-brasileira não porque essa formação seja impossível, mas porque as normas que regulam as licenciaturas não a exigem. O resultado é um ciclo que se fecha sobre si mesmo: professores sem formação não ensinam percussão afro-brasileira; estudantes sem contato não a buscam nas licenciaturas; cursos sem demanda formativa não criam disciplinas; documentos sem respaldo em demanda não geram obrigatoriedade. O silêncio programático se autorreproduz nas estruturas de formação.

4.4. O contraste capoeira/percussão como hierarquia racializada

A Lei Municipal nº 17.566, de 8 de junho de 2021, da Cidade de São Paulo, reconhece o caráter educacional e formativo da capoeira em suas manifestações culturais e esportivas e autoriza a celebração de parcerias para seu ensino na rede municipal de ensino. A norma representa, no plano local, o que a percussão afro-brasileira ainda não conquistou em nenhum nível federativo: reconhecimento explícito como conhecimento escolar válido, ainda que sem carga horária obrigatória própria nem habilitação docente específica definidas em lei.



A aprovação dessa lei foi resultado de mobilização política conduzida sobretudo por mestres de capoeira e parlamentares municipais que articularam apoio na Câmara Municipal de São Paulo ao longo da década de 2010, apresentando a capoeira como prática cultural, esportiva e formativa de interesse público, vinculada à identidade nacional e ao patrimônio imaterial já reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 2008.

Esse reconhecimento prévio foi alavanca decisiva: deu à capoeira um selo institucional que facilitou o argumento junto aos vereadores. A dimensão religiosa foi mantida fora do debate público em torno da lei: mestres de tradição, ao defenderem a capoeira perante a Câmara, enfatizaram a marcialidade, a musicalidade e a filosofia de vida, deixando em segundo plano os vínculos com o sagrado afro-brasileiro que a capoeira preserva em algumas de suas vertentes.

Essa trajetória ilumina, por contraste, os obstáculos específicos enfrentados pela percussão de terreiro. As comunidades que detêm esse conhecimento, os terreiros de Candomblé, Batuque e Tambor de Mina, nunca tiveram a mesma capacidade de articulação institucional da capoeira no campo das políticas educacionais. Historicamente, a relação dessas comunidades com o Estado foi marcada pela suspeita e pela perseguição, não pela negociação. Construir uma articulação política capaz de levar a questão aos parlamentos exigiria, antes, superar décadas de marginalização institucional. O caminho é mais longo, e não porque o conhecimento seja menor, mas porque as condições políticas de sua legitimação ainda estão em construção.

É necessário reconhecer a assimetria metodológica desta comparação: trata-se de lei municipal de um único município, usada como parâmetro para avaliar uma ausência no plano federal, e referida a uma prática cultural distinta da percussão de terreiro, ainda que da mesma matriz afro-brasileira.

Essa escolha se justifica porque, quando o nível municipal produz o que o federal não gerou para nenhuma prática equivalente, a comparação evidencia que a regulamentação específica de saberes afro-brasileiros é possível e viável, tornando ainda mais visível a inação do plano federal especificamente quanto à percussão.

A diferença entre capoeira e percussão de terreiro é, em seu núcleo, uma diferença de trajetória política de desreligiosização. A capoeira conseguiu ser percebida como prática cultural, esportiva e artística relativamente desvinculada de sua origem sagrada, e essa desreligiosização foi condição de sua escolarização. A percussão dos atabaques permanece fortemente associada ao Candomblé e ao Batuque, religiões historicamente perseguidas e racializadas.

Sueli Carneiro (2001, p. 23) argumenta que políticas que não nomeiam explicitamente a raça como critério de ação afirmativa reproduzem desigualdades ao se apresentarem como neutras; a regulação da capoeira é caso de política cultural que beneficia práticas afro-brasileiras secularizadas, enquanto mantém o silêncio sobre práticas que preservam vínculo com o sagrado de matriz africana, seletividade que é, em si, uma forma de racismo.

Tabela 4 – Comparativo entre a regulação da capoeira (Lei Municipal de São Paulo nº 17.566/2021) e o tratamento federal da percussão afro-brasileira

Dimensão	Capoeira (Lei Municipal SP nº 17.566/2021)	Percussão afro-brasileira (documentos federais 2003-2025)
Status jurídico	Lei ordinária municipal específica	Menção genérica, sem operacionalização federal
Obrigatoriedade de	Reconhecimento educacional e formativo; ensino autorizado via parcerias na rede municipal	Ausente como prática específica em qualquer documento federal
Carga horária	Não definida em carga horária própria; integrada à proposta pedagógica da escola	Não especificada em nenhum documento federal
Formação docente	Não exige habilitação específica em lei	Não contemplada na Resolução CNE/CP n. 2/2015
Saberes tradicionais	Parcerias previstas com mestres e grupos de capoeira	Mestres de terreiro e griôs ausentes de todos os documentos
Enquadramento	Cultural, esportivo e patrimonial; ancorado em reconhecimento prévio do IPHAN	Folclórico; subsumida em “diversidade cultural”
Relação com religiosidade	Desreligiosizada; condição da escolarização	Vínculo religioso mantido; tensão com laicidade não resolvida

Fonte: elaborado pelo autor (2026), com base na Lei Municipal de São Paulo nº 17.566/2021.

4.5. Explicações institucionais concorrentes



Antes de atribuir o silêncio programático exclusivamente ao racismo estrutural, é necessário considerar explicações institucionais concorrentes, sob pena de imputar a um único fator aquilo que poderia decorrer de causas mais triviais.

Uma primeira hipótese concorrente atribui o silêncio a entraves burocráticos próprios do federalismo educacional brasileiro, no qual a definição curricular se distribui entre União, estados e municípios, dificultando regulamentações de conteúdo muito específico em qualquer nível.

Essa hipótese não resiste, porém, ao próprio achado da seção 4.4: quando havia vontade política suficiente, como no caso da capoeira em São Paulo, a regulamentação específica de uma prática de matriz afro-brasileira foi produzida em prazo relativamente curto, em nível municipal. O entrave federativo, isoladamente, não explica por que apenas algumas práticas afro-brasileiras superaram esse entrave e outras não.

Uma segunda hipótese concorrente situa o silêncio em disputas corporativas no campo da educação musical, nas quais associações de professores formados no modelo conservatorial resistiriam à entrada de conteúdos que exigiriam nova formação e poderiam disputar carga horária com repertórios já consolidados.

Essa hipótese tem plausibilidade parcial e é compatível com o referencial teórico adotado, e não o contradiz: o *habitus* conservatorial que orienta a formação musical brasileira é, ele próprio, produto da colonialidade do saber discutida na seção 2.2, de modo que a resistência corporativa, quando existe, é um mecanismo adicional de reprodução do racismo estrutural, não uma explicação alternativa a ele.

Uma terceira hipótese concorrente aponta para limites técnicos da Lei nº 11.769/2008 como lei de princípios, que, por desenho legislativo, evita especificar conteúdos e modalidades, deixando essa tarefa a normas infralegais. Essa hipótese explica a forma da omissão, mas não sua direção: leis de princípios também deixaram espaço, nas mesmas duas décadas, para que outras práticas culturais fossem regulamentadas em normas infralegais ou estaduais e municipais específicas, como demonstra o próprio caso da capoeira. A neutralidade da técnica legislativa não explica por que a omissão recaiu, de modo consistente, sobre a

mesma prática cultural ao longo de mais de vinte anos e onze documentos normativos sucessivos.

Consideradas em conjunto, as hipóteses tensionadas explicam mecanismos pelos quais o silêncio se reproduz tecnicamente, sem mostrar por que ele recai, de modo seletivo e persistente, sobre a percussão afro-brasileira e não sobre outras práticas culturais em condições regulatórias comparáveis.

5. Considerações finais

Esta pesquisa identificou um padrão consistente ao longo de todo o período entre 2003 e 2025. Nenhum dos onze documentos normativos federais analisados reconheceu a percussão afro-brasileira de forma nominal, autônoma e epistemologicamente respeitosa. A hipótese inicial é confirmada: a regulamentação opera por dois mecanismos complementares que, juntos, constituem o silêncio programático.

O primeiro é a contingência: documentos como a Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 3/2004 criam condições para que a percussão seja incluída, mas não garantem que isso ocorra, e a decisão fica a critério de professores desassistidos de orientação normativa. O segundo é a subalternização: a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 e a BNCC remetem a percussão a categorias como folclore e instrumentos regionais, que a posicionam como manifestação menor em relação ao repertório musical de tradição europeia.

O silêncio programático é, em seu conjunto, expressão do racismo à brasileira descrito por Guimarães (1999): um racismo que não proíbe explicitamente, que se apresenta como ausência de racismo, que substitui a exclusão formal pelo silêncio sistemático. A escola brasileira não proibiu a percussão afro-brasileira, simplesmente se recusou, de modo sistemático, a reconhecê-la como conhecimento digno de regulação obrigatória.

O professor está normativamente desamparado. As leis obrigam o ensino de cultura afro-brasileira e de música, mas nenhum documento do corpus diz como ensinar percussão afro-brasileira, com quais materiais e metodologias, em articulação com quais sujeitos da comunidade. Há risco real de folclorização: sem orientação



específica, a percussão afro-brasileira tende a ser reduzida a curiosidade exótica. Há também risco de apropriação inadequada, pois ensinar percussão de terreiro sem preparo pode desrespeitar as tradições que se pretende celebrar.

Superar esse desamparo exige diálogo real entre o sistema educacional e os detentores dos saberes tradicionais, juridicamente fundamentado no Decreto nº 6.040/2007 e nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, que garantem o direito à diversidade cultural. A partir dos resultados apresentados, propõe-se que o modelo do programa de Guardiões do Patrimônio Imaterial do IPHAN seja considerado como inspiração para a criação de figura análoga voltada a mestres de percussão afro-brasileira, reconhecidos como colaboradores pedagógicos, em avanço regulatório consistente com o direito já existente.

A pesquisa demonstra a existência de uma lacuna em que a regulamentação é estruturalmente incapaz de dar conta da especificidade epistemológica da percussão afro-brasileira em sua forma atual. Como sugestão de política pública, propõem-se movimentos normativos.

O primeiro consiste na elaboração de uma Resolução CNE específica, orientada por quatro diretrizes: o reconhecimento da percussão afro-brasileira como campo autônomo do conhecimento musical escolar, com teoria, prática e pedagogia próprias, distinguindo os fundamentos de polirritmia ensináveis em contexto laico dos toques rituais pertencentes ao espaço do terreiro; o estabelecimento de competências mínimas para professores atuantes nessa área, com formação específica nas licenciaturas em Música, Artes e Pedagogia; a previsão de colaboração formal de mestres de tradição no planejamento e na execução das práticas pedagógicas, reconhecidos como autoridades pedagógicas complementares ao professor habilitado; e orientação sobre como tratar a dimensão sagrada da percussão afro-brasileira de modo respeitoso e laico, equacionando a tensão entre laicidade estatal e vínculo religioso.

O segundo movimento é a revisão da Resolução CNE/CP nº 2/2015 para incluir competências específicas voltadas ao trabalho com percussão afro-brasileira nas licenciaturas. A estrutura regulatória conquistada pela Lei Municipal de São Paulo

sobre a capoeira oferece inspiração, não como modelo a importar, mas como precedente a estudar e adaptar às especificidades da percussão de terreiro.

5.1. Limitações e propostas de pesquisas futuras

Algumas limitações são reconhecidas e sistematizadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Limitações da pesquisa e propostas de pesquisas futuras

Limitação	Descrição	Proposta futura
Escopo federal	Análise restrita a documentos do governo federal; regulações estaduais e municipais não examinadas de modo sistemático	Mapeamento comparativo dos currículos de referência dos vinte e seis estados, do Distrito Federal e de municípios selecionados
Fontes documentais	Baseada em documentos oficiais; sem entrevistas com formuladores das normas	Pesquisa qualitativa com conselheiros do CNE e elaboradores da BNCC
Implementação	Analisa normatividade formal, não efetividade nas escolas	Pesquisa empírica com planos de aula, observação de práticas e entrevistas com professores
Formação docente	Não inclui ementas de cursos de Licenciatura nas instituições de ensino superior	Mapeamento de disciplinas de percussão afro-brasileira via sistema e-MEC

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A análise documental aqui realizada é necessária para o diagnóstico jurídico-normativo, mas insuficiente para compreender plenamente o fenômeno e suas implicações para as comunidades diretamente afetadas. O conceito de silêncio programático, proposto neste artigo, também carece de testagem em outros campos de saberes racializados além da educação musical, e em outros contextos federativos, antes que se possa afirmar sua generalidade para além do caso aqui examinado.

Referências

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



BACELLAR FILHO, Romeu Felipe; MUNHOZ DE MELLO, Rafael. **Direito administrativo e regulação econômica**. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José Flávio Pessoa de. **O banquete do rei: olubajé. Uma introdução à música sacra afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Intercon, 2009.

BITENCOURT, Alexandre Carvalho. **Àyán-ilú: tambor que educa no mandala ancestral das infâncias afrobrasileiras**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2190>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 fev. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. **Define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 maio 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de maio de 2024**. Brasília: CNE, 2024. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECP22024.pdf. Acesso em: 3 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e**



cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. DOI: 10.2307/1229039.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, London, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, mar./maio 2007. DOI: 10.1080/09502380601162514.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de direito administrativo.** 12. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

KENNEDY, Duncan. **A critique of adjudication: fin de siècle.** Cambridge: Harvard University Press, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. DOI: 10.23925/1809-3876.2014v12i3p1530-1555. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 9 dez. 2025.



MATSUDA, Mari J. Looking to the bottom: critical legal studies and reparations. **Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review**, Cambridge, v. 22, n. 2, p. 323-399, 1987.

MUNANGA, Kabengele. **Negro: definição, mistério, nada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MUTUA, Makau. Savages, victims, and saviors: the metaphor of human rights. **Harvard International Law Journal**, Cambridge, v. 42, n. 1, p. 201-245, 2001.

NEVES, Marcelo. **A constitucionalização simbólica**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Meu tempo é agora**. 2. ed. Curitiba: Projeto Cultural Candomblé Patrimônio Vivo, 2010.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 17.566, de 8 de junho de 2021. **Institui o reconhecimento do caráter educacional e formativo da capoeira em suas manifestações culturais e esportivas e permite a celebração de parcerias para o seu ensino nos estabelecimentos de educação que especifica no Município de São Paulo**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 9 jun. 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17566-de-8-de-junho-de-2021>. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A cor da exclusão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2007.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

UNGER, Roberto Mangabeira. **False necessity: anti-necessitarian social theory in the service of radical democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

WILLIAMS, Patricia J. **The alchemy of race and rights**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.



YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000400002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rBFqPNbYsBXQKBVSXPSJBFm/>. Acesso em: 3 jan. 2026.

