

## Convergências e divergências nos discursos de discentes e docentes a respeito da formação superior em Música em perspectiva decolonial e antirracista: aspectos preliminares

### Comunicação

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

*Maiara Rachel de Jesus Guedes*  
Universidade Federal da Bahia  
[maiara.guedes@ufba.br](mailto:maiara.guedes@ufba.br)

*Riane Celi Mascarenhas Pinto*  
Universidade Federal da Bahia  
[rianeceli@hotmail.com](mailto:rianeceli@hotmail.com)

**Resumo:** Este texto pretende discutir um recorte da pesquisa PIBIC em andamento com título "Convergências e divergências nos discursos de discentes e docentes a respeito da formação superior em Música em perspectiva decolonial e antirracista", que do ponto de vista teórico se apoia em referências como Bento (2012); Carvalho (2004) e Queiroz (2020). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual a coleta de dados se deu por meio de questionários *online* destinados a docentes e discentes da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Neste texto serão discutidos vários aspectos relacionados aos perfis de estudantes e docentes, cruzados com o fato racial, bem como relacionados com os currículos dos cursos. Os resultados apontam para uma relação inversamente proporcional entre estudantes negros(as) e docentes brancos(as). Constatam-se convergências na percepção dos(as) docentes quanto à familiaridade do repertório estudado pelos(as) estudantes antes do ingresso no curso, bem como quanto ao currículo eurocêntrico. Há divergências no que diz respeito à abordagem de conhecimentos produzidos por pessoas negras e indígenas, e com relação à representatividade da música e cultura baiana e brasileira no currículo.

**Palavras-chave:** formação superior em música, ações afirmativas, currículo

### Tema da pesquisa

A grande maioria dos cursos de graduação em Música no Brasil está atravessando uma fase tensa e bastante delicada, pois se até uns 15-20 anos atrás a imposição eurocêntrica não gerava grandes questionamentos e conflitos, nesta última década a situação mudou. Com a implementação das ações afirmativas e o acesso à graduação através da

reserva de vagas (cotas) desde 2005, o corpo discente dos cursos de graduação, de forma geral e dos cursos de graduação em música, mais especificamente, mudou de perfil, principalmente na Universidade Federal da Bahia, na qual agora podemos dizer que a população estudantil espelha a proporcionalidade racial da população da cidade.

Dessa maneira, de um lado há o corpo discente dos cursos de graduação em Música, em grande parte formado por estudantes negros(as), que quer ter sua própria música e cultura representadas no currículo, bem como deseja que outras questões entrem na pauta de discussão, como racismo (e educação antirracista), branquitude, questões de gênero, colonialidade do saber e do poder, entre tantas outras. Do outro, há um corpo docente, majoritariamente branco, cuja formação foi pautada na música ocidental de concerto, e que se demonstra bastante resistente à uma discussão crítica sobre o eurocentrismo que caracteriza grande parte dos cursos, tendo em vista alguma mudança.

Tomaz Tadeu da Silva (1999), já apontava que no currículo são expressos valores, territórios, trajetórias, discursos, relações de poder, aspectos que o tornam um documento de identidade, pois traduz a visão de mundo e que tipo de sociedade vislumbra. Com o advento dos estudos decoloniais no Brasil, as pesquisas sobre currículo são retomadas em uma perspectiva que coloca em evidência o epistemicídio acontecido ao longo do período colonial e que até hoje se mantém em grande parte dos cursos superiores em música de norte ao sul do país. Refletindo sobre estas questões dentro do campo da educação musical, Batista (2018) critica veementemente os efeitos/consequências da manutenção de currículos eurocêntricos, que fazem com que estudantes negros(as), brancos(as) e pardos(as) sejam impossibilitados de estudarem outras músicas, como a afro-brasileira, africana e indígena, bem como outras músicas não hegemônicas. A questão de fundo é que dando continuidade à legitimação destas práticas, se perpetua o "racismo epistêmico, a desigualdade social e a discriminação racial", que poderão ser quebradas por meio de uma reconstrução epistemológica profunda. Segundo ele,

É, sim, necessário e urgente que os aspectos de uma Educação Antirracista sejam um arcabouço para uma nova construção epistemológica, na qual a questão racial seja cerne majoritário dentro dos processos de *ensinoaprendizagem* musical, em que as culturas musicais afro-brasileiras possam fazer parte do currículo praticado, nos cotidianos das escolas de Educação Básica (BATISTA, 2018, p. 63-64).



A este respeito, Queiroz (2020, p. 155) também questiona:

Até quando, Brasil, vamos sustentar esse projeto colonial de ensino de música? Até quando, Brasil, vamos perpetuar os epistemicídios musicais e a exclusão de práticas culturais que tecem a nossa identidade nacional? Até quando, Brasil, vamos legitimar um ensino de música elitista e descomprometido com os problemas que dia a dia assombram pessoas desfavorecidas pela pátria colonialmente ensinada a ser excludente?

Concordando com estes autores, também nos perguntamos até quando a universidade pública irá corroborar com um projeto excludente de sociedade, que continua invisibilizando inteiros segmentos populacionais e tudo aquilo que produziram ao longo de séculos, resistindo à opressão e à exclusão?

Uma discussão que precisa ser amplificada no campo da educação musical diz respeito à branquitude, por ser a principal responsável pela manutenção dos racismos acadêmico, epistêmico, estrutural, institucional e cultural, expressos em currículos eurocêntricos e em instituições que têm no topo da pirâmide docentes brancos(as). No verbete Branquitude no Dicionário Jornalístico da Escola Politécnica de Saúde “Joaquim Venâncio” da Fiocruz <sup>1</sup> consta: “Um campo de estudos críticos referentes ao privilégio das pessoas brancas em sociedades estruturadas pelo racismo”, ao qual segue uma contribuição de Schucman, onde ela afirma que: “A branquitude é uma racialidade construída sócio-historicamente como uma ficção de superioridade, que produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos dando a eles privilégios materiais e simbólicos”.

Um estudo recente de Castellani e Lima (2021, p. 344) aborda “os conceitos de branquitude e de racismo epistêmico, objetivando problematizar a maneira pela qual as dinâmicas das relações raciais agem na produção de conhecimento musical em diferentes momentos históricos brasileiros”. Os autores discutem a música como ferramenta colonial à luz de conceitos como branquitude, pacto narcísico e medo branco. Nesta retrospectiva histórica compreende-se como foi construída a imposição eurocêntrica e conservatorial da formação musical.

---

<sup>1</sup> Ver: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/branquitude>

Enxergando o universo de docentes e discentes que convivem diariamente, mas que não dialogam sobre currículo e sua representatividade cultural e musical, as implicações do racismo, o objetivo desta pesquisa é de identificar convergências e divergências nos discursos de discentes e docentes a respeito da formação superior em Música em perspectiva decolonial e antirracista. O mapeamento desses discursos permitirá compreender o problema, planejar ações e intervenções que propiciem momentos de formação continuada e debates entre as partes sob a perspectiva decolonial e antirracista de currículo em música.

## Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da elaboração e aplicação de dois modelos de questionário, o primeiro, direcionado ao corpo discente, e o segundo, ao corpo docente. Em ambos, foram elaboradas questões que buscam investigar o grau de satisfação, opiniões e atitudes acerca do tema.

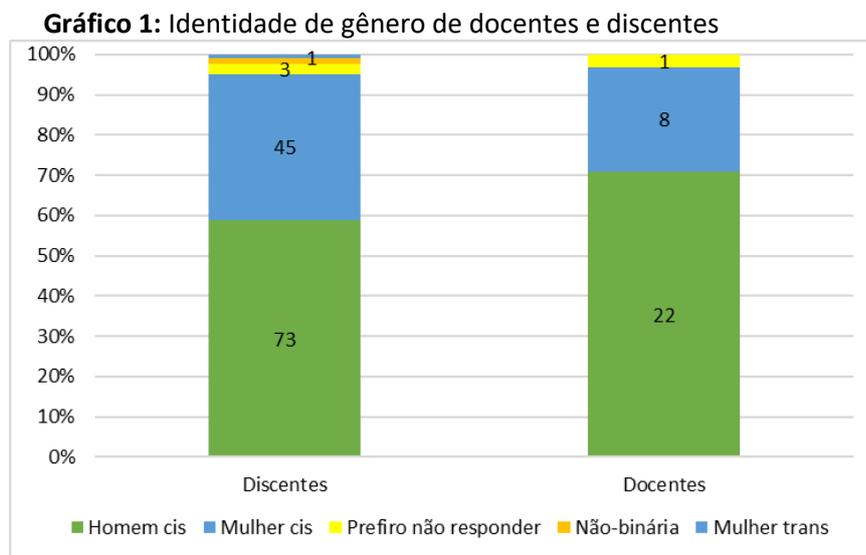
O questionário discente contou com 42 perguntas, sendo 40 fechadas e duas abertas. Sua estrutura foi dividida em três seções: 1) perfil do(a) estudante; 2) formação escolar e musical anterior ao curso de graduação; 3) formação superior em Música. Já o questionário docente contou com 53 questões, das quais 47 fechadas e seis abertas. A sua estrutura também foi organizada em três seções: 1) perfil do(a) docente; 2) formação acadêmica; 3) atuação na Escola de Música da UFBA, subdividida em quatro tópicos: a) percepção do perfil dos(as) estudantes; b) Provas de Habilidades Específicas (PHE) para ingresso no curso, currículo e questões étnico-raciais nas aulas; d) proporcionalidade entre docentes brancos e negros; e) cultura e música baiana e brasileira no currículo.

Os dados obtidos foram primeiro analisados separadamente e depois em conjunto para compreender quando havia convergências e divergências nos discursos dos dois grupos. Considerando que o fator raça é uma questão central desta pesquisa, muitos dados foram cruzados para que pudéssemos compreender a relação entre estudantes brancos(as) e negros(as). Como a pesquisa ainda está em andamento, para este texto, serão discutidos os seguintes aspectos: perfil de estudantes e docentes, sua relação com o currículo e com a representatividade da música e cultura baiana e brasileira.

## Análise e discussão dos dados

O questionário discente foi respondido por um total de 124 estudantes, que corresponde a 29,8% do total do corpo estudantil da Escola de Música da UFBA (416 estudantes matriculados). No questionário docente, obtivemos 31 respostas, que equivalem a 63% dos(as) professores(as).

Em relação à questão de gênero, participaram estudantes que se identificam como homens cis (59%), mulheres cis (36,2%), uma mulher trans (0,8%), duas pessoas não binárias (1,6%) e três (2,4%) que preferiram não responder. No quadro dos(as) professores(as), responderam homens cis (71%) e mulheres cis (26%), e uma pessoa que preferiu não responder (3%), conforme Gráfico 1:



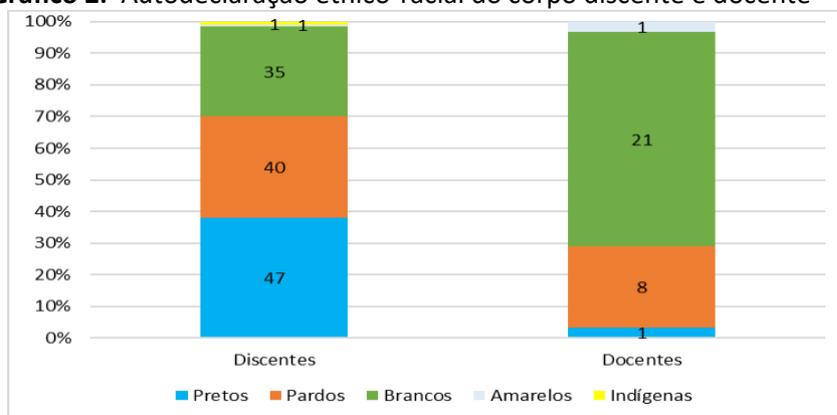
Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

Constata-se que há uma proximidade na quantidade de homens cis e mulheres cis em ambos os grupos, mas há uma distância significativa na proporção entre homens e mulheres cis de uma forma geral, que precisa de atenção/intervenção.

No que diz respeito à questão racial (Gráfico 2), 38% dos(as) estudantes se autodeclararam pretos(as), 32,2% pardos(as), 28,2% brancos(as), uma pessoa indígena (0,8%) e outra amarela (0,8%). O contingente de estudantes negros(as), formado por pessoas pretas e pardas, corresponde a 70,2%. A respeito dos(as) docentes, 68% se autodeclararam

brancos(as), 26% pardos(as), um docente preto (3,2%) e uma docente amarela (3,2%). O contingente de docentes negros(as) corresponde à 29,2%.

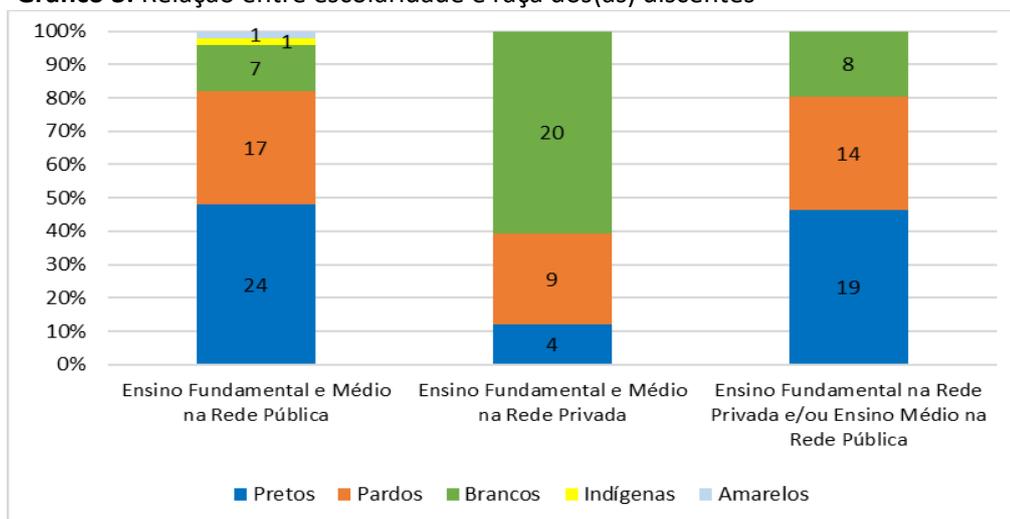
**Gráfico 2:** Autodeclaração étnico-racial do corpo discente e docente



Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

Sobre a escolaridade dos(as) estudantes, conforme Gráfico 3, 40% cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública; 33% alternaram o Ensino Fundamental e Médio entre a rede pública e privada; e 27% estudaram somente na rede privada, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Relacionando estes dados com o fator racial, percebe-se que dos(as) 40% de estudantes oriundos(as) de escola pública, 80% são negros(as) e 18% brancos(as). Dos(as) 33% que alteraram ensino fundamental e médio entre as redes públicas e privadas, 53% são negros(as), 44% são brancos(as). Dos(as) 27% que estudaram somente em escolas privadas, 40% são negros(as) e 60% brancos(as).

**Gráfico 3:** Relação entre escolaridade e raça dos(as) discentes



Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

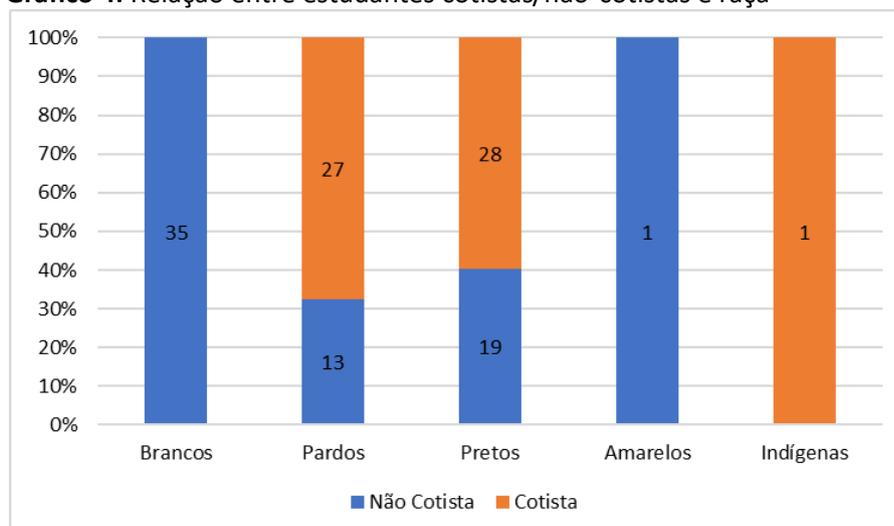


Constata-se assim, que a maioria dos(as) estudantes pretos(as) e pardos(as) continuam oriundos(as) da escola pública. Estes dados também confirmam a relação estrita entre a questão racial e econômica, já que a presença de estudantes brancos(as) nas escolas privadas é cinco vezes maior do que a dos(as) estudantes pretos(as). Há de se lembrar também no cenário político de um governo de extrema direita agravado pela pandemia, que fez com que a situação socioeconômica piorasse para muitas famílias, aumentando a desigualdade social.

De acordo com dados do Informativo "Estudos e Pesquisas" do IBGE (2019) sobre "Desigualdades sociais por raça ou cor no Brasil", no que diz respeito à educação, apesar de algumas melhoras nos indicadores nos últimos anos, a desigualdade educacional entre brancos(as) e negros(as) continua expressiva e se agrava ao longo do percurso até o ensino superior. Contudo, a partir da implementação das cotas e outras medidas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, ficou constatado que "(...) com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018" (IBGE, 2019, p. 9). Este dado reflete exatamente a situação encontrada neste estudo.

No Gráfico 4, são apresentados dados sobre a proporção de estudantes cotistas e não-cotistas com recorte racial.

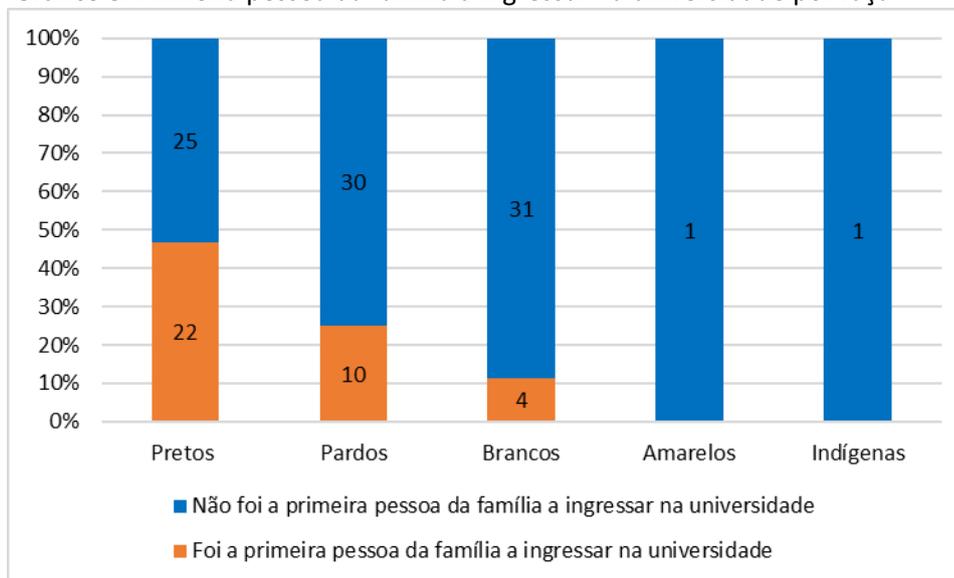
**Gráfico 4:** Relação entre estudantes cotistas/não-cotistas e raça



Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

Um dos impactos que ainda confirma a potência das ações afirmativas é o fato de que 29% dos(as) estudantes afirmaram que são os(as) primeiros(as) da família a ingressarem em uma universidade (Gráfico 5), sendo cerca de 30% cotistas.

**Gráfico 5:** Primeira pessoa da família a ingressar na universidade por raça



Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

Observa-se que a quantidade de docentes brancos(as) é inversamente proporcional à quantidade de discentes negros(as). Fica assim evidente o resultado de quase 20 anos de políticas de ações afirmativas na UFBA, que mudaram radicalmente a população estudantil da Escola de Música, que agora espelha efetivamente a proporção racial da cidade de Salvador (BA). Por outro lado, não tem como não constatar a assimetria que, neste mesmo período, sofreu poucas alterações no quadro docente, permanecendo majoritariamente branco. Soares (2021, p. 67) reivindica "a problematização do espaço universitário, do ensino superior público no Brasil como uma engrenagem de manutenção das relações assimétricas entre brancos, negros e indígenas, para muito além da presença ou ausência de estudantes" e lembra que a dimensão colonial das universidades brasileiras "não desaparece simplesmente com a incorporação de estudantes periféricos, racializados e oriundos da escola pública" (SOARES, 2021, p. 67). É importante não perder de vista um aspecto essencial nesta discussão, que Santos (2022) ressalta quando lembra que "A presença de pessoas negras – corpos negros - na graduação e pós-graduação é, sem dúvidas, a porta de entrada para a efetivação das ações

afirmativas nos cursos superiores de música, mas o ingresso e a presença não resolve em si a problemática do racismo" (SANTOS, 2022, p. 29).

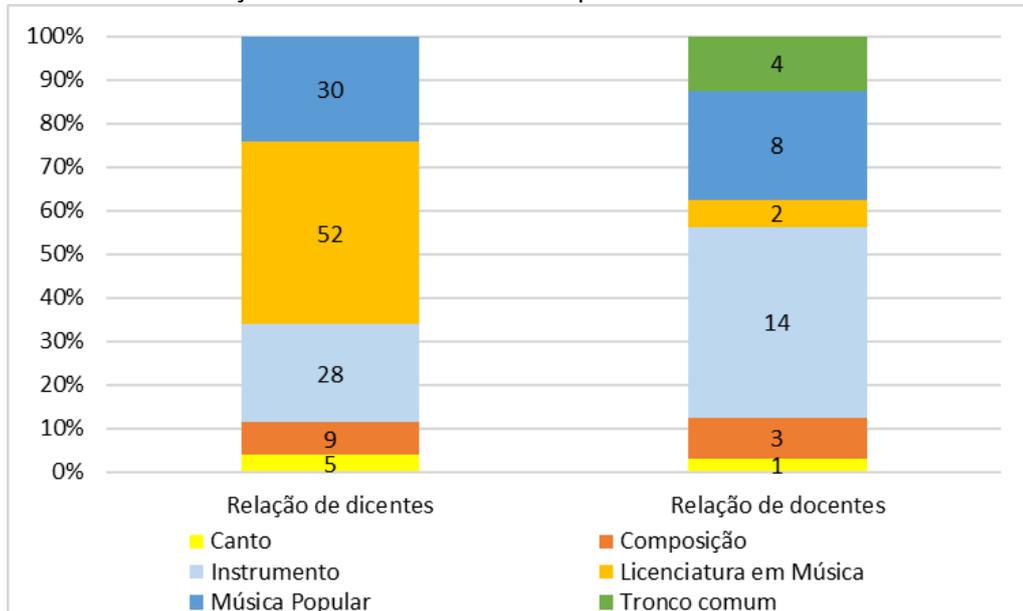
Considerando esta questão, perguntamos aos(as) estudantes se se sentem representados(as) pelo corpo docente. Da mesma forma, perguntamos também aos(as) docentes o que pensam a respeito da proporção entre professores(as) brancos(as) e negros(as). Como resposta, 55% dos(as) discentes afirmaram que não se sentem minimamente nem totalmente representados(as) pelo corpo docente. Por outro lado, 83% dos(as) docentes consideraram a proporção de professores(as) brancos(as) entre pouco a muito insatisfatória, a ponto de gerar desconforto em 74% dos(as) respondentes e 68% entenderem que é algo que precisa ser corrigido urgentemente.

Este fato nos leva a refletir sobre a questão da representatividade, aspecto decisivo e sensível no desempenho de estudantes negros(as) e indígenas ao longo de sua vida tanto na educação básica como no ensino superior. A literatura sobre branquitude mostra os efeitos traumáticos do racismo na escola desde a primeira infância e em toda a trajetória escolar de crianças e jovens negros(as) (CAVALLEIRO, 2005; BENTO, 2012; SAAD, 2020), ressaltando a falta de cuidados, de atenção, de incentivo, que provocam baixa auto-estima, rejeição da própria cor, dificuldade de aprendizagem, desinteresse até a evasão escolar. No entanto, o contrário acontece com crianças e jovens brancos(as) nas escolas, que são fortalecidos(as) em seu sentimento de pertencimento racial, enquanto superiores, como colocou um estudante branco do curso de instrumento nos comentários livres no fim do questionário, quando justificou sua resposta, explicitando: "*me sinto representado pelo corpo docente por ser branco e ter professores brancos, mas não acho de forma alguma uma medida saudável*".

Em relação à distribuição de discentes e docentes por curso de graduação, obtivemos respostas de estudantes de todos os cinco cursos, sendo aqueles(as) da Licenciatura em Música (42%) quem mais responderam, seguido pelo curso de Música Popular (24%), Instrumento (23%), Composição e Regência (7%) e Canto (4%). Dos(as) docentes, recebemos respostas de professores(as) de cada curso, mas também daqueles(as) que atuam no tronco comum da maioria dos cursos (Gráfico 6). O número maior de respostas dos(as) estudantes da Licenciatura deve-se à nossa aproximação por fazer parte do mesmo curso. Destaca-se um

número expressivo de docentes do Curso de Instrumento, que é o curso com o maior número de professores(as) da Escola de Música.

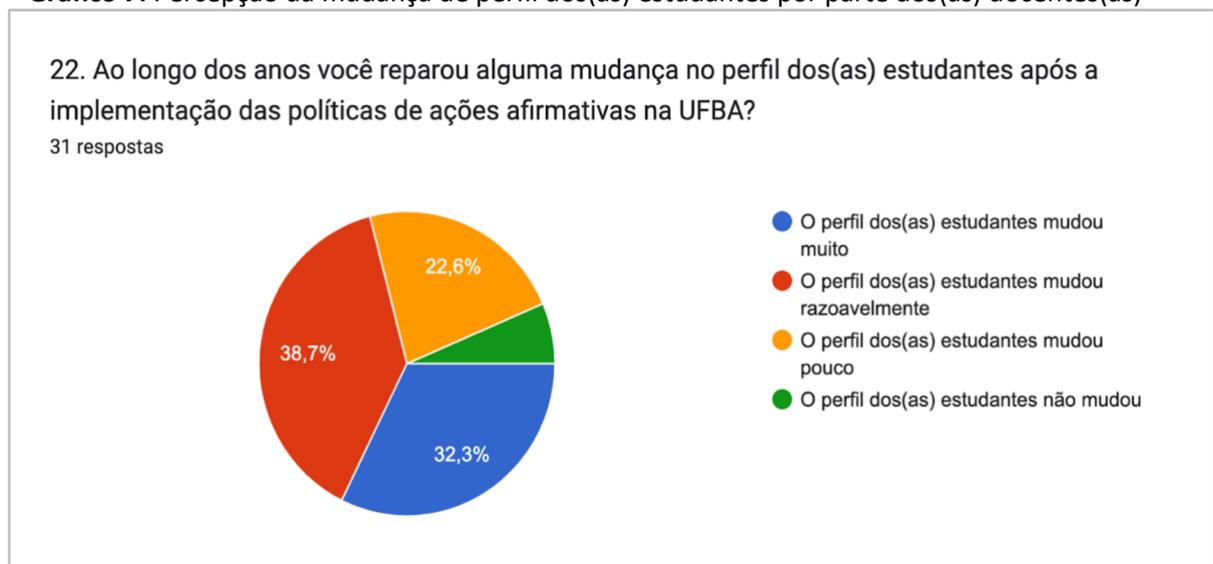
**Gráfico 6:** Distribuição de discentes e docentes por curso



Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

Considerando os motivos que estimularam a realização desta pesquisa, foi perguntado aos(as) docentes se perceberam alguma mudança no perfil dos(as) estudantes nos últimos anos. De acordo com o Gráfico 7, 70% dos(as) professores(as) constataram que o perfil dos(as) estudantes mudou entre muito e razoavelmente.

**Gráfico 7:** Percepção da mudança de perfil dos(as) estudantes por parte dos(as) docentes(as)



Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

Os(as) docentes trouxeram vários aspectos a respeito dessas mudanças, dando mais ênfase ao aspecto racial e sociocultural, com comentários como:

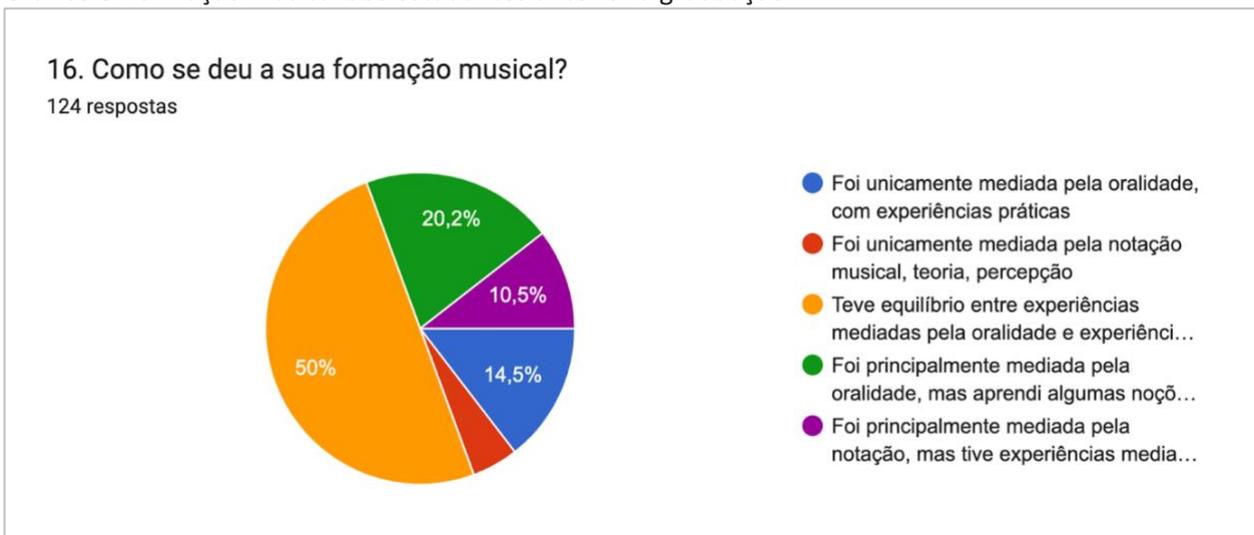
- *"Mais a cara da sociedade";*
- *"Aumento significativo do número de estudantes oriundos da escola pública, dos estratos mais populares, em sua maioria constituída de negros";*
- *"A mudança finalmente refletiu o perfil da população de Salvador e da Bahia. Claro que ainda temos muito progresso pela frente".*

Alguns(mas) professores(as) apontaram também mudanças nas identidades de gênero: *"Mais pessoas negras, algumas trans"*. Alguns comentários tiveram um caráter politicamente mais crítico: *"Aqui não podemos esquecer a cor (negra), e como essa reparação histórica demorou"*.

Indo além dessas questões, perguntamos aos(às) docentes se conheciam a trajetória musical e social dos(as) seus(suas) estudantes. Para a primeira, 68% responderam afirmativamente, destacando que conheciam a trajetória da maioria dos(as) estudantes. Para a segunda, 61% expressaram conhecer a realidade social deles(as). Para encerrar esta seção, questionamos se conhecer a trajetória musical e a realidade social dos(as) estudantes fazia diferença nas disciplinas que ministram. 70% consideraram que faz total (51,6%) e muita diferença (19,4%). O terço restante dos(as) respondentes afirmou que faz alguma diferença.

Estas perguntas foram colocadas para poder dialogar com outras, apenas destinadas aos(às) estudantes, sobre sua formação anterior à graduação. Optamos por utilizar expressões como "experiências mediadas pela notação musical e teoria" e "experiências mediadas pela oralidade" enquanto extremos entre as respostas, deixando no meio um degradê de possibilidades que iam mais em uma direção ou outra. Nesse sentido, como aponta o Gráfico 8, metade das respostas apontaram para o equilíbrio entre experiências mediadas pela oralidade e experiências mediadas pela notação musical e teoria; 20% dos(as) estudantes expressaram que foi principalmente mediada pela oralidade, mas com algumas noções de notação e teoria; para 14,5%, a formação se deu unicamente de forma oral e com experiências práticas; para 10,5%, foi principalmente mediada pela notação; e para 4,8% foi unicamente mediada pela notação musical.

**Gráfico 8:** formação musical dos estudantes anterior à graduação

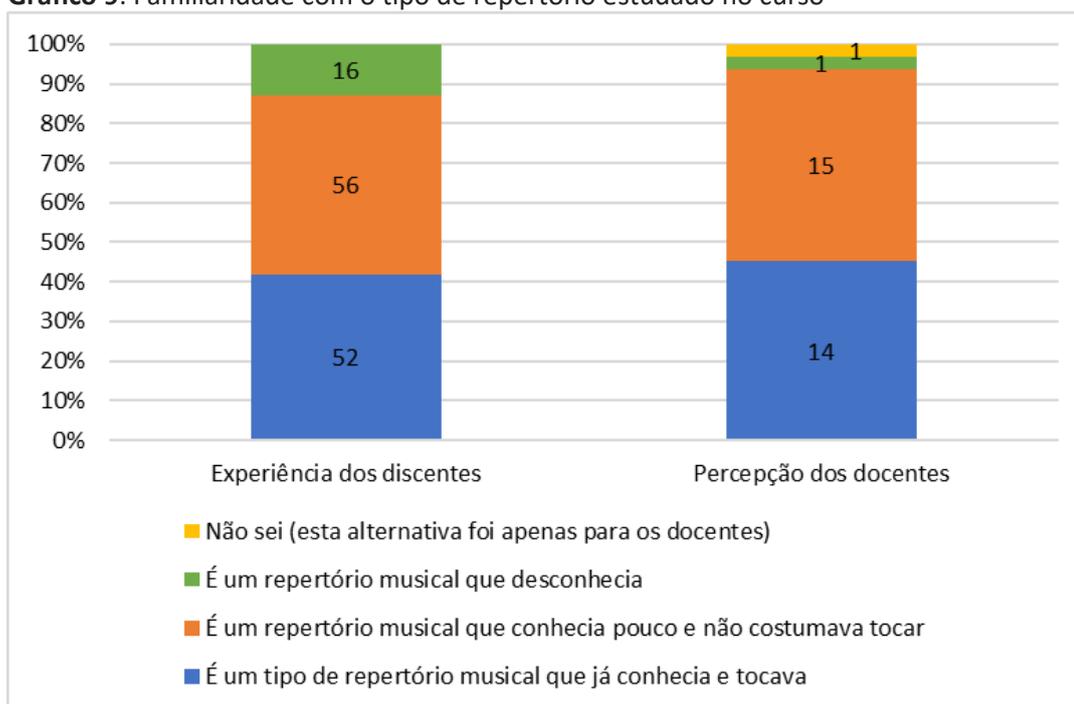


Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

Sobre os espaços de sua formação, os(as) estudantes apontaram uma enorme diversidade de possibilidades. Contudo, a maioria das respostas foi direcionada para a autoformação, tendo o Youtube, Cifra Club, entre outros, como referências. Em segundo lugar, constam os cursos de Extensão da Escola de Música da UFBA, seguidos por iniciativas como Neojibá e alguns projetos sociais, bem como por Cursos Técnicos em Música oferecidos em dois Colégios Estaduais em Salvador. Filarmônicas, igrejas evangélicas e católicas, escolas especializadas de música, aulas particulares, vivências em família foram outros contextos mencionados. Diante desses dados, compreende-se que 50% das respostas apontaram para um certo equilíbrio na formação, já que em muitos desses ambientes a parte teórica faz parte das aulas de música ou da prática musical como nos projetos sociais que se fundam em atividades artísticas. No entanto, entre a vivência no mundo digital e no mundo da música popular, os(as) estudantes consideraram a oralidade como parte de sua formação.

Investigamos se o tipo de repertório musical estudado atualmente é o mesmo que os(as) estudantes tocavam antes de entrar no curso. De acordo com o Gráfico 9, 45% responderam que é um tipo de repertório que conheciam pouco e não costumavam tocar. No entanto, 42% colocaram que já conheciam e tocavam, enquanto, para 13% este repertório era totalmente desconhecido. Perguntamos o mesmo aos(às) docentes para compreendermos qual a percepção deles(as) em relação aos(às) seus(suas) estudantes.

**Gráfico 9:** Familiaridade com o tipo de repertório estudado no curso



Fonte: Dados da pesquisa PIBIC (2021/2023) elaborados pelas autoras

A percepção dos(as) docentes mostra uma razoável convergência em relação às colocações dos(as) estudantes, visto que 45,2% dos(as) professores têm noção que é um tipo de repertório que os(as) estudantes conheciam e costumavam tocar, enquanto 48,4% dizem que é um repertório pouco conhecido e que não costumavam tocar. Percentagens estas muito próximas das respostas dos(as) discentes, que demonstram que os(as) docentes os(as) conhecem razoavelmente.

A relação entre os perfis do corpo discente e o currículo na ótica dos(as) docentes foi mais uma questão que buscamos compreender. Alguns docentes apontaram para uma visão bem esclarecida dos problemas que estamos levantando, destacando aspectos como racismo e conservadorismo presentes no currículo, que eles(as) definem como:

- "inadequado, racista e excludente";
- "na maioria dos casos, estão cada um de um lado, uma grande divergência";
- "o currículo, ainda conservador, poderia ser mais flexível para cada discente".

Pereira (2014, 2015), sobre os currículos de cursos de Licenciatura em Música, ressalta que "O *hábitos conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa" (PEREIRA, 2014, p. 95) e mais adiante, ele acrescenta que

cria-se uma estrutura curricular de estudo da música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas com a vida cotidiana dos alunos. Esta estrutura ganha ainda mais força com sua adequação aos critérios de seleção do conhecimento escolar (PEREIRA, 2014, p. 95).

Tiveram respostas também de docentes que compreendem o processos de mudança e adaptação em curso, mas também daqueles(as) que se consideram satisfeitos(as): *"Esta relação está em constante adaptação, mas vejo um estreitamento saudável a partir dos processos de reestruturação curricular que vem ocorrendo nos últimos três anos"; "Muito ajustado"*.

A respeito da abordagem de conhecimentos produzidos por pessoas negras (músicos, musicistas, artistas, pesquisadores(as), etc.) brasileiras e da diáspora, as respostas foram bastante divergentes entre os dois grupos: enquanto 62,1% dos(as) discentes consideraram que tais conteúdos são raramente abordados, um percentual muito próximo de docentes (61,3%) afirmou abordá-los frequentemente, ou seja, exatamente o contrário. Os(as) estudantes que constataram uma presença frequente destes conteúdos correspondem a 26,6%. Por fim, 6,5% dos(as) docentes expressou que nunca os abordaram, enquanto há quase o dobro de discentes (11,3%) que concordaram com esta afirmação. Estes dados denotam uma divergência muito evidente, que precisa ser investigada na segunda etapa desta pesquisa, que prevê entrevistas com docentes e discentes. Contudo, não tem como não relacionar esses dados com os efeitos do racismo epistêmico e cultural, conforme Batista destaca:

Não se pode permitir que os estudantes negros, brancos e pardos sejam impossibilitados, nos espaços educativos, de terem acesso a diferentes musicalidades do Mundo, em especial a de cunho africano e afro-brasileiro. Não é mais possível compactuar com a legitimação do racismo epistêmico, da desigualdade social e da discriminação racial dentro do espaço escolar. (BATISTA, 2018, p. 63-64)

Oliveira e Silva (2019) a este respeito também questionam: "Mas os estudantes estão podendo construir e fortalecer suas identidades negras e seu pertencimento étnico-racial, enraizado em culturas africanas, na vida universitária?" (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 34).

Uma das questões importantes desta pesquisa quis entrar no mérito da eurocentricidade do currículo. Para introduzir o assunto, perguntamos aos(às) estudantes se

conheciam este conceito para depois aprofundar suas visões a respeito. Nesta perspectiva, 66,1% dos(as) estudantes avaliaram seus cursos como eurocêntricos, mas com alguma abertura para outros repertórios musicais e outras discussões para além da música ocidental de concerto; 16,1% disseram ser totalmente eurocêntrico; 12,1% avaliaram que os cursos apontavam equilíbrio entre os aspectos eurocêntricos e outras músicas; 3,2% consideraram seus cursos minimamente eurocêntricos; e 2,4% não identificaram o currículo como eurocêntrico.

No âmbito docente, as percepções ficaram próximas a dos(as) discentes quanto a cursos eurocêntricos, mas com alguma abertura para outros repertórios musicais, correspondendo a 64,5%; 29%; afirmaram que existe bastante equilíbrio entre os aspectos eurocêntricos e outras músicas/culturas, e um percentual de 6,5% consideraram que é completamente eurocêntrico.

## Considerações finais

Este artigo buscou apresentar alguns aspectos preliminares de uma pesquisa em andamento, que busca discutir as convergências e divergências nos discursos de estudantes e professores a respeito da formação em música em uma perspectiva decolonial e antirracista. Nos achados deste estudo constatamos que há uma relação inversamente proporcional entre discentes negros(as) e docentes brancos(as). Este dado nos mostra que, embora a população estudantil negra reflita a distribuição racial da cidade, mesmo assim diverge muito do que deveria ser em termos de equidade. Contudo, há uma convergência de opiniões quando o assunto toca na falta de representatividade apontada pelos(as) estudantes negros(as) quanto à professores(as) brancos(as), que é também percebida como desconfortável pelos(as) próprios(as) docentes.

Em termos de convergências, os dados evidenciam que uma boa parte dos(as) professores(as) percebem mudanças no perfil dos(as) estudantes, principalmente com relação à diversidade racial e social. No entanto, surgem divergências marcantes quando se entra no mérito da presença da produção musical negra no currículo. Esta discrepância precisará ser investigada na segunda etapa da pesquisa. Há uma certa concordância quanto à

eurocentricidade do currículo, mas surge a questão: se o corpo docente percebe este problema, o que está fazendo para mudar este cenário?

Apesar dos esforços empreendidos por alguns(mas) professores(as) na Escola de Música para mitigar um pouco os efeitos do monoculturalismo musical presente nos currículos, tornam-se urgentes ações de conscientização quanto aos racismos (institucional, estrutural, epistêmico, acadêmico e cultural), bem como de compreensão sobre como os mecanismos da branquitude operam, se quisermos, de fato, fazer com que os cenários críticos apontados neste trabalho sejam transformados.

## Referências

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. *Revista Interlúdio*, vol. 6, n. 10, 2018, p. 54-74

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 98-117, 2012.

BRANQUITUDE. In: Dicionário Jornalístico da Escola Politécnica de Saúde “Joaquim Venâncio”. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/branquitude> Acesso: 01/10/2023.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. *Série Antropologia*, vol. 358, Brasília, 2004, pp. 1-30.

CASTELLANI, Felipe Marker; LIMA, Manuel Pessoa de. Música, branquitude e experimentalismo: perspectivas críticas. *PerCursos*, Florianópolis, vol. 22, n. 50, p. 319- 351, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/19757> Acesso: 20/09/22

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica*, n. 41, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) Acesso: 10/07/2023

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, vol. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em Música: compreendendo o *habitus* conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais*, n. 1, p. 109-123, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA – Revista de Antropologia e Arte*, vol. 1, n. 10, p. 153-199. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536> Acesso: 30/09/2020.

OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 28-53, 2019. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/457> Acesso 20/02/2023.

SAAD, Layla F. *Eu e a supremacia branca* - como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

SANTOS, Eurides de Souza. Racismo acadêmico: um diálogo com o Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música. In: SANTOS, Eurides de Souza; SODRÉ, Luan; SANTOS, Marcos (orgs.). *Música e pensamento afrodiaspórico*. Salvador: Diálogos Insubmissos, 2022.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Claudete Gomes. Educação antirracista e democratização do ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 37, p. 65-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/45015> Acesso 30/06/2023

