



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM MÚSICA, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIRETRIZES  
NACIONAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: O CASO DA UFSCAR E DA UFRB**

**Luísa Maria Matos de Melo**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tatiane Cosentino Rodrigues**

**SÃO CARLOS – SP**

**2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM MÚSICA, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIRETRIZES NACIONAIS  
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O CASO  
DA UFSCAR E DA UFRB**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
São Carlos – UFSCar.

Luísa Maria Matos de Melo

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tatiane Cosentino Rodrigues

São Carlos – SP

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luísa Maria Matos de Melo, realizada em 29/04/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Prof. Dr. Anderson Fabricio Andrade Brasil (UFRB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*“Quem aprende a escrever, conhece o peso da caneta.”*

Sant

*Aos meus avós Lourdes e Romário, orixás em Terra. Sem eles eu nada seria.*

# AGRADECIMENTOS

Ngamimenekena, athu ami! Saúdo primeiramente a quem veio antes de mim e a quem virá depois de mim.

Agradeço a mainha, pela vida e pelo apoio a todas as minhas escolhas profissionais e acadêmicas até hoje. Ngasakidila!

Agradeço a Tatiane, minha orientadora, pela paciência, carinho e cuidado enormes! Por me ensinar e trilhar comigo esse caminho que foi tão árduo. Te admiro demais. Ngasakidila!

Agradeço a Fernando Galizia e Anderson Brasil, minha banca, pela generosidade imensa ao longo dessa caminhada. Ngasakidila!

Agradeço a Vinicius, irmão que a vida me presenteou. Por todos os momentos em que fui acolhida por suas palavras durante esse processo. Ngasakidila!

Agradeço a Lívia, grande amor que São Carlos me deu. Parceira forte e fiel, segurou minhas mãos e se jogou comigo nessa empreitada. Ngasakidila!

Agradeço a Ana Paula, meu caso do acaso bem marcado em cartas de tarot. Por absolutamente todo o apoio, carinho, cuidado e amor envolvidos nesse processo. Ngasakidila!

Agradeço a Thiago, meu psicólogo, peça fundamental em minha vida. Sem ele, não teria dado conta. Ngasakidila!

Agradeço a CAPES, pelo incentivo à pesquisa. Ngasakidila!

Agradeço a todas as pessoas que, mesmo por pouco tempo, em pequenas ou grandes trocas, tiraram um tempo de sua vida para conversar comigo sobre esse trabalho e/ou para oferecer um ombro amigo. Ngamisakidila!

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar como os cursos de Licenciatura em Música de duas universidades federais brasileiras de regiões diferentes têm se adequado, no âmbito curricular, às demandas suscitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNs ERER). A proposta foi a de analisar os currículos e ementas dos referidos cursos no que diz respeito à articulação de temáticas concernentes às relações étnico-raciais, bem como saber da percepção de estudantes e egressos no que tange à essa articulação. Essa pesquisa envolveu uma perspectiva exploratória qualitativa, utilizando a análise documental e bibliográfica, além de entrevistas semiestruturadas. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pode-se obter também um panorama mais abrangente sobre a influência dos diferentes contextos em que elas estão inseridas na construção dos currículos em questão. Articulando os dados obtidos da análise dos currículos com os obtidos através das entrevistas, pode-se dizer que há um distanciamento entre o que é proposto nos documentos e o que é percebido pelos(as) estudantes. De um modo geral, as hipóteses nos guiam para a noção de que parece que entram nos currículos os aspectos mais gerais da normativa e não aos próprios conteúdos, em si, na maioria dos casos.

**Palavras-chaves:** Educação musical; Educação das relações étnico-raciais; Currículo.

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate how the Bachelor of Music Education programs at two different Brazilian federal universities from different regions have been adapting, within the curricular scope, to the demands raised by the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (DCNs ERER). The proposal was to analyze the curricula and syllabi of the mentioned courses regarding the integration of themes related to ethnic-racial relations, as well as to understand the perception of students and graduates regarding this integration. This research involved a qualitative exploratory perspective, utilizing documentary and bibliographical analysis, in addition to semi-structured interviews. From the analysis of the Course Pedagogical Projects of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB) and the Federal University of São Carlos (UFSCar), it is also possible to obtain a more comprehensive overview of the influence of the different contexts in which they are inserted in the design of the curricula in question. Juxtaposing the data gleaned from the curricular analysis with the data procured from student interviews reveals a discrepancy between the propositions outlined in the documents and the students' perceptions of their implementation. Generally, the hypotheses suggest that curricula tend to incorporate the overarching principles of regulations, rather than the specific details, in most instances.

Keywords: Music education; Ethnic-racial relations education; Curriculum.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>DCNs ERER</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
<b>ERER</b>	Educação das Relações Étnico-Raciais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NEAB</b>	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dimensões baseadas nas DCNs EREER para consideração ao se pensar em um currículo que contemple a EREER.....	39
<b>Quadro 2</b> – Referências à temática étnico-racial no PPC de licenciatura em música da UFRB.....	50
<b>Quadro 3</b> – Referências à temática étnico-racial no PPC de licenciatura em música da UFSCar.....	58

# LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	–	Mapa do Recôncavo da Bahia .....	41
-----------------	---	----------------------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percentual de disciplinas do curso de licenciatura plena em música popular brasileira da UFRB que abordam a temática étnico-racial.....	55
<b>Gráfico 2</b> – Percentual de disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura plena em música popular brasileira da UFRB que abordam a temática étnico-racial .....	56
<b>Gráfico 3</b> – Percentual de disciplinas optativas do curso de licenciatura plena em música popular brasileira da UFRB que abordam a temática étnico-racial .....	56
<b>Gráfico 4</b> – Percentual de disciplinas do curso de licenciatura em música da UFSCar que abordam a temática étnico-racial .....	62
<b>Gráfico 5</b> – Percentual de disciplinas obrigatórias que abordam a temática étnico-racial – UFSCar.....	63
<b>Gráfico 6</b> – Percentual de disciplinas optativas que abordam a temática étnico-racial – UFSCar.....	63

# SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1. Motivação e Definição do Problema.....	15
1.2. Objetivos .....	17
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>18</b>
<b>3. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
<b>4. CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>5. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELACIONES ÉTNICO-RACIAIS (DCNS ERER).....</b>	<b>37</b>
<b>6. AS UNIVERSIDADES ESTUDADAS .....</b>	<b>41</b>
6.1. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB .....	41
6.2. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar .....	45
6.3. Hipóteses sobre o que dizem os currículos .....	49
6.3.1. A UFRB.....	50
6.3.2. A UFSCar .....	59
6.4 As entrevistas .....	66
6.4.1 Caracterização/perfil das pessoas entrevistadas da UFRB.....	66
6.4.2 Caracterização/perfil das pessoas entrevistadas da UFSCar.....	67
<b>7. PRÓXIMOS CAPÍTULOS – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>96</b>

# 1. APRESENTAÇÃO

*“Se há um livro que você quer ler, mas ainda não foi escrito, então você deve escrevê-lo.”*

*Toni Morrison<sup>1</sup>*

Peço licença para parafrasear as palavras desta grande escritora, a fim de expandir e ressignificar o texto e subtexto deste conselho para além dos livros. Se há uma citação que dê conta de ilustrar minha trajetória até o presente momento, acredito que seja essa.

Filha de Salvador (BA) e primeira de minha família a ingressar em uma universidade, vim para a cidade de São Carlos para estudar na UFSCar. Esbocei carreiras e caminhos, mas entre encontros e desencontros, decidi parar de rascunhar minha história profissional e fazer o que sempre desejei meu eu-lírico: ingressei no curso de Licenciatura em Música, com habilitação em Educação Musical.

Durante esse período de formação inicial – entre 2014 e 2019 –, foram latentes os momentos em que minhas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais entrecruzaram-se; ser uma estudante de graduação negra e soteropolitana fez com que minhas perspectivas e visões de mundo fossem questionadas a todo momento no espaço universitário. Em primeira instância, na dimensão do contexto formativo no qual estava inserida, indagava-me sobre quais eram os saberes valorizados dentro do currículo daquele curso de graduação. Por que aqueles e não outros? O que a predileção por determinados conhecimentos e concepções significava, no âmbito das competências e habilidades desejadas à(o) profissional da educação musical formada(o) naquela instituição?

Juntamente a isso vinha a problematização em torno do autopertencimento, o não-lugar, a (in)adequação... Nada seguia de acordo com o roteiro. Obviamente esses questionamentos perpassaram por todas as dimensões de minha (r)existência, mas o início de minha atuação profissional enquanto educadora musical bolsista em projetos socioeducativos, ONGs e escolas de educação básica foi crucial para que eu passasse a também questionar como a minha formação, de fato, me preparava para a prática docente naqueles espaços. Mais especificamente, em que medida minha formação inicial era capaz de fornecer ferramentas, materiais e provocar discussões acerca de uma educação voltada para as relações étnico-raciais se, no cotidiano das aulas, projetos e demais experiências formativas dentro deste curso de graduação, essas mesmas discussões não eram previstas?

---

<sup>1</sup> Do original “If there's a book that you want to read, but it hasn't been written yet, then you must write it.”

Essas inquietações enredaram minha busca por informações complementares que dessem conta de suprimir ou, ao menos, discutir as lacunas encontradas em meu cotidiano formativo: entrei em contato com pessoas de outros cursos, contei com a ajuda de redes de apoio e coletivos negros dentro da Universidade e até mesmo em espaços “informais”. No entanto, a trama não se desenvolvia muito bem quando as pesquisas pessoais eram direcionadas especificamente para a área de Educação Musical sob a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa angústia não cessava, tampouco a inconformação... E foi nesse cenário que surgiram as primeiras centelhas que viriam a culminar em um interesse acadêmico muito maior por essas temáticas. Se eu não encontrava o livro, talvez eu tivesse que começar a esboçar algumas primeiras páginas.

Esse processo resultou em uma pesquisa de iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso, cuja finalidade foi investigar a realidade do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, no que se refere à articulação entre ERER e Educação Musical. Nesta pesquisa, para analisar os conteúdos presentes no currículo do curso no que tange à diversidade étnico-racial e averiguar como este dialogava com o contexto nacional de debates e pesquisas em torno de questões raciais na área de educação musical, foi realizada uma análise documental como método de pesquisa, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em questão – incluindo as ementas de disciplina – a fonte documental. Alguns dos resultados obtidos indicaram que a abordagem de questões referentes às relações étnico-raciais no currículo e nas ementas do curso analisado, quando ocorria, ocorria de maneira tangencial.

Esta era a realidade do projeto de curso no qual eu me formava. No entanto, ao realizar uma análise após os trabalhos terem sido concluídos, foi possível verificar potencialidades de aprofundamento dentro das temáticas desta pesquisa. Dentre elas, cita-se o fato de que um outro PPP já está em vigor neste curso desde 2018, fruto de uma série de reuniões de conselho, no qual fui representante discente, com a finalidade de adequar a documentação do curso às legislações vigentes para as licenciaturas.

Uma outra potencialidade seria a de estender o escopo de pesquisa para outro curso de licenciatura em música, a fim de obter-se um panorama diferente, possibilitando o mapeamento de realidades, tendências, caminhos, e até mesmo lacunas dentro do que se espera investigar. É nesse contexto que surge a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, instituição que possui uma história única de (r)existência no contexto do ensino superior brasileiro.

A minha história com o Recôncavo começa na infância, durante os muitos anos nos quais frequentava semanalmente a cidade de Cachoeira. Era enfeitiçada pelo leve balanço do Rio

Paraguaçu, apaixonada pelas ruas de paralelepípedo e pelas pessoas. O Recôncavo tem um encanto que só quem passou por lá sabe dizer e entender.

Já o meu encontro com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB se deu através de um processo seletivo para tutoria à distância da Universidade Aberta do Brasil. Através desse processo, pude ser tutora do curso de Licenciatura Plena em Música Popular Brasileira, modalidade EAD, e conhecer de “perto” essa instituição da qual eu não sabia muito ainda.

Conhecer um pouco mais da UFRB e de seu curso de licenciatura em música popular brasileira foi uma espécie de divisor de águas na minha formação profissional e acadêmica. Ler as ementas e participar de disciplinas do curso à distância foi inspiração para o projeto que se desenhou logo em seguida, com a ajuda da professora orientadora.

Voltando na linha do tempo, sabe-se que o processo de investigação nos primeiros trabalhos aqui relatados configurou-se como uma porta de entrada pessoal tanto para a área de pesquisa acadêmica, quanto para o estudo mais orientado e sistematizado de fundamentos e conceitos-chave principalmente da área de Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo em vista que em outras disciplinas e experiências no supracitado curso superior não foi possível ter o embasamento nesta temática. Ao analisar posteriormente o trabalho como um todo, notou-se que seria desejável a continuidade dessa pesquisa, tanto por sua relevância prática e teórica, quanto pelo fato de que os resultados obtidos a partir dela deixaram, além de caminhos abertos a pesquisas posteriores, lacunas que possivelmente seriam melhor investigadas em um mestrado.

Eis aqui, então, os primeiros esboços deste novo e tão buscado livro.

## **1.1. Motivação e Definição do Problema**

Sabendo-se empiricamente das lacunas de conhecimento no que diz respeito à articulação entre os currículos de licenciatura em música e referenciais que pensam e discutem as relações étnico-raciais, incluindo suas implicações e demandas na/para a formação docente, a presente pesquisa se propõe a mostrar alternativas e possibilidades de aprofundar o debate em torno do objeto de estudo, principalmente na perspectiva teórico-metodológica, sem perder de vista a relevância prática e social dessas discussões.

As(os) profissionais formadas(os) nos cursos de licenciatura em música possuem inúmeras possibilidades de atuação, tais como na educação básica regular, na área de performance e interpretação e na gestão e difusão cultural.

Na esfera da educação básica, a(o) profissional da educação musical pode tanto atuar como especialista na área de Música, quanto na área de Arte. Esta última figura enquanto componente

curricular obrigatório a ser contemplado no âmbito de toda a educação básica, de acordo com as Leis nº 13.278/2016 e nº 13.415/2017 (BRASIL, 2016, 2017), incluindo as linguagens artes visuais, teatro, dança e música.

Outras legislações relacionam-se ao ensino de música e/ou arte na educação brasileira. É o caso da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica, e da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que amplia a obrigatoriedade às histórias e culturas indígenas. Ainda que a determinação seja a de que as temáticas propostas sejam transversais, isto é, perpassem todas as disciplinas do currículo da educação básica, a Arte é uma das áreas destacadas com primazia para o cumprimento das mesmas (BRASIL, 2003, 2008).

De acordo com Silva (2013), as supracitadas leis, frutos de um longo processo de luta de entidades tais como o Movimento Negro, “visam fazer face ao racismo e discriminações contra negros e indígenas que permeiam a sociedade e, por isso mesmo, as escolas, as instituições de ensino superior” (SILVA, 2013, p. 4). Do ponto de vista prático, Silvério (2015) aponta que um dos desdobramentos destas leis está presente nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs EREER), instituída através da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004a).

No que concerne ao campo de formação docente, a Resolução 01/2004 direciona a discussão para as instituições de formação inicial e continuada, situando-as como os espaços destinados à formação de professoras(es) para a educação básica e superior. Desta forma, estabelece alguns parâmetros específicos para estes contextos, como se pode ver no parágrafo 1º do Artigo 1º das DCNs EREER (BRASIL, 2004, p. 31):

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Nota-se, então, a relevância dada à formação docente quando esta aparece como central nas discussões levantadas com a implementação das DCNs EREER. Isso significa admitir, dentro desta perspectiva, a formação e a educação enquanto contextos fundamentais no processo de construção de uma sociedade pautada no antirracismo.

Outro desdobramento prático do advento da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) foi a sanção da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) – popularizada como Lei das Cotas –, como parte das políticas de ações afirmativas, conforme apontam Passos, Rodrigues, Cruz (2014). No âmbito do ensino superior brasileiro, para além do ingresso através das cotas para negros, Gurin et al. (2002

apud SILVA 2003, p.51) ressalta que esta política pública “significa também condições para realizar estudos com sucesso e, além disso, reconhecimento e valorização da cultura, história e dos conhecimentos produzidos pelos africanos de África, assim como pelos da diáspora”.

Considerando o exposto, entende-se que as ações afirmativas, em seus variados contextos, enquanto conjunto de políticas públicas, demanda às instituições de ensino superior mais do que um aumento de oportunidades de acesso por parte de grupos historicamente colocados à margem das oportunidades, mas também a “quebra do domínio intelectual, político, material, centrado numa única visão de mundo, de ciência, de cidadania de origem europeia e estadunidense” (SILVA, 2003, p.52).

É a partir desse pressuposto que se evidencia a importância e a urgência para que se investigue como a área de formação em educação musical têm dialogado com o debate acerca das relações étnico-raciais no âmbito formativo, principalmente no que diz respeito ao preparo para uma atuação profissional em conformidade com o que estabelece a legislação e as DCNs EREER.

Sendo assim, tendo como pano de fundo os contextos apresentados, é possível perguntar: a instituição das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como das ações afirmativas para ingresso no ensino superior, representou uma demanda para os cursos de licenciatura em música das universidades federais supracitadas, no âmbito de suas propostas curriculares? Como os currículos desses cursos têm se adequados a essas demandas?

## **1.2. Objetivos**

Desta forma, partindo do problema de pesquisa exposto e das questões norteadoras, tem-se por objetivo geral investigar como os cursos de licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) têm se adequados, no âmbito curricular, às demandas suscitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

a) Analisar os Projetos Político-Pedagógicos e ementas de disciplinas dos cursos, no que diz respeito à abordagem e articulação de temáticas concernentes às relações étnico-raciais;

b) Aprender se e como estudantes e profissionais egressas/os dos dois cursos identificam a articulação entre a formação realizada e EREER e as implicações para as suas atividades profissionais.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa envolve uma perspectiva exploratória qualitativa. Segundo Gil (2002), estas proporcionam maior familiaridade com o que se pesquisa, com o problema, e ajuda a construir hipóteses:

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p.41).

Ainda segundo Gil (2002, p. 41), na maioria dos casos essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico e “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado”.

Para tanto, num primeiro momento realizou-se o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura sobre os conceitos e temas principais que foram abordados, sendo estes: o histórico e os pilares das propostas de educação musical no Brasil e seus processos de democratização; e currículo, ensino superior e relações étnico-raciais.

A etapa do levantamento bibliográfico tem a finalidade de proporcionar familiaridade com a área de estudo no qual há interesse. É fundamental para a formulação do problema de pesquisa. O levantamento bibliográfico se deu concomitantemente a todo o processo de revisão de literatura, uma vez que é uma maneira de, segundo Alves-Mazzoti (1992, p.54), manter a continuidade e a atualização do processo investigativo.

Em segundo momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas com utilização de roteiros com perguntas orientadoras. Segundo Gil (2002, p. 111), “entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

Com o intuito de localizar as universidades estudadas, foram elaborados textos que tratam sobre os contextos ambientais, sociais e de criação das mesmas, bem como dos cursos de licenciatura em música.

Para investigar os currículos de licenciatura em música da UFRB e UFSCar foi realizada uma análise documental. As fontes documentais são os Projetos Políticos de Curso (PPCs) das Universidades Federais de São Carlos (UFSCar) e do Recôncavo da Bahia (UFRB), considerando que estes documentos foram elaborados – no caso da UFSCar, até mesmo reformulado – após 2004 (ano de implementação das DCNs ERER). Propõe-se este recorte de modo a adequar a dimensão e os limites da pesquisa a um programa de mestrado, além dos vínculos pessoais e

profissionais às supracitadas instituições e suas localidades: vínculo da pesquisadora enquanto mestranda da UFSCar, além da atuação profissional na cidade de São Carlos-SP; e vínculo enquanto ex-tutora de graduação bolsista da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, além de ter vivido boa parte da vida nos entornos de onde hoje estão alocados alguns dos campi desta universidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a coleta de dados se deu a partir do mapeamento da abordagem de termos relacionados às relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da UFRB e da UFSCar. Os mesmos foram obtidos de maneira virtual, acessando os sites das referidas instituições.

Os dados foram catalogados em dois quadros analíticos, nos quais pode-se observar a seção do documento e o trecho que contempla a temática supracitada. Foram coletados dados de toda a estrutura do texto, incluindo concepção do curso e ementas de disciplinas. De acordo com Passos, Rodrigues, Cruz (2014), é de fundamental importância olhar para os supracitados documentos porque eles “refletem as concepções acerca da sociedade, do papel da universidade pública, da educação, das intenções dos cursos com a formação dos estudantes, entre outras” (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2014, p. 12).

Tendo esse quadro analítico, foi possível desenvolver as análises no que diz respeito à abordagem da temática étnico-racial por parte dos documentos. Vale destacar que as categorias de análise foram emergentes do material reunido, não estando definidas a priori, mas buscando dialogar com o referencial teórico adotado.

Em seguida foi a vez de realizar as entrevistas semiestruturadas com discentes das universidades estudadas. Foram entrevistadas(os) 3 discentes egressas(os) da UFSCar e 2 discentes em formação da UFRB, com utilização de roteiro guiado (APÊNDICES C e D). As perguntas versaram sobre a preparação (ou não) fornecida pelo processo de formação inicial no que tange à educação das relações étnico-raciais para o exercício da profissão docente. Cabe ressaltar aqui que todas(os) as(os) entrevistadas(os) se autodeclararam negras(os).

### 3. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama acerca da história da educação musical no Brasil ao longo de sua construção. Para sua elaboração, foram acessados textos provenientes do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, da plataforma SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), do banco de anais da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), das revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e livros-base para a formação em educação musical.

Os textos encontrados, via de regra, quando catalogados sob o termo chave “história da educação musical”, tendem a trazer a trajetória da educação musical a partir de uma ótica puramente ocidental. É como traz Fonterrada (2005), em suas primeiras palavras no capítulo “Educação musical: tecendo a linha do tempo”:

A ideia de que o valor da música e da educação musical sofrem modificações a cada período histórico mobiliza a necessidade de refazer o percurso do pensamento em diferentes épocas em busca dessas transformações, e é disso que trata o presente capítulo. Esse percurso considera apenas o mundo ocidental, herdeiros diretos que somos dessa civilização (FONTERRADA, 2005, p.25).

A autora admite o viés sob o qual a linha histórica da educação musical é observada em sua obra e isso é possível de observar em tantos outros trabalhos que têm essa temática. No entanto, há trabalhos mais recentes, como o de Jusamara Souza (2014) que colocam em xeque essa abordagem e admitem que, sendo o Brasil tal como é, nada mais óbvio do que existirem diversas histórias da educação musical no país. Partindo daí, o objetivo deste capítulo não é esgotar o assunto a respeito de uma história da educação musical no Brasil, mas sim de propor reflexões a partir do que vem sendo contado a respeito dela.

A respeito da área de pesquisa em história da educação musical, vimos que “no Brasil ainda temos pouca experiência” (SOUZA, 2014, p. 112). Talvez por isso existam outras leituras “pelo viés da musicologia, etnomusicologia, sociologia da música ou mesmo da educação e história” (Ibid., p. 112).

Segundo Souza (2014), há um entendimento na área de educação musical de que os espaços para essa formação são variados; "nos espetáculos, nas ruas, nas escolas, nas orquestras, em projetos sociais, em grupos vocais e instrumentais e muitos outros" (Ibid., p. 112).

Ainda de acordo com Souza (2014), é possível localizar as diferentes histórias da educação musical nas seguintes atribuições:

a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos (SOUZA, 2014, p. 113).

Esses são apenas alguns exemplos de espaços sobre os quais caberia uma análise aprofundada a respeito de como se deu o processo de desenvolvimento de uma educação musical, tendo suas nuances e particularidades respeitadas. Por aqui não falaremos de todos, mas construiremos um panorama sobre os principais movimentos citados.

Quando se fala em história da educação musical no Brasil, é comum encontrarmos registros que elaboram um marco temporal que se inicia com a vinda dos jesuítas e seus processos de catequização. Outros autores, no entanto, associam o início da periodização com o surgimento de instituições formais voltadas para essa finalidade. O fato é que, de uma forma ou de outra, a educação musical está vinculada a uma institucionalização do ensino musical que, a depender da época, refletiu os pensamentos e estudos acerca do que é a própria educação e regulamentou as maneiras com as quais as pessoas se relacionavam/relacionam com a música.

Conforme diz Tinhorão (1972), a história das manifestações culturais brasileiras, até certo momento, era identificada como a história da cultura das elites. O autor, em seu livro “Música popular de índios, negros e mestiços” se propõe a pegar a contramão dessa perspectiva e investigar como se deu esse processo de consolidação de expressividades musicais nas ditas camadas mais baixas da população, partindo do estudo do fazer musical no Brasil colônia.

Foi através de seus hinos e cantos que os padres tornaram possível a obra de catequese dos indígenas, o que transformou a música em um dos instrumentos de colonização (TINHORÃO, 1972). Por volta de 1565 houve a apresentação da primeira peça musical brasileira, o Auto da Pregação Universal, e foi realizado no mesmo ano em que Anchieta fundou o primeiro teatro brasileiro no Rio de Janeiro.

De acordo com Alvares (1999),

os Jesuítas chegaram com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza (1549), e foram os primeiros professores de música no Brasil, onde desenvolveram uma educação musical voltada a servir os interesses da Igreja e da Coroa de Portugal (ALVARES, 1999, p.4).

Segundo Tinhorão (1972), houveram manifestações negras musicais no Brasil no séc. XVII, como o registro da presença de 30 escravizados numa orquestra em 1610. Alvares (1999) aponta que houve intensa interação racial e cultural entre brancos, africanos e indígenas num processo de “aculturação musical que contribuiu na formação de uma imensa variedade de estilos musicais, constituindo uma fonte riquíssima para o estudo da educação musical”. Mas será que esse processo se deu de maneira pacífica, branda e organizada?

No Brasil, o caminho percorrido entre a música chamada primitiva e o aparecimento dos primeiros gêneros musicais coloniais se deu entre o séc. XVII até fins do século XVIII (TINHORÃO, 1972, p.34).

Com o banimento dos jesuítas do Brasil e a transferência da capital do país para o Rio de Janeiro, o sistema educacional dos jesuítas sofreu abalos (ALVARES, 1999). Com a vinda de Dom João VI em 1808, vieram também períodos de desenvolvimento artístico e cultural; e também chegaram com ele compositores e regentes, que estimularam tanto o meio musical a ponto de, mais tarde, haver a criação de um curso de música através de uma - primeira - lei oficial.

A evolução musical nas ditas camadas populares possui uma estreita relação com o desenvolvimento da Igreja Católica. Isso pode ser observado na quantidade de festas do calendário folclórico e a explicação consiste no fato de que foi a Igreja que providenciou ao povo a maior oportunidade de lazer, dados os dias santos feriados.

Se no período colonial a educação musical alcançou notáveis níveis de exaltação, durante o Império ela estagnou; e assim permaneceu até a República da virada do século XX. Nesse contexto, o avanço em outras áreas de conhecimento influenciou o desenvolvimento da formalização e sistematização do ensino musical, tais como: psicologia, sociologia e filosofia (ALVARES, 1999).

Alguns métodos atingiram o ápice do reconhecimento no âmbito da educação musical no Brasil durante o século XX, tais como o Método Analítico de João Gomes Júnior; o Método de Iniciação Musical de Antônio Leal Sá Pereira; o Método de Recreação Musical de Liddy Mignone; e o Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos. Vamos nos debruçar sobre este último método, controverso para algumas/alguns estudiosos(as) da área.

Segundo Alvares (1999), o trabalho de Villa-Lobos é controverso “devido ao fato de associar educação musical nas escolas com ideias de moral e comportamento cívico, e por estar ligado ao Estado Novo de Getúlio Vargas” (ALVARES, 1999, p.7). A aproximação de Villa-Lobos das políticas educacionais estava associada à sua posição nacionalista. Malu Marzagão (2018) discorre que o Estado era, para a maioria dos modernistas, o único meio possível para

realizar as políticas educacionais artísticas que reivindicaram como sendo imprescindíveis para o desenvolvimento das artes e da consciência social no Brasil. E é nesse sentido que toma forma as pretensões do compositor, maestro e educador; ele “vislumbrava a edificação de um sistema que promovesse vivências artísticas e cívicas nas quais os alunos entrariam em contato com elementos musicais das variadas etnias que convivem no país, bem como com valores civilizatórios, relacionados a disciplina e ao trabalho” (MARZAGÃO, 2018, p.14).

A proposta nacionalista realizada por Heitor Villa-Lobos nas primeiras décadas do século se articulou com os ideais políticos da época e levou o maestro, inclusive, a servir ao governo na área do ensino musical e da educação cívica, chegando a ter editado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda o livrinho *A Música Nacionalista do Governo Getúlio Vargas*. O livro começava com a seguinte frase: “Aproveitar o sortilégio da música como um fator de cultura e de civismo e integrá-la na própria vida e na consciência nacional - eis o milagre realizado em dez anos pelo Governo do Presidente Getúlio Vargas” (TINHORÃO, 1998, p. 302)

Sobre isso, Tinhorão ainda acrescenta:

No plano cultural, o espírito de aproveitamento das potencialidades brasileiras que informava a chamada nova política econômica, lançada pelo governo Vargas, encontrava correspondente nos campos da música erudita com o nacionalismo de inspiração folclórica de Villa-Lobos (TINHORÃO, 1998, p. 290)

Villa-Lobos propôs ao governo, em 1930, um projeto com pretensões nacionais cujo objetivo era a formação de uma consciência musical patriótica. Tratava-se do canto orfeônico, cuja justificativa principal era promover o trabalho com elementos de educação musical através do uso da voz.

O termo orfeônico origina-se do francês *orphéon* e faz referência a Orfeu, figura da mitologia grega cuja música tinha o poder de amansar as feras. O canto orfeônico representa uma vertente de canto que foi uma tradição no século XIX em boa parte da Europa. Essa modalidade já havia sido implementada no Brasil, mas nunca em grande escala. O principal objetivo no canto orfeônico é proporcionar vivências artísticas, sendo a formação a nível técnico menos exigida do que em metodologias profissionalizantes (MARZAGÃO, 2018, p.15),

A principal característica do canto orfeônico é o ensino generalizado para grandes massas, com o objetivo de prestar um papel socializante através do ensino coletivo de canto em proporções onde muitas vozes tornam-se uma.

Vargas assina, em 1932, um decreto que tornava o ensino de canto orfeônico obrigatório nas escolas brasileiras, em detrimento da inclusão da disciplina de educação artística.

No entanto, a falta de mão de obra especializada necessária para a implantação em escala nacional faz com o que o projeto se inicie pelo Distrito Federal, onde é criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema) com o objetivo de orientar a implantação do canto orfeônico. Na intenção de formar professores para atender a demanda do projeto, no mesmo ano, foi criado o Curso de Pedagogia de Música e Canto

Orfeônico e o Orfeão de Professores do Distrito Federal, ambos projetados por Villa Lobos. Em 1941, Villa Lobos publica o pequeno livro *A música nacionalista no governo Vargas*, onde afirma o papel positivo do governo na educação musical e a ênfase no papel disciplinador do canto orfeônico. Em seguida, o maestro idealiza o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, o qual foi criado no Rio de Janeiro, em 1942 (MARZAGÃO, 2018, p.15).

O trabalho de Villa-Lobos é considerado controverso por diversas razões. Uma delas é a questão da abordagem tradicional. Ainda que possa se admitir uma certa inovação na introdução do canto orfeônico, é possível questionar se a sua magnitude e caráter generalista seriam adequados às necessidades e realidades da educação musical num contexto brasileiro mais amplo.

Outro ponto a ser considerado é a utilização unicamente do canto enquanto metodologia e forma de expressão musical. O canto orfeônico pode ter limitado outras formas do fazer musical nos ambientes escolares, limitando assim também o aprendizado e desenvolvimento de habilidades musicais por parte das(os) estudantes.

Por fim, temos como cenário o contexto político e ideológico do período em que o canto orfeônico foi implementado. Sendo um período de intensa mudança política no Brasil, algumas críticas apontam que o método de Villa-Lobos serviu como plataforma de propaganda para o governo Vargas. Isso coloca em xeque a questão da neutralidade e imparcialidade no desenvolvimento de uma iniciativa educacional.

No entanto, como já foi citado, o advento desse método impulsionou a criação de uma agenda governamental que tivesse como foco a educação musical. Várias instituições de ensino musical foram estabelecidas no Brasil, oferecendo uma variedade de programas de estudo em música.

É possível traçar outros aspectos relevantes para a história da educação musical no Brasil no século XX. Um deles diz respeito aos avanços tecnológicos na área musical que revolucionaram a produção, gravação e distribuição de música. Isso tem a ver com a democratização do acesso à música de variadas origens e estilos.

Temos também o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas voltadas para a educação musical, com perspectivas progressistas de aprendizado ativo e experiencial. Como exemplos temos os métodos Orff, Kodály e Suzuki, que na área ganharam grande destaque por enfatizarem o envolvimento corporal, a improvisação, a musicalização infantil e o aprendizado auditivo e prático.

O surgimento de instituições de ensino especializadas em música foi impulsionado durante o século XX, um importante passo para a educação musical em espaços formais. Foram criados programas acadêmicos em música, como conservatórios, escolas de música e departamentos de música em universidades.

Neste ponto, é válido salientar que falar em história da educação musical é também falar sobre a institucionalização da música na escola. A partir da implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996), o ensino de música na educação básica é afetado, uma vez que o ensino de Arte torna-se obrigatório para todos os níveis.

Já com o advento da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), que institui a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, um novo desafio foi posto para as escolas. Além de ter três anos letivos para aplicarem o que dispunha a lei, os sistemas de ensino enfrentaram desafios relacionados a encontrar profissionais capacitados. Segundo Souza (2014, p.115), “a nova legislação abriu a possibilidade de uma implantação efetiva do ensino de música nas escolas, de uma forma abrangente para crianças e adolescentes”.

A Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, altera o parágrafo segundo da LDB e institui que "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 2010). Institui ainda que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, desta componente curricular.

Já a Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, altera o parágrafo sexto e institui que "as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular" de Arte (BRASIL, 2016).

Ao falar de educação musical na contemporaneidade, uma demanda recorrente é a de acolhimento da diversidade enquanto forma de vida, indo além do “respeito à diferença” (MACIEL; NASCIMENTO, 2015, p.8). Dentro dessa perspectiva, é urgente pensar em uma educação musical que dê conta dessas demandas, considerando principalmente as características socioculturais brasileiras. É válido salientar, no entanto, que a Educação Musical enquanto campo de conhecimento não está completamente consolidada no Brasil; com propostas epistemológicas contemporâneas mas, de certa forma, com pés fincados em práticas e bases teóricas hegemônicas e tradicionais.

Sobre esse cenário, Maciel e Nascimento afirmam:

Pensar em novos paradigmas para a educação musical é o que vem sendo feito pelos pesquisadores do campo, desde a segunda metade do século XX. É importante ainda, lembrar que os cursos de pós-graduação em educação musical somente são implantados no Brasil na década de 1980. Desde esse período têm sido muitos os trabalhos que discutem os paradigmas para a construção do campo de estudo, para desenhar os limites desse campo. As pesquisas apresentadas em eventos da área mostram estudos a respeito da prática pedagógica aliada a uma reflexão sobre os fundamentos teóricos dessa prática.

Mas a prática dessa educação musical ainda não caminha paralela à produção acadêmica (MACIEL; NASCIMENTO, 2015, p.9).

De maneira geral, o que se pode observar é que a filosofia e percepção de uma sociedade acerca do propósito, uso e função da música dita o status da educação musical nessa sociedade, seja ela qual for. E, além disso, o desenvolvimento dessa educação musical se dá de maneira cíclica, oscilando entre tempos de estagnação e revolução, o que também mostra que o declínio de uma sociedade no que diz respeito a arte e cultura é seguido por reformas no campo da educação.

## **4. CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

O Brasil pode ser caracterizado como um país diverso social e culturalmente. Ao longo do processo histórico de construção do país, essa tal concepção de diversidade tem sido discutida através de diferentes perspectivas que acompanham as constantes mudanças no campo epistemológico e nos contextos dos movimentos sociais. Autoras(es) como Gomes (2011) afirmam a posição do Brasil enquanto constituído por uma das maiores sociedades multirraciais, fato este que se expressa não apenas demográfica e politicamente, mas na cultura, na corporeidade e na construção de suas identidades (GOMES, 2011, p.1).

Pensar na Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior é reconhecer e valorizar essas diferentes experiências, vivências e perspectivas no contexto social brasileiro. Isso porque a construção de um ambiente acadêmico que contemple essas questões celebra e leva em consideração as especificidades étnico-raciais de estudantes, professores(as) e funcionárias(os).

E para além de questões que envolvem representatividade, a educação das relações étnico-raciais no ensino superior é um caminho possível e importante na luta contra formas de racismo e discriminação racial. Ao abordar essas questões, tem-se por finalidade o desenvolvimento de consciência crítica acerca das formas e estruturas que sustentam e perpetuam a desigualdade racial na sociedade brasileira. Além disso, as(os) estudantes podem tornar-se agentes de mudança, uma vez que o desenvolvimento de consciência crítica pode promover um comprometimento com a justiça social e a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É indispensável falar também sobre o quanto a abordagem de temáticas étnico-raciais no currículo do ensino superior fomenta a produção acadêmica dentro desse contexto. A inclusão dessas perspectivas enriquece a construção de conhecimento acadêmico, o que pode levar a pesquisas inovadoras que abordem as necessidades, preocupações, anseios e produções de grupos étnico-raciais diversos.

Considerando as várias dimensões perpassadas pelas questões da diversidade, bem como das identidades, sexualidade, gênero, classe, relações raciais e etc., o processo educacional configura-se como uma delas (GOMES, 2011). E, de acordo com a autora, é preciso admitir que a função desses processos e espaços não pode ser desvinculada da realidade social brasileira.

No entanto, enxergar essa realidade enquanto estruturalmente permeada por relações de poder, principalmente no que diz respeito ao trato da diversidade étnico-racial no âmbito político, econômico e social, torna-se um desafio, dada a maneira ambígua pela qual o racismo se expressa em uma sociedade marcada pelo mito da democracia racial e por políticas que legitimam esse discurso ainda nos dias atuais, ao eximir-se das responsabilidades para com as populações historicamente marginalizadas, sugerindo-se que aqui se vive em completa harmonia racial. Superar esse ideário tem sido o maior desafio das frentes que buscam desconstruir conceitos tão imbricados na estrutura social brasileira e que impactam nas relações étnico-raciais em dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas.

Raça, racismo, branquitude e democracia racial são exemplos de conceitos amplamente utilizados e discutidos no meio acadêmico, no âmbito dos estudos sobre relações étnico-raciais. A respeito destes, Gomes (2005) fala:

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais (GOMES, 2005, p. 39).

Assim sendo, a título de compreensão do texto aqui descrito, negras são o conjunto de pessoas categorizadas enquanto pretas ou pardas nos censos demográficos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). No entanto, ser negro é muito mais do que uma classificação estatística. Sobre isso, Neusa Santos Souza (2021) aponta:

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 2021, p.17).

Ou seja, o processo de descobrir-se negra(o) envolve processos identitários diversos, e esses processos não são fixos ou imutáveis. São permeados por diversos aspectos e, segundo Hall (1987),

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987, p. 134).

O processo de construção de identidade, na realidade, pressupõe uma interação. Segundo Gomes (2005, p. 42) “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros”. Por esse movimento passam todos os processos identitários e, portanto, isso também diz respeito à construção da identidade negra.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p.43).

O desafio de construir uma identidade negra positiva em nossa sociedade é significativo, especialmente considerando a narrativa histórica que, desde cedo, ensinou as negras e negros que a aceitação exigia a negação de si mesmos. Esse padrão persiste no ambiente escolar, o que reitera a importância da discussão sobre a incorporação da diversidade étnico-racial na formação de professores.

A reação tão diversa com relação ao uso da palavra "raça" no contexto social e cultural brasileiro tem a ver com o histórico de associação desse termo ao racismo, à memória da escravidão e às imagens que são construídas sobre o que é "ser negro" e "ser branco" no Brasil. Sobre isso, Gomes (2005) fala:

é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha (GOMES, 2005, p.45).

É válido salientar que, tanto para o Movimento Negro, quanto para estudiosas(os) da área, o uso do termo "raça" não está alicerçado na concepção de raças inferiores e superiores. Ao invés disso, esse uso pretende sugerir uma nova interpretação, com base na dimensão social e política do termo. Além do mais, usam-no porque o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira se dão "não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas" (GOMES, 2005, p. 45).

Sobre o racismo, Silvio de Almeida (2019) explicita:

O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p.15).

As definições do que vem a ser o racismo são variadas dentro do contexto de debates acerca da questão racial. Dentre elas, segundo Almeida (2019), podemos citar as concepções de racismo individualista, institucional e estrutural. Essas concepções derivam da relação entre racismo e subjetividade, racismo e Estado e racismo e economia, respectivamente.

Na concepção individualista, o racismo se manifesta de maneira, como o próprio nome diz, individual, de forma sutil e geralmente não explícita. É concebido como uma espécie de "patologia" ou anormalidade. Ou ainda visto como uma "irracionalidade" a ser afrontada por medidas do campo jurídico. Neste modo, o racismo, ainda que ocorrido de forma indireta, manifesta-se na forma de discriminação direta.

Acerca da concepção institucional do racismo, Almeida aponta que

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019, p.26).

Desta maneira, a questão do racismo institucional prevê que conflitos raciais também envolvem instituições. Por conseguinte, pressupõe que a desigualdade racial seria uma característica da sociedade não apenas por conta de ações individuais ou de grupos racistas, mas decorrência do fato de que instituições são hegemônicas por certos grupos étnico-raciais que empregam estruturas institucionais para promover seus objetivos políticos e econômicos.

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2019, p.31).

Já a concepção estrutural propõe que o racismo é decorrência direta da própria estrutura social, isto é, da maneira com que se estabelecem relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, não se configurando, então, enquanto patologia social e nem uma crise no arranjo institucional. Desta forma, o racismo se configura enquanto estrutural, onde comportamentos individuais e processos institucionais derivam de uma estrutura social cujo racismo é regra e não exceção.

Gomes (2005, p. 53) afirma que essa forma de racismo se manifesta também "tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil". Essa manifestação se estende também aos currículos acadêmicos e escolares. Um exemplo disso é o modo de retratar pessoas negras, e outros grupos étnico-raciais, de maneira equivocada.

Deste modo, urge a necessidade de incidir nas relações de dominação de raça, gênero e classe que ocorrem nas instituições, que têm por característica os acordos de silêncio. Daí, nesse processo, torna-se fundamental destrinchar os acordos não verbalizados, oriundos de contratos

destinados a atender interesses grupais, que podem ser caracterizados como um pacto narcísico da branquitude. Sobre isso, Cida Bento (2022, 18) afirma que “a perpetuação da branquitude no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios”. Visando se autopreservar, o supracitado pacto adota um componente narcísico, onde as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nas mais diversas organizações são similares.

Sendo assim, a branquitude pode ser definida como esse conjunto de privilégios, normas sociais e identidades associadas às pessoas brancas ao longo do tempo, na sociedade. É tida como uma construção social responsável também por perpetuar o racismo e a desigualdade racial, de maneira que hegemonicamente as pessoas brancas vêm a ocupar posições de privilégio e poder dentro de estruturas sociais.

E ao fenômeno que nos contextualiza - erroneamente - num local social onde há perfeita harmonia racial, isto é, numa sociedade em que diferentes grupos étnico-raciais vivem em igualdade social, racial e de direitos, damos o nome de democracia racial. Esse fenômeno - tratado como mito por muitas(os) estudiosas(os) - desconsidera totalmente os dados estatísticos “sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra” (GOMES, 2005, p. 56).

A quem interessa, de fato, a presunção de que esse mito é realidade? Gomes afirma:

Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (GOMES, 2005, p. 56).

E ainda assim, quando há a tomada de conhecimento acerca da distorção que é a noção de harmonia racial brasileira, as pessoas e o poder público continuam utilizando-o para fundamentar argumentos como os de que não há racismo no Brasil e isentam-se de propor quaisquer ações para combater a desigualdade racial.

Por sua vez, as relações étnico-raciais dizem respeito às interações sociais, políticas, econômicas e culturais entre os variados grupos étnico-raciais em uma sociedade. Dizem respeito também à forma como as pessoas se percebem e são percebidas étnico-racialmente, bem como às dinâmicas de poder e privilégio que surgem dessas interações.

Algumas leis, decretos e políticas públicas regulamentam a educação das relações étnico-raciais no Brasil. É nessa esteira de discussões que se pode falar sobre a importância de políticas

tais como as de ações afirmativas. De acordo com Gomes, J. (2003, p. 21-22 apud VIEIRA; MEDEIROS, 2012, p. 185), as ações afirmativas

se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Tem-se, então, que as políticas de ações afirmativas formam um conjunto de medidas com ênfase em diversos objetivos, de modo a igualar o acesso de grupos sociais discriminados a certas oportunidades sociais (THEODORO; JACCOUD, 2005, p.13 apud VIEIRA; MEDEIROS, 2012, p. 196). No entanto, Vieira e Medeiros (2012) apontam que, no Brasil, os debates acerca das ações afirmativas tiveram maior alcance com a adoção de processos seletivos baseados em princípios afirmativos – os sistemas de cotas – nas universidades públicas.

A Lei nº 12.711/2012 – também conhecida como Lei de Cotas –, sancionada em agosto deste ano, prevê a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais brasileiras e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (Portal MEC). Sobre o pertencimento étnico-racial e direito à reserva de vagas, o Artigo 3º diz o seguinte:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Em novembro de 2023, entrou em vigor a Lei 14.723/23, que atualiza a Lei de Cotas no ensino federal (superior e técnico):

Art. 1º Esta Lei altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (BRASIL, 2023).

Das principais alterações realizadas, destaca-se a abrangência de autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, desde que comprovada a renda *per capita* mínima e o estudo em escolas públicas.

Essas políticas públicas de acesso ao ensino superior e técnico federal são frutos, como já dito anteriormente, da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica brasileira, e a Lei nº 11.645/08, que amplia esse escopo para a o ensino de História e Cultura Indígena e dispõe que esse é um tema transversal.

Outro desdobramento dessas leis é a própria implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs EREER), instituída através da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004a).

As ações afirmativas voltadas ao acesso/ingresso no ensino superior, bem como as leis e diretrizes já mencionadas neste trabalho, são oriundas de demandas e pressões políticas do Movimento Negro – e demais entidades sociais partícipes –, uma vez que o lugar da educação básica e superior é compreendido por estas enquanto um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial (GOMES, 2011).

É possível notar avanços na implementação dessas políticas, tendo em vista a realidade atual brasileira. A criação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 configurou-se como um importante avanço, pois reconheceu a importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

No âmbito da conscientização, essas políticas públicas auxiliaram na divulgação de conhecimento acerca da importância da EREER a fomentaram o debate sobre o combate ao racismo e à discriminação racial dentro do contexto educacional.

Nesse contexto, cabe ressaltar os programas de formação criados para capacitar educadoras(es) para o trato das questões étnico-raciais em sala de aula, de maneira adequada e positiva.

No entanto, vários são os desafios para a efetiva implementação dessas políticas. Primeiramente que, apesar da especificidade dessas legislações, muitas escolas não incorporam de maneira substancial e significativa os conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial nos seus programas curriculares. Neste ponto, nos perguntamos: como é feito o acompanhamento? É possível realizá-lo?

Outro desafio para a implementação efetiva dessas leis é a questão da formação continuada de professoras(es). É preciso pensar em mecanismos que funcionem para que a abordagem de temáticas étnico-raciais não seja incipiente e superficial, mas condizente com a proposta legislativa: transversal.

O mesmo pode-se dizer a respeito dos recursos didáticos, tais como livros didáticos e materiais pedagógicos. A produção desses recursos, dentro de uma lógica positiva e assertiva no que diz respeito à EREER, é sem dúvidas um desafio para a implementação das leis.

Agora, a questão do monitoramento e avaliação da implementação das políticas supracitadas é relevante para discussão. Existe uma ausência de dados e indicadores específicos que deem conta da monitorização dessa implementação e, portanto, um mapeamento de áreas que porventura requerem intervenções não é possível de ser realizado.

Autores como Nascimento (1978) caracterizam o sistema educacional enquanto aparelhamento de controle numa estrutura de discriminação cultural, o que significa dizer que é preciso reestruturá-lo, de modo a torná-lo um contexto de emancipação e empoderamento. Uma das estratégias para essa desconstrução é repensar a formação docente e os currículos.

Para a fundamentação deste trabalho, entende-se a natureza do currículo enquanto pautada em relações de poder, em sua própria constituição, tendo em vista que é a maneira com a qual explicitamente pode-se observar a legitimação – ou, ainda, a “adequação” – de determinados saberes e conhecimentos em detrimento de outros. De acordo com Arroyo (2013), neste aspecto o currículo apresenta-se como um território em disputa, no que diz respeito aos conteúdos, suas significações e objetivos implícitos. Este autor ainda acrescenta que “em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2013, p.38).

Ainda sobre essa questão, Passos, Rodrigues e Cruz afirmam que

o debate sobre currículo prescinde consecutivamente sobre qual conteúdo deve ser ensinado, assim o currículo é sempre resultante de uma seleção que envolve diversos fatores. Nesse sentido, está atravessado por questões de poder, pois sempre está envolto em escolhas, daquilo que é ou não selecionado (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016, p. 14)

Dessa forma, temos muitos fatores que interferem no processo de escolha e seleção dos componentes curriculares dentro dessa estrutura que chamamos de currículo. Por vezes há perpetuação de perspectivas hegemônicas e dominantes em detrimento da marginalização dos saberes que vão na contramão dessa lógica por conta de interesses de elites políticas, econômicas e culturais.

Diante das desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, tais como as relacionadas a questões de raça, etnia, gênero e classe, tem-se que estas também são capazes de moldar o currículo de modo que representantes de grupos marginalizados historicamente aparecem mal representados nos conteúdos do currículo, enquanto grupos hegemônicos não passam por essa situação.

Complementando essa discussão, é interessante o apontamento que Silva (2011) faz ao situar o currículo como, dentre outras características, um texto racial. O autor afirma que, partindo de conceitos e perspectivas sobretudo dos campos teóricos da pós-crítica, admitir a natureza racialmente enviesada do currículo permite que se destine esforços para desenvolver e adaptar estratégias a fim de desconstruí-lo e de questionar as narrativas hegemônicas principalmente no que se refere às identidades (SILVA, 2011).

Uma das estratégias é discutida por Gomes (2012) e trata-se do processo de descolonização dos currículos que, segundo a autora, implica negociações, confronto e produz algo novo. Gomes afirma que essa ação disruptiva se insere em processos de descolonização ainda maiores e mais profundos que envolvem o poder e o saber, além de visar “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo” (Gomes, 2012, p.107).

A autora ainda acrescenta que a ideia da descolonização dos currículos adquiriu força e impulsionamento a partir da implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), e reitera que este processo se faz necessário não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Um desdobramento dessa estratégia é a promoção de uma diversidade curricular que, por si só, já considere pertencente uma variedade de perspectivas étnico-raciais. Isso acarretaria a inclusão de estudantes, professoras(es) e funcionárias(os) independentemente de sua origem étnica ou racial. Além disso, seria importante na criação de um ambiente educacional mais respeitoso e de boa representação e valorização.

Além disso, a questão da representatividade étnico-racial no currículo é capaz de colocar em xeque estereótipos e preconceitos responsáveis pela discriminação racial. Com isso, há uma visão mais abrangente das contribuições e realizações de variados grupos étnico-raciais, o que é fundamental ao pensarmos em uma sociedade mais equitativa.

Outro desdobramento provém do impacto causado pelo aumento de pessoas negras ingressantes no ensino superior. Com a implementação de políticas de democratização do acesso às universidades e subsequente aumento do número de vagas, é notável a expansão da presença deste grupo nesta etapa. Pesquisadoras como Rodrigues, Cruz e Vieira (2022) realizam uma análise detalhada acerca do crescimento desses números, levando em consideração inúmeros fatores que interferem na questão do acesso, como o recorte de renda.

Para além dos números, é interessante voltar os olhos para as pesquisas qualitativas que se propõem a investigar como se dão as experiências e vivências de estudantes negras(os) nas instituições de ensino superior. São analisadas dimensões como estratégias de permanência

estudantil, projetos de mudanças no campo epistemológico e experiências profissionais durante e após a finalização dos cursos de graduação.

No entanto, existem alguns obstáculos no que diz respeito à abordagem da temática da educação das relações étnico-raciais no ensino superior. Um deles tem a ver com a falta de reconhecimento da importância dessa temática por parte de instituições de ensino superior principalmente no âmbito de seus currículos. Isso pode acarretar lacunas de formação e até mesmo na construção de cursos e disciplinas voltados para a temática.

Isso interfere diretamente na questão do preparo de professoras(es) para lidar com questões étnico-raciais nas instituições de ensino superior e na educação básica também. Muitas(os) profissionais não recebem essa formação específica, o que prejudica a abordagem dessa temática em sala de aula.

E, associado a isso, temos os currículos que são permeados ainda por muitas concepções eurocêntricas, o que reflete a marginalização ou total rejeição de contribuições e perspectivas de grupos étnico-raciais não dominantes.

A inclusão da temática étnico-racial no ensino superior pode ser dificultada também por conta da falta de recursos, tais como materiais didáticos, livros e pesquisas acadêmicas nas mais variadas áreas do conhecimento que abordem a educação das relações étnico-raciais.

Tendo este panorama, sabemos que superar esses obstáculos requer, dentre outras medidas, um compromisso com a descolonização dos currículos, com a formação inicial e continuada de professoras(es) e o investimento em recursos e pesquisas que promovam uma abordagem mais inclusiva e equitativa da EREER no ensino superior.

## **5. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (DCNS ERER)**

O presente texto tem por objetivo apresentar brevemente o histórico da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER). Em primeira instância, será abordado o surgimento das DCNs ERER num contexto de reforma curricular nacional. Após, serão apresentados os conteúdos das Diretrizes.

É imprescindível falar do histórico do processo de elaboração das DCNs ERER tendo como base a formulação, discussão e transformação em norma jurídica da Lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Segundo Gatinho (2008),

o Projeto de Lei - PL 259/1999 que originou a Lei nº. 10.639/2003 foi apenas uma das propostas apresentadas no Congresso Nacional Brasileiro e representaram, por meio de Deputados(as) e Senadores(as) negros ou não, a vontade política, o diálogo, e as pretensões do movimento negro no sentido de obrigar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em nível nacional e que repercutiriam na elaboração das Diretrizes (GATINHO, 2008, p.71).

Essas Diretrizes preveem, de maneira geral, que sejam incluídos, nos currículos básicos de variados níveis e modalidades da educação brasileira, conteúdos e atividades curriculares associados à educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que concernem à população afrodescendente. Elas afirmam, também, o quanto a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica trata-se de decisão política, com forte repercussão pedagógica, inclusive no campo da formação de professores (BRASIL, 2004b, p.17).

Atribuem também às instituições de ensino a responsabilidade por cumprir com as demandas suscitadas pelo advento da Lei nº. 10.639/2003 e das próprias Diretrizes, como podemos ver:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito

pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004b, p.18).

E para que assim seja, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis de educação infantil, educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos e educação superior deverão contar com, dentre outras práticas: apoio aos professoras(es) para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino com foco na História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; mapeamento e divulgação de práticas pedagógicas de variados estabelecimentos de ensino; articulação entre os sistemas de ensino, instituições de ensino superior, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, comunidades, visando a formação de professores; e inclusão da discussão da questão racial como parte da matriz curricular tanto dos cursos de licenciatura, quanto em processos de formação continuada, incluindo docentes do ensino superior (BRASIL, 2004b, p.20).

No Artigo 1º tem-se a instituição das DCNs ERER, com definição do que e a quem serviria as novas Diretrizes. Ressalta-se o parágrafo 1º, onde temos que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004b, p. 31).

Além dessa determinação específica concernente ao ensino superior, é posto também que o cumprimento das referidas Diretrizes por parte das instituições de ensino será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

No Art. 2º tem-se a definição do que vem a ser as DCNs ERER, de maneira prática. Estas compõem um conjunto de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação. Além disso, têm por objetivo a educação de cidadãos críticos e atuantes numa sociedade pluriétnico-racial como o Brasil. Dispõe também dos objetivos do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como sendo uma maneira de garantir o reconhecimento e valorização das raízes africanas do Brasil, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

O Art. 3º prescreve a maneira com a qual a educação das relações étnico-raciais deverá acontecer. Menciona, portanto, que esse trabalho se dará através de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores. A respeito

disso, ressalta alguns componentes curriculares a serem tratados com primazia no que se refere à abordagem das temáticas supracitadas:

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2004b, p. 32).

O Art. 4º dispõe sobre a incentivada articulação entre estabelecimentos de ensino e canais como o Movimento Negro, grupos culturais, instituições de formação de professoras(es), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), dentre outros, com a finalidade de troca de experiências e subsídios para planos institucionais, projetos pedagógicos e afins (BRASIL, 2004b, p.32).

No Art. 5º são dadas resoluções no que diz respeito à garantia de uma educação de qualidade para estudantes negros e não negros, contando com materiais e instalações de qualidade e profissionais docentes preparadas(os) para uma educação antirracista.

Já o Art. 6º menciona o encaminhamento de soluções para situações de discriminação. Sugere, também, a utilização de medidas educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. Como trata-se dos encaminhamentos em casos de discriminação, dispõe também que os casos de racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis.

Por fim, os Artigos 7º e 8º versam acerca da elaboração e supervisão de materiais didáticos por parte das instituições de ensino e sobre a ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 por parte destas mesmas instituições, respectivamente.

Esta breve síntese das DCNs EREER aprovadas e homologadas pelo Ministro da Educação é fundamental para entender a relação entre este documento e os dados encontrados nos Projetos Pedagógicos de Curso a serem mostrados mais adiante. Desta forma, poderemos analisar se as demandas suscitadas pelas DCNs EREER também se configuraram como demandas para a constituição dos referidos cursos e suas ementas.

Nesse exercício de síntese é possível, a partir das leituras, do exercício de análise dos dois currículos, das entrevistas e do campo normativo, pensar alguns indicadores que seriam um ponto de partida para a construção de qualquer currículo do ensino superior dos cursos de licenciatura em música. Considerando o texto das DCNs EREER, para este trabalho foram sistematizadas algumas dimensões que se apresentam enquanto propostas para consideração na elaboração desses currículos, de modo que contemplem as demandas suscitadas pelas referidas diretrizes.

Quadro 1 – Dimensões baseadas nas DCNs EREER para consideração ao se pensar em um currículo que contemple a EREER.

Dimensão
Direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.
Valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos
Igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática
Direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional
Formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais
Trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais
Superar o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos
Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados
Ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira
Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura
Educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas dimensões versam sobre aspectos como a igualdade de direitos, diálogo com grupos do Movimento Negro, valorização cultural e ampliação do foco dos currículos escolares. Retiradas das próprias DCNs EREER, podem ser vistas como critérios que possam ser seguidos para a elaboração de um currículo em educação musical que se articule com a educação das relações étnico-raciais.

## 6. AS UNIVERSIDADES ESTUDADAS

### 6.1. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Com sede na cidade de Cruz das Almas, onde antes era a Escola de Agronomia da UFBA, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi fundada em 2005, através da Lei nº 11.151, de 29 de julho 2005, após anos de luta para a implementação de uma universidade pública na região do Recôncavo Baiano.

Espalhada por sete cidades no interior da Bahia (Amargosa, Cachoeira/São Félix, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus), realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, em todas as áreas do conhecimento, nos níveis da graduação e pós-graduação. Os últimos dados apontam para cerca de 13,5 mil estudantes, 992 professores, 699 técnicos administrativos e 300 funcionários terceirizados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, [2022?]).

Além dos dados e números que mostram a importância da implementação desta Instituição na região supracitada, para termos dimensão histórica acerca da construção da UFRB, é necessário revisitarmos a história de construção do Recôncavo da Bahia, bem como entendermos mais a fundo o que representa a implantação dessa instituição especificamente nesta região.

Como observa-se no mapa abaixo, compreende a região que circunda a Baía de Todos os Santos.

Figura 1: Mapa do Recôncavo da Bahia



De acordo com Mendes et al. ([2005?]), “o Recôncavo da Bahia tem uma importância única na história da constituição do Brasil como Nação, cultura e povo, tanto do ponto de vista econômico e político, quanto artístico e linguístico”. Sendo a primeira região da América Portuguesa a ser colonizada, é berço do encontro nem sempre amistoso de diferentes povos (africanos, indígenas e portugueses), de uma sociedade culturalmente complexa e diversificada.

Ao chegar à região da Bahia, os primeiros colonizadores encontraram variados povos indígenas, que foram forçados ao deslocamento para a região do Recôncavo para sua escravização. Em seguida, foi a vez dos africanos serem levados forçadamente para a sua escravização na mesma região, com vistas a erguer a cidade e trabalhar nas plantações de cana. Vieram de diferentes regiões de África e, como aponta Fraga (2020, p 8), “o encontro de etnias, línguas, costumes e religiosidade africanas se processou no Recôncavo, algo que iria se repetir em outros lugares do Brasil”.

Ainda segundo Fraga (2020), em meados do século XIX, quase 70% da população local do Recôncavo era negra e mestiça, sendo os africanos e seus descendentes a sua maioria. Isso, aliado às tradições de cultura indígena, influenciou fortemente a formação cultural deste território.

Desta forma, pensar sobre a questão de formação cultural, social e geográfica do território do Recôncavo da Bahia é pensar também na história de formação e concepção da UFRB, uma vez que esta última “é fruto das aspirações das comunidades locais. Daí que ela também é herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo” (FRAGA, 2010, p.18).

A UFRB foi a primeira universidade do país a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e a contemplar integralmente a Lei de Cotas, em 2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2017). Ademais, dados de 2017 apontam que o público discente da UFRB era composto por "83,4% de estudantes autodeclarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário-mínimo e meio" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2017). Quanto ao corpo docente, também é possível observar o quanto ele é "diferente do que estamos acostumados" (CORREIO BRAZILIENSE, 2021) quando falamos no campo de atuação na docência nas instituições de ensino superior.

E é por conta das informações acima e do contexto geográfico e histórico já apresentado que a UFRB empreende (e inaugura) um projeto de universidade negra. Projeto este que, de acordo com Colen (2022), “produz a emergência de diversos sujeitos negros, seus saberes, conhecimentos e experiências, antes entendidos como inexistentes ou impossíveis” (COLEN, 2022, p.110). Isso significa uma renovação no campo epistemológico e político a partir

da própria construção e organização universitária, o que possibilita novas formas de ver e pensar a própria universidade.

Além disso, há que se pensar no impacto nas narrativas e vivências de quem faz parte de uma universidade que se afirma como negra, reforçando e reafirmando positivamente essa nomeação:

Ao se nomear negra, construindo uma imagem positivada e reafirmada sobre o/a negro/a, a UFRB permite a identificação racial de seus/suas estudantes, que têm a possibilidade de se reconhecerem, se autoafirmarem e de produzirem um deslocamento na construção de sua própria autoimagem (COLEN, 2019, p. 77).

Ao assumir essa identidade e ao racializar o público que se quer atingir, a UFRB reconhece as desigualdades raciais imbricadas no ensino superior e reforça a necessidade de afirmação das diferenças e identidades para a promoção de equidade, de fato (COLEN, 2019).

### **3.1.1 Concepção do curso de licenciatura em música da UFRB**

No que diz respeito à sua concepção, o projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em música modalidade presencial da UFRB se propõe a articular novas ideias do que vem a ser os componentes curriculares no campo da música, inclusive retirando os que foram herdados da tradição conservatorial francesa adotada desde o século XIX. Essa reestruturação, segundo a proposta, “integra o pensamento musical e pedagógico contemporâneo” (MENDES et al., [2005?], p.2), e perpassa as concepções curriculares de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Surge assim um documento que viabiliza a construção de um curso superior com suas demandas específicas e visões de mundo pautadas principalmente na questão do território onde ele se encontra. Um exemplo disso são os princípios orientadores construídos a fim de guiar a formação da(o) profissional licenciada(o) em música nesta instituição.

Um desses princípios é a interdisciplinaridade, promovida através da superação da fragmentação curricular no âmbito das disciplinas, projetos e pesquisas.

Outro princípio diz respeito às inovações curriculares e, nesse bojo, trata especificamente da atualização dos componentes curriculares que seguem modelos conservatoriais franceses. Aponta a importância da interdisciplinaridade nesse processo e propõe um ensino mais integrado, contextualizado e atualizado.

A ênfase na Música Popular Brasileira também é um princípio orientador de modo que há a predileção por estudos direcionados à realidade sociocultural da Música Brasileira e do Recôncavo, porém sem recorrer apenas a simples recortes em disciplinas específicas e isoladas. É o que é colocado como ênfase epistemológica e isso refere-se a ênfase dada nos repertórios, conteúdos, práticas e metodologias, sendo este o objetivo apontado como mais importante:

uma escuta de saberes que nos são próprios, desenvolvidos ao longo desses breves séculos de formação desse projeto de nação continental e que, embora se relacionem com todo o arcabouço de saberes coloniais (agenciados e legitimados pelo conhecimento canônico ocidental moderno), têm raízes também na diversidade de culturas e povos que compõem nossa complexa identidade nacional - tupinambás, tupiniquins, aimorés, fons, malês, iorubás, galegos, enfim: uma infinidade de etnias e agrupamentos humanos que ainda continuam se relacionando e influenciando mutuamente, seja por meio de trocas ou conflitos (MENDES et al., [2005?], p.12).

No que tange aos saberes desejados às pessoas que se formam neste curso, tem-se que é evidente a preocupação com o macro e microcontextos culturais, de modo a considerar os cânones da música ocidental e suas metodologias, mas não a ponto de evidenciá-los como possibilidade única de onde emergem os saberes musicais.

Nossa pretensão é formar sujeitos capazes de questionar os seus contextos a partir dos saberes específicos emergentes, sendo também capazes de traduzir esse conhecimento, na medida do possível, em versões letradas, ou, vice-versa, sendo capazes de promover, como educadores, um acesso digno e empoderado aos saberes letrados por parte dos estudantes sob sua orientação, quando na prática pedagógica (MENDES et al., [2005?], p.13).

É trazido como dado relevante à construção dessa proposta curricular o fato de que, no caso da música, diversos saberes tidos como periféricos reivindicam, diariamente, suas metodologias sobre um discurso de alto teor colonialista hegemônico. Quanto a isso, há a proposta de trazer à tona os saberes locais e tradicionais, a cultura de massa, dentre outras sínteses musicais facilmente acessadas hoje em dia.

É desta forma que estão apresentadas as ideias e propostas para o currículo do curso de licenciatura em música popular brasileira da UFRB. A busca por permanente investigação e reinvenção da música que se produz nos mais variados espaços culturais brasileiros transcreve-se enquanto objetivo, seja para legitimação, seja para a valorização dos saberes musicais locais, sem

obviamente renunciar ao conhecimento tradicional conservatorial, mas não colocando-o como principal fonte e referência.

## **6.2. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar**

### **3.2.1 Caracterização da UFSCar**

Localizada no estado de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos teve sua cerimônia de inauguração em 1970, em São Carlos, e foi a primeira universidade pública federal do interior paulista. Hoje conta com 4 campi (São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino) e mais de 60 cursos de graduação presenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, [2022?]).

O curso de licenciatura em música fica alocado no campus São Carlos, que conta com aproximadamente 10 mil alunos, mil docentes e 800 técnicos-administrativos. O Campus aloca o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade, nos quais estão abrigados mais de 30 Departamentos Acadêmicos.

Do total de 62 cursos de graduação ofertados nos quatro Campi da UFSCar, 39 deles são oferecidos no Campus de São Carlos, sendo que desse total, oito são cursos de licenciaturas (Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química) (Cardoso, 2016, p.43).

### **3.2.2 UFSCar e ações afirmativas**

A UFSCar possui uma longa e pioneira história no que diz respeito à construção de políticas de ações afirmativas no estado de São Paulo. Estas foram elaboradas com a participação de “servidores técnico-administrativos e docentes, estudantes, movimentos coletivos, grupos sociais organizados da comunidade do entorno” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016, p.3)

No que diz respeito às políticas de ações afirmativas no âmbito étnico-racial no Brasil, o sistema de reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e quilombolas têm garantido o acesso de oriundos desses grupos ao ensino superior público em todo o país desde o início dos anos 2000.

Tendo este panorama, em 2004, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar apontou diversas mudanças estruturais da universidade, incluindo a definição de uma política de ações afirmativas.

Em junho de 2005 foi instaurada a Comissão de Ações Afirmativas na UFSCar. O objetivo dessa comissão era o de elaborar propostas para um programa de ações afirmativas. Além disso, a mesma proporcionou um conjunto de debates com a comunidade acadêmica, no que tange às desigualdades educacionais, econômicas, sociais e raciais presentes na sociedade brasileira. Para tanto, muitos foram os estudos realizados sobre as implicações políticas, sociais e jurídicas das ações afirmativas, bem como os relativos aos programas já instaurados em outras universidades públicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016).

Tendo a sistematização das contribuições recebidas de departamentos acadêmicos, coordenações de cursos, Conselhos dos Centros, de entidades representativas de segmentos da comunidade, bem como manifestações individuais, foi constituído o Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar, aprovado em deliberação conjunta do Conselho Universitário (ConsUni) com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 01 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016, p.4), após longo e intenso debate. Dessa forma, desde 2007, com efetividade de ingresso a partir de 2008, a UFSCar aderiu à reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, assim como para estudantes negros e estudantes indígenas provenientes de escolas públicas.

Considerando o cenário com diferentes realidades sociais brasileiras e honrando o compromisso com a garantia de equidade, para a UFSCar tornou-se necessário a formalização de um espaço institucional para gerir as propostas nas quais estejam contempladas as diferenças e diversidades da comunidade acadêmica. Sendo assim, foi apresentada ao ConsUni a ideia da criação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar (SAADE).

A SAADE iniciou suas atividades em fevereiro de 2016 e organiza-se em três frentes: uma voltada para as relações étnico-raciais, outra para a inclusão e direitos humanos e a última para a diversidade e gênero (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016). Uma das metas dessa secretaria era a de construção de uma política institucional de ações afirmativas, diversidade e equidade na UFSCar.

Dois princípios foram essenciais para a elaboração dessa política:

o primeiro foi o reconhecimento das ações que a UFSCar, historicamente vem realizando no âmbito das Ações Afirmativas e, o segundo, relacionado à posição metodológica, foi o cuidado para que todo o processo de construção desta Política fosse pautado por

procedimentos que buscassem o diálogo e a participação da maior diversidade de pessoas possível (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016, p.59).

Cabe salientar que todas essas conquistas institucionais aconteceram por conta de debates e posicionamentos de frentes e coletivos que se propunham a questionar e tensionar o sistema no âmbito das relações étnico-raciais. Como exemplo, temos a existência do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB - UFSCar), que movimenta o setor acadêmico da universidade com seus projetos, dissertações, teses, articulações locais, nacionais e internacionais na área das relações étnico-raciais.

Criado em 1991, o NEAB é fruto de reivindicações por parte do Movimento Negro dentro da universidade e pela presença de docentes negros na mesma (CARDOSO, 2016). Um dos nomes mais significativos para a criação do núcleo é o de Eduardo Oliveira Oliveira, cuja atuação como docente da UFSCar foi de 1979 a 1980, quando este faleceu. Ele atuou como principal articulador entre o Movimento Negro e a universidade e, dentre os mais de 2.200 documentos catalogados de seu acervo, é possível destacar um deles, no qual está explicitada a intenção de criar um “Centro para o Estudo da História, Vida e Cultura do Negro” no estado de São Paulo (CARDOSO, 2016, p. 45).

Mesmo com um cenário de pioneirismo no que diz respeito a implementação das ações afirmativas no estado de São Paulo, ainda é um desafio para a UFSCar a questão da permanência para esses(as) ingressantes e o processo de acompanhamento da política de ações afirmativas. Há um avanço significativo na questão do ingresso na universidade, mas mudanças pedagógicas e curriculares ainda não são uma realidade. O desafio então é o de estabelecer uma política de acompanhamento e avaliação e ultrapassar a questão do ingresso, alcançando a parte curricular e pedagógica.

### **3.2.3 O curso de música da UFSCar**

O curso de licenciatura em música da UFSCar modalidade presencial nasceu em 2004, num contexto em que as práticas educativas musicais já se encontravam consolidadas na universidade. Datadas a partir do final dos anos 80, práticas de musicalização com crianças já ocorriam.

A partir dessa experiência, o DAC (Departamento de Artes e Comunicação) implantou um programa mais abrangente de educação musical como parte de seu trabalho de ensino, pesquisa e extensão (JOLY, 2007, p.20). Esse trabalho envolvia estudantes de diferentes cursos de graduação

e pós-graduação, além de pessoas da comunidade. O intitulado Programa de Educação Musical da UFSCar chegou a contar com mais de uma dezena de turmas de musicalização infantil e adulta, uma Pequena Orquestra da UFSCar, a Orquestra Experimental da UFSCar e a Camerata Vivace. Isso tudo além de cursos de formação continuada para docentes da educação básica e disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação na mesma instituição (JOLY, 2007, p.20).

Tendo este panorama, é possível afirmar que a UFSCar modificou consideravelmente a paisagem musical da cidade, considerando o elevado número de pessoas que eram atendidas e beneficiadas diretamente com aulas de música e prática musical em conjunto.

É nesse contexto que surge a ideia de um curso de graduação específico de licenciatura em música, uma vez que as atividades de extensão também geravam demandas de pesquisa na área, tais como o estudo de diferentes metodologias de ensino musical. Isso somado ao fato de que reconhecer a pertinência da inserção da educação musical no contexto acadêmico está atribuída “à capacidade que este ofício musical tem de refletir o universo geral, de produzir pensamento próprio, de explicar e traduzir o ideário cultural, e de documentar, testemunhar, representar, sinalizar e intervir no processo histórico do humano” (MACHADO, 2019, p.17).

Considerando um contexto cultural múltiplo como o da cidade de São Carlos, o curso de licenciatura em música da UFSCar surge com um importante papel de

potencializar processos de desenvolvimento humano, promoção de igualdade de acesso ao ensino e aprendizagem musical, tendo como ponto de partida o reconhecimento da diversidade cultural dos alunos de diferentes instituições de ensino e, principalmente, na sua relação com a escola pública (MACHADO, 2019, p.18).

A proposta do curso em questão é de proporcionar às(aos) futuras(os) docentes um preparo para exercer a carreira de maneira crítica e reflexiva, atuando na organização, planejamento e avaliação de processos educativos nos diversos níveis e possibilidades de ensino formal e não formal (MACHADO, 2019, p.21).

Para isso é importante compreender a música e seus processos pedagógicos enquanto campo de conhecimento. Campo este bastante amplo, com suas diversas práticas e metodologias de ensino, contando com referenciais teóricos diversificados. Nesse sentido, o curso de licenciatura em música da UFSCar se propõe a contribuir para que esse conhecimento seja disseminado e compreendido criticamente.

Dentre as preocupações do curso, podemos destacar o desejo de “aperfeiçoar continuamente os processos de formação e de produção e disseminação do conhecimento visando a excelência acadêmica com compromisso social” e ainda “promover atividades que articulem os

conhecimentos acadêmicos com aqueles oriundos das diferentes culturas que compõem a nação brasileira” (MACHADO, 2019, p.12).

Na concepção do PPC do presente curso, a pessoa formada neste curso de graduação estará apta a exercer múltiplas funções que se relacionem com a difusão, ensino e aprendizagem musical. No entanto, com primazia dos espaços de educação públicos. Ainda assim são apontados outros espaços de relevância para atuação, tais como escolas particulares, ONGs, escolas de música, museus, teatros, etc.

Assim como variam os locais de atuação, variam também as ações desenvolvidas pela(o) docente; além da prática pedagógica em si, tem-se a “gestão, elaboração de projetos educacionais e culturais, realização de apresentações musicais de cunho pedagógico, elaboração de material didático e musical, condução de conjuntos musicais, consultoria em instituições de educação musical, entre outros” (MACHADO, 2019, p.17).

Por fim, a concepção do curso se preocupa com o contexto social e cultural no qual estão inseridas(os) as(os) agentes envolvidas(os) na relação entre ensino e aprendizagem durante a formação e após a mesma, já na atuação profissional. Se propõe, assim, a discutir os diversos grupos de pertencimento, convívio e interação estruturados por meio de identidades de gênero, raça, credo, dentre outras:

Para a atuação dos processos de educação e mais especificamente da educação musical nos importa compreender que o campo de atuação do educador está sempre inserido em contextos culturais dentro dos quais pode haver múltiplas identidades em relação, todas elas fluidas, não fixáveis (MACHADO, 2019, p.17).

Considerando a complexidade social e cultural urbana de cidades como São Carlos, há que se levar em conta os inúmeros processos e fatores que atuam para a constituição de identidades individuais e coletivas (MACHADO, 2019, p.18). E nesse contexto tem-se que as identidades se dão no coletivo e amplificam limites individuais, atuando na composição de diversos espaços de atuação e inter-relações humanas.

### **6.3. Hipóteses sobre o que dizem os currículos**

A presente seção tem por objetivo trazer hipóteses para as análises de dados produzidas a partir dos PPCs de licenciatura em música da UFRB e UFSCar. Para tanto, foram coletados dados referentes à menção e/ou citação de temas concernentes à temática étnico-racial e estes estão dispostos nos Quadros 1 e 2 a seguir.

É possível notar que nem todas as seções trazem menção ao que foi procurado e, portanto, não serão apresentados. Os dados coletados nas seções nas quais foram encontradas informações relevantes ao trabalho aparecem nos quadros por ordem de aparição no documento e correspondem ao parágrafo completo da seção observada.

### 6.3.1. A UFRB

Quadro 2 – Referências à temática étnico-racial no PPC de licenciatura em música da UFRB.

PPC - UFRB	
Seção	Trecho
Breve Histórico da UFRB e CECULT	"O projeto propõe a adoção de modelos pedagógicos ativos e abertos, de novas propostas de componentes curriculares no campo da música, e a retirada de antigas "disciplinas", herdadas da tradição do conservatório musical Francês do século XIX, numa reestruturação que integram o pensamento musical e pedagógico contemporâneo." (p. 2)
Breve Histórico da UFRB e CECULT	"A sociedade contemporânea revela uma nova etapa de humanização e civilidade na qual a diversidade dos saberes, conhecimentos e das tecnologias assumem um papel fundamental nos cenários educacionais, ressaltando-se as vozes que representam os atores sociais, questionando, assim, a estrutura homogênea e hierárquica do conhecimento, do currículo e da educação." (p.3)
Justificativa	"Ao longo do período colonial, a população do Recôncavo foi-se constituindo como produto da miscigenação de índios, portugueses e, majoritariamente, negros descendentes de escravos expatriados de distintas regiões africanas." (p.4)
Justificativa	"O território do Recôncavo produziu um legado cultural de enorme importância. Já durante o século XIX, nessa região, ocorreram os primeiros registros do samba-de-roda, expressão musical, coreográfica, poética e festiva de raízes culturais negro-africanas." (p.5)
Música e seu ensino	Não consta no documento.
Princípios norteadores	"d) Inovações curriculares: Os cursos superiores de música no Brasil seguem o modelo dos conservatórios musicais Franceses, atualmente desatualizados. Nossa proposta interdisciplinar pulverizou componentes curriculares como "Percepção Musical", "Análise Musical", "Forma e Estruturação Musical" em componentes novos e antigos, tornando desta maneira o ensino mais integrado, contextualizado e atualizado." (p.8)
Princípios norteadores	"e) Ênfase na Música Popular Brasileira: estudos direcionados à realidade sociocultural da Música Brasileira, sem, no entanto, optar por um recorte simplista como ocorre na maioria dos cursos de música popular, e sem necessariamente estar ligado a nomenclatura do componente curricular. Conhecer, refletir e produzir música brasileira e do recôncavo baiano significa não o xenofobismo, mas a sistematização de um conhecimento ainda pouco desenvolvido dentro da academia, além da superação de uma condição ainda de colonizados." (p.8)
Campo de atuação profissional	Não consta no documento.
Base legal	"Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares

	Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;" (p.11)
Base legal	"Lei 10.639/2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências;" (p.11)
Objetivos do curso	"A ênfase dada a repertórios, conteúdos, práticas e metodologias da música popular se dá como cumprimento ao nosso objetivo mais importante: o de promover uma escuta de saberes que nos são próprios, desenvolvidos ao longo desses breves séculos de formação desse projeto de nação continental e que, embora se relacionem com todo o arcabouço de saberes coloniais (agenciados e legitimados pelo conhecimento canônico ocidental moderno), têm raízes também na diversidade de culturas e povos que compõem nossa complexa identidade nacional - tupinambás, tupiniquins, aimorés, fons, malês, iorubás, galegos, enfim: uma infinidade de etnias e agrupamentos humanos que ainda continuam se relacionando e influenciando mutuamente, seja por meio de trocas ou conflitos." (p.12)
Objetivos do curso	"Propomos a formação de um educador-músico que esteja a par do macrocontexto do mundo globalizado, pós-colonial e dos cânones paradigmáticos da música ocidental (que por tanto tempo foram o modelo único de música considerado em ambientes pedagógicos), mas propomos também que esse educador-músico se reconheça em seu contexto de origem e reconheça também os contextos locais de onde emergem saberes e "artes de fazer". (p.13)
Objetivos do curso	"No caso específico da música, como forma expressiva cultural, diversos saberes periféricos reivindicam, na prática diária, seus métodos sobre a hegemonia do discurso estruturalista e ortocrônico, de claro teor colonialista, ainda vigente na maioria dos currículos de graduação em música, em suas diversas modalidades de curso (composição, regência, instrumento, canto, licenciatura)." (p.13)
Implementação das políticas institucionais constantes no PDI, no âmbito do curso	"Dessa forma, os componentes curriculares são estruturados de tal modo a proporcionar aos discentes a construção de identidades implicadas, com vista à produção de saberes e o planejamento de intervenções políticas e sociais para a promoção da diversidade." (p.19)
Implementação das políticas institucionais constantes no PDI, no âmbito do curso	"35. estabelecer fóruns de discussão com o objetivo de debater e implementar políticas que contemplem o acesso e a permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas;" (p.21)
Organização curricular	"a) A valorização da cultura popular e das epistemologias artísticas, visando transcender os limites metodológicos e a homogeneidade dos recortes tradicionalmente praticados nos cursos de música;" (p.22)
ELENCO DOS COMPONENTES CURRICULARES Componentes Curriculares Obrigatórios	"Diversidade, Cultura e Relações étnico-raciais" (p.30)
Ementário de componentes curriculares - DIVERSIDADES, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	"Formação da nação brasileira. Importância da Bahia e seus territórios na constituição da nação, cultura e povo: econômica, política, artística e linguística. Debates contemporâneos: desenvolvimento da Bahia e do Recôncavo. Teorias, políticas e práticas culturais, das diversidades. Relações étnico-raciais. Tradições históricas e culturais do Recôncavo no diálogo entre as

	experiências das comunidades locais. Territorialidade e identidade." (p.60)
Ementário de componentes curriculares - EXPERIÊNCIAS E TEORIAS DA CULTURA – ENFOQUE III: CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO	"Referenciais históricos da arte e educação. Referenciais Políticos e Epistemológicos. Estudos culturais e multiculturalismo crítico. Arte-educação, educação formal e não-formal. Antropologia, cultura, arte e educação: campos, conceitos e temas. Redes culturais, arte, comunicação, educação e interdisciplinaridade." (p.78)
Ementário de componentes curriculares - DIDÁTICA	"A Didática e a perspectiva multicultural e intercultural." (p.84)
Ementário de componentes curriculares - FUNDAMENTOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	"A relação entre sociologia, antropologia e educação: conceitos e métodos. A educação como fenômeno social, processo social e reprodução ou modificação das estruturas sociais. Compreensão dos vínculos entre processos culturais e educação. As novas pesquisas sócio-antropológicas em ambientes educacionais. Conceito de cultura. Conceito de Homem. Natureza e cultura. Relativismo Cultural. Etnocentrismo. Diversidade Cultural. Relações entre os saberes populares, os saberes tradicionais e a instituição escolar." (p.99)
Ementário de componentes curriculares - ETNOMUSICOLOGIA	"Fundamentos da etnomusicologia. História da etnomusicologia: da musicologia comparada aos estudos de folclore e à antropologia da música. Definições de etnomusicologia. Abordagem dos métodos, teorias, conceitos, análises e interdisciplinaridades. A pesquisa etnomusicológica: trabalho de campo e etnografia das práticas musicais. Música, memória e contextos sociais. Etnomusicologia no Brasil. Potencialidades socioculturais do estudo da etnomusicologia contemporânea. Etnomusicologia e as políticas de salvaguarda e de patrimônios musicais. Etnomusicologia aplicada e pesquisa participativa." (p.108)
Ementário de componentes curriculares - ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS MÚSICAIS	"Música e alteridade." (p.117)
Ementário de componentes curriculares - UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E AMBIENTE	"Universidade: histórico, desafios na realidade brasileira, baiana e do recôncavo. Função social da universidade. ensino, pesquisa, extensão e ações afirmativas: conceito, processos, abrangência e objetivos." (p.119)
Optativas - HISTÓRIA DO ROCK	"A origem do Blues: worksongs e spirituals. O Blues: estilos e fusões. R&B e Rock and Roll. Música de protesto e o movimento dos direitos civis nos EUA." (p.151)
Optativas - COMUNICAÇÃO, MÚSICA E TECNOLOGIA	"A música popular no ambiente tecnológico e comunicacional contemporâneos. Discussão das implicações entre gênero cultural, consumo cultural e tecnologias: o gênero e suas relações com a comunicação, a criatividade, a produção (instrumentos e softwares), o consumo cultural, as identidades, os afetos e as valorações no âmbito da música popular. As novas formas de produção e circulação da música em plataformas digitais e suas implicações na política e na economia da música." (p.204)
Optativas - EXPERIÊNCIAS E TEORIAS DA CULTURA – ENFOQUE II: SÓCIO-ANTROPOLOGIA	A Noção de Cultura em Antropologia; Etnocentrismo e Relativismo; Etnografia e Trabalho de Campo; Desenvolvimento Histórico da Antropologia; Identidade e Diferença; Antropologia Simbólica; Antropologia Política; Tradição e Modernidade; Cultura Popular; Multiculturalismo e Diversidade Cultural; Antropologia e Estudos Culturais; Antropologia no Brasil.
Optativas - EXPERIÊNCIAS E TEORIAS DA CULTURA – ENFOQUE IV: CULTURA BRASILEIRA E BAIANA	"Significados de uma noção de cultura brasileira. A questão da mestiçagem: debates histórico-sociais e a invenção do Brasil. Significados de uma noção de cultura baiana. Formação da cultura baiana: matrizes histórico-antropológicas e estéticas. Cultura baiana e cultura na Bahia. Os sentidos do texto identitário da baianidade. Situação atual, perspectivas e desafios da cultura baiana." (p.240)

Optativas - EXPERIÊNCIAS E TEORIAS DA CULTURA – ENFOQUE V: ECONOMIA DA CULTURA E EMPREENDEDORISMO	"Economia da cultura e desenvolvimento. Indústrias culturais, economia da cultura e economia criativa: histórico e conceitos. Globalização, diversidade cultural e economia da cultura. Propriedade intelectual. Políticas culturais. Impacto das novas tecnologias nas artes e na cultura. Gestão e empreendedorismo no campo da cultura. Empreendedorismo cultural no Brasil e no mundo." (p. 245)
Optativas - Introdução à Etnomusicologia	"Origens, usos e funções da música na história das sociedades humanas. A música, uma linguagem universal? Conceitos básicos de etnomusicologia. Etnografia das práticas musicais. Trabalho de campo e de laboratório. A música nas sociedades tradicionais. O conceito de 'música tradicional'. Música, rito e religião. Antropologia da música vs. etnomusicologia. etnicidade, identidade e música. World Music. Músicas urbanas. Músicas em diáspora. A etnomusicologia no Brasil. Etnomusicologia aplicada e pesquisa participativa." (p. 257)
Optativas - HISTÓRIA, MEMÓRIA E ORALIDADE	"Estudo das relações História e Memória. Abordagens e Usos da História Oral. História Oral e construção de identidades. A pesquisa em história oral: teoria, metodologia e prática." (p. 258)
Optativas - EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM	"A educação formal e informal como espaço político de luta pela hegemonia. Relação entre educação e desigualdade social. Os processos de ensino aprendizagem nas modalidades da educação informal." (p. 260)
Optativas - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS	"O estudo da formação do mundo Atlântico e das conexões entre a África e o Brasil. A abordagem da ancestralidade africana na identidade brasileira a partir de estudos e reflexões acerca da história, da cultura e do pensamento africanos divulgado pela diáspora." (p. 264)
Optativas - ESTADO E SOCIEDADE	"Estado, cultura, identidade e diversidade." (p. 266)
Optativas - ESTUDOS DE RELIGIÃO NA BAHIA	"Análise de estudos historiográficos relacionados ao catolicismo e suas relações com os cultos afro-brasileiros e com as igrejas protestantes na Bahia, do período colonial à segunda metade do século XX." (p. 271)
Optativas - HISTÓRIA E CULTURA POPULAR	"Estudos sobre o Samba. Estudos sobre a Capoeira. Estudos sobre o Maculelê." (p. 283)

Fonte: Elaborado pela autora.

Já na seção introdutória do documento, na qual consta um breve histórico da UFRB e do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), temos duas menções que são interessantes para o presente trabalho. A primeira delas refere-se à retirada de antigas "disciplinas" que são herdadas de um histórico francês para o ensino de música a fim de reestruturar o pensamento musical e pedagógico contemporâneo. Temos, com isso, a sugestão de um discurso contra hegemônico no que diz respeito às tradições em educação musical, com o objetivo ainda de propor um novo pensamento e pedagogia musical na contemporaneidade.

A segunda menção revela uma necessidade de questionamento da estrutura homogênea e hierárquica do conhecimento, do currículo e da educação. Dialoga, portanto, com a menção anterior no quesito de indagar estruturas hegemônicas no que diz respeito à educação e seus meios.

É interessante observar que esses questionamentos são apresentados já na parte que trata da concepção da UFRB e CECULT, pois demonstra que essas indagações permearam esse processo desde o início.

Já na justificativa do curso, podemos encontrar uma confirmação do que foi falado anteriormente. Ao falar sobre a história do Recôncavo, o documento aponta o quanto o território físico e simbólico foi e é importante para a constituição da concepção de Universidade que aqui se apresenta. Território esse formado pela miscigenação de indígenas, portugueses e majoritariamente negros descendentes de escravizados, como é apontado. E é significativo encontrar esses dados na parte de justificativa para a concepção do próprio curso de licenciatura plena em música popular brasileira, pois revela quais concepções de estrutura são levadas em consideração.

Os princípios norteadores do curso sugerem a superação de um modelo de ensino de música conservatorial de origem francesa e a adoção de novos componentes integrados à realidade brasileira. Propõem essa movimentação como forma de sistematização de um conhecimento ainda pouco explorado dentro da Academia, além da superação de uma condição ainda de colonizados.

Como base legal temos menção ao Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/2003, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), instituindo a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. É de fundamental importância legal e histórica a menção aos referidos documentos na concepção do curso uma vez que, conforme já visto anteriormente, as instituições de ensino são responsáveis pelo cumprimento, supervisão e divulgação dessas leis.

Dos objetivos do curso, temos três menções a temáticas concernentes à educação das relações étnico-raciais. A primeira delas versa sobre a ênfase dada a tudo que, durante o fazer musical, se relaciona com a música popular. Essa ênfase é dada a repertórios, conteúdos, práticas e metodologias que busquem dialogar com saberes próprios brasileiros, ainda que permeados por todo o arcabouço de saberes coloniais comumente legitimados, mas que têm raízes outras, tais como na música indígena e africana.

A segunda menção propõe a formação de um(a) profissional que esteja ciente e a par do macrocontexto do mundo globalizado, pós-colonial, isto é, que esta(e) profissional conheça os modelos tidos como únicos e hegemônicos europeus para uma educação musical, mas que reconheça também os conhecimentos locais de onde emergem saberes.

É sobre a reivindicação dos saberes periféricos sobre a hegemonia do discurso musical colonial que a terceira menção fala sobre. Neste caso, temos inclusive a citação desse teor

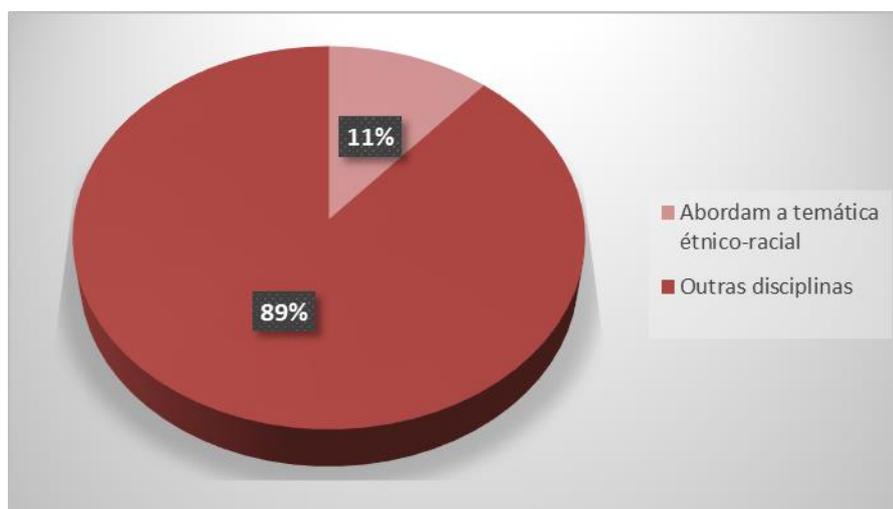
colonialista sobre a maioria dos cursos de graduação em música, em suas diversas modalidades (composição, regência, licenciatura, etc.).

Falando da implementação das políticas institucionais constantes no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB), no âmbito do curso, temos que os componentes curriculares foram estruturados de modo a promover uma educação para a sociedade e a diversidade. Não há menção a qual(is) tipo(s) de diversidade estão sendo considerados, no entanto. Além disso, um dos fatores a serem implementados previu o debate e instauração de políticas que contemplem o acesso e permanência de estudantes advindos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas.

Acerca da organização curricular do curso, o documento apresenta a valorização da cultura e epistemologia popular como objetivo, de modo a transpor os recortes tradicionalmente praticados nos cursos de música. Não à toa aparece, logo em seguida, uma componente curricular obrigatória como "diversidade, cultura e relações étnico-raciais".

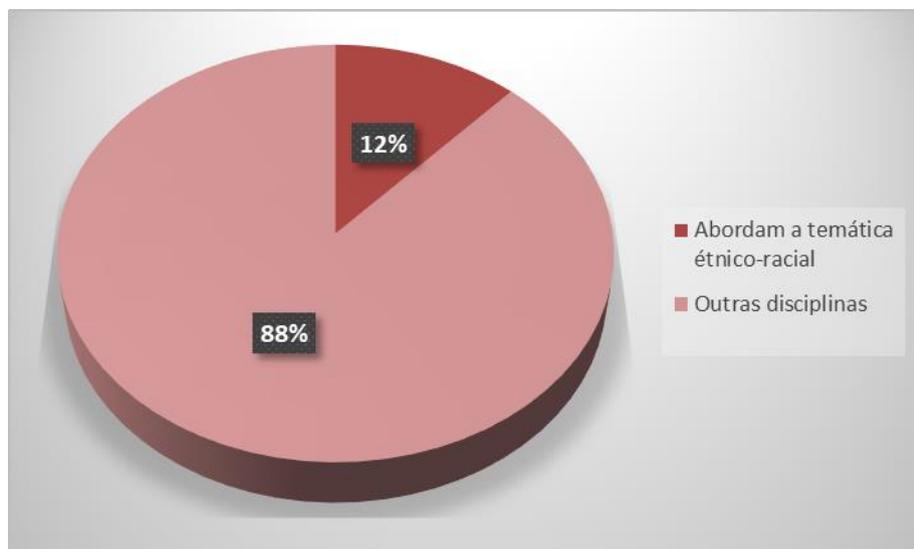
A partir de agora observaremos o ementário de componentes curriculares que, de certa forma, agregam às discussões até aqui levantadas. Das 168 disciplinas (obrigatórias + optativas) apresentadas no Projeto Pedagógico de Curso da UFRB, 19 delas apresentam menção às temáticas étnico-raciais, sendo sete disciplinas obrigatórias (de 59, no total) e 12 ofertadas como optativas (de 109).

Gráfico 1 - Percentual de disciplinas do curso de licenciatura plena em música popular brasileira da UFRB que abordam a temática étnico-racial.



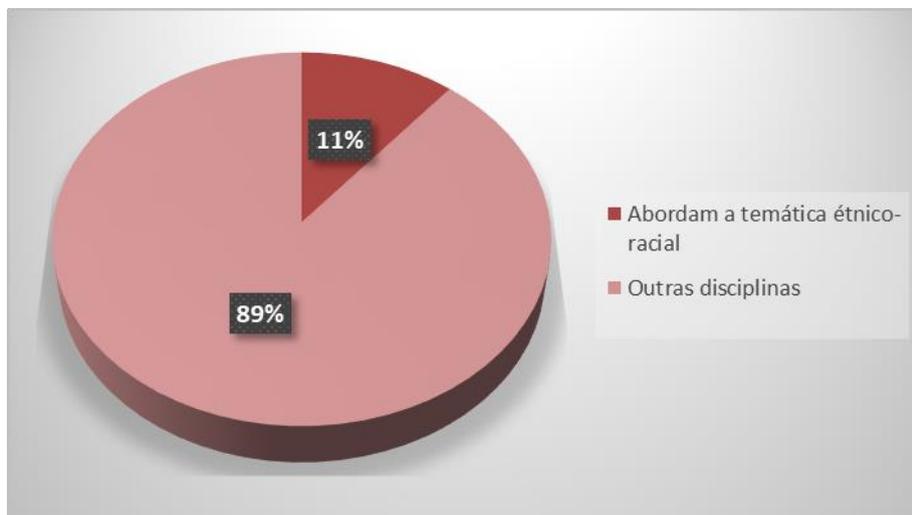
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Percentual de disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura plena em música popular brasileira da UFRB que abordam a temática étnico-racial.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Percentual de disciplinas optativas do curso de licenciatura plena em música popular brasileira da UFRB que abordam a temática étnico-racial.



Fonte: Elaborado pela autora.

A disciplina de Diversidades, Cultura e Relações Étnico-Raciais propõe uma discussão acerca da formação da nação brasileira. Insere e destaca a relevância da Bahia e seus territórios na constituição da nação nas mais diversas frentes. Retoma o debate local sobre o desenvolvimento do Recôncavo, bem como propõe um olhar acadêmico para as suas tradições históricas e culturais. Objetiva, ainda, a discussão sobre territorialidade e identidade.

Já a disciplina de Didática traz uma possível intersecção entre a própria didática e diálogos sob perspectiva multicultural e intercultural. Considera-se uma menção à temática étnico-racial pois são perspectivas que levam em conta a formação pluriétnico-racial da sociedade para a construção de conhecimentos e visões de mundo, dentro de cada vertente.

Na disciplina de Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação são arrolados conteúdos como a relação entre sociologia, antropologia e educação, seus conceitos e métodos. Aparece também o etnocentrismo e diversidade cultural, e as relações entre saberes populares, tradicionais e a instituição escolar.

Em Etnomusicologia tem-se conteúdos técnicos como os fundamentos da etnomusicologia, bem como sua história e definições, abordagem dos métodos, teorias, conceitos, análises e interdisciplinaridades. Aborda também a etnomusicologia no Brasil e potencialidades socioculturais do estudo da etnomusicologia contemporânea.

Na disciplina de Etnografia das Práticas Musicais, temos menção ao diálogo entre música e alteridade. Já na disciplina de Universidade, Sociedade e Ambiente, temos o foco na universidade,

seus desafios em cenários atuais e função social, incluindo aí as atividades de pesquisa, extensão e as ações afirmativas.

Começando o grupo das optativas, temos a História do Rock, que visa tratar da origem do blues, intersecção com músicas de protesto e movimento dos direitos civis nos EUA.

Na disciplina de Comunicação, Música e Tecnologia tem-se a proposta de discussão acerca da música popular no ambiente tecnológico contemporâneo, incluindo o debate sobre gênero cultural e consumo cultural, as identidades e os afetos no âmbito da música popular.

Agora temos uma série de disciplinas que pertencem a um mesmo eixo denominado Experiências e Teorias da Cultura. No enfoque II - Sócio-antropologia, é proposto o trabalho com a noção de cultura em antropologia, etnocentrismo, cultura popular, multiculturalismo e diversidade cultural, estudos culturais, dentre outros conteúdos.

No enfoque IV - Cultura Brasileira e Baiana, temos os significados de uma noção de cultura brasileira, a questão da mestiçagem, debates históricos e significados de uma noção de cultura baiana.

Já no enfoque V - Economia da Cultura e Empreendedorismo a proposta é a de discutir indústrias culturais, globalização, diversidade cultural e economia da cultura.

Em mais uma disciplina sobre etnomusicologia, desta vez optativa, tem-se como conteúdos a serem trabalhados as origens, usos e funções da música na história das sociedades humanas. Nessa Introdução à Etnomusicologia são propostos os estudos acerca do conceito de música tradicional, música rito e religião, etnicidade, identidade e música, bem como músicas em diáspora e etnomusicologia no Brasil.

Na disciplina História, Memória e Oralidade tem-se o estudo das relações entre história e memória e a história oral e construção de identidades, além da pesquisa em história oral: teoria, metodologia e prática. Configura-se como uma menção às temáticas estudadas uma vez que recorrem ao estudo de uma prática que vai de encontro às formas hegemônicas de registro e perpetuação de histórias.

Na disciplina Educação em Espaços Não Formais de Aprendizagem, os conteúdos envolvem a educação formal e informal como espaço político de luta pela hegemonia e relação entre educação e desigualdade social. Já a disciplina Estado e Sociedade procura discutir acerca do Estado, cultura, identidade e diversidade.

Em História e Cultura Afro-Brasileiras tem-se o estudo da formação do mundo Atlântico e das conexões entre África e Brasil. Pretende abordar a ancestralidade africana na identidade brasileira através de estudos, reflexões e debate do pensamento africano divulgado pela diáspora.

Na disciplina Estudos de Religião na Bahia a proposta é a de análise de estudos relacionados ao catolicismo e suas relações com os cultos afro-brasileiros e com as igrejas protestantes.

Por fim, temos a disciplina de História e Cultura Popular, que se propõe a estudar sobre o samba, capoeira e maculelê, ritmos de matriz africana.

Essa foi uma análise descritiva com algumas hipóteses acerca dos dados encontrados no PPC de licenciatura em música da UFRB. A seguir, os dados encontrados na UFSCar.

### 6.3.2. A UFSCar

Quadro 3 – Referências à temática étnico-racial no PPC de licenciatura em música da UFSCar.

PPC - UFSCar	
Seção	Trecho
Breve histórico da UFSCar	Não consta no documento.
Justificativa	Não consta no documento.
MARCO REFERENCIAL - A música e seu ensino enquanto campos de conhecimento	"A produção dessas áreas contribuiu para a compreensão da especificidade de práticas musicais de diferentes povos do Oriente, da África e dos povos indígenas presentes nas Américas, bem como dos significados que a "música" assume em cada uma delas." (p. 10)
MARCO REFERENCIAL - A música e seu ensino enquanto campos de conhecimento	"Promover atividades que articulem os conhecimentos acadêmicos com aqueles oriundos das diferentes culturas que compõem a nação brasileira". (p. 12)
MARCO REFERENCIAL - Campo de atuação profissional	"Esses grupos de pertencimento, convívio e interação podem se estruturar por meio das identidades de gênero, raça, credo, geracionais, dentre outras." (p. 17)
MARCO REFERENCIAL - Campo de atuação profissional	"Nesse sentido, o próprio processo de educação pressupõe que as construções identitárias e culturais estão em constante movimento no fluxo da vida dos indivíduos e de seus grupos sociais." (p. 17)
MARCO REFERENCIAL - Atendimento de demandas sociais pelo curso	"tendo como ponto de partida o reconhecimento da diversidade cultural dos alunos de diferentes instituições de ensino e, principalmente, na sua relação com a escola pública." (p. 18)
MARCO ESTRUTURAL - Organização curricular	"Tais exigências são bastante complexas ao se reconhecer o perfil diversificado dos alunos e a necessidade de prepará-los para participar das diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental" (MIZUKAMI et al. 2002, p. 11-12)." (p. 23)
Objetivos do curso	Não foi encontrada referência.
Disciplinas por eixos de formação	"Didáticas e educação das relações étnico-raciais" (p. 41)
Comentários gerais sobre a grade curricular e a legislação vigente	"Para atender à Lei 11.645/2008 o curso contemplará a temática "História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena" na oferta do conjunto de disciplinas obrigatórias a saber: Estudos históricos da música 1, 2, 3, 4 e 5, conforme se verifica em

	suas ementas, objetivos e bibliografia." (p. 48)
Comentários gerais sobre a grade curricular e a legislação vigente	"A disciplina Educação e sociedade contemplará conteúdos relacionados aos problemas e desafios contemporâneos da nossa sociedade, no sentido de buscar a superação das exclusões sociais, étnicas, culturais, econômicas, culturais e de gênero." (p. 48)
Comentários gerais sobre a grade curricular e a legislação vigente	"As diversas necessidades da aprendizagem também são contempladas na disciplina obrigatória Educação musical na perspectiva inclusiva 1, e na disciplina optativa Educação musical na perspectiva inclusiva 2, onde a diversidade nos aspectos religioso, étnico-racial, de gênero, geracional, sociocultural, dos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e dos direitos da pessoa com deficiência serão analisados." (p. 49)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos curriculares das áreas específicas e afins - Instrumento ou voz 3: Bateria e percussão	"Estudo de diferentes ritmos na bateria, incluindo o maracatu, e de grades com diversos instrumentos percussivos. Aplicação de rudimentos na bateria" (p. 70)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos curriculares das áreas específicas e afins - Estudos históricos da música 1	"Busca de compreensão da produção musical das periferias urbanas brasileiras, em especial de grupos afrodescendentes." (p. 110)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos curriculares das áreas específicas e afins - Estudos históricos da música 2	"Caracterização do movimento Música Nova. Reconhecimento das intersecções entre as músicas populares brasileira e estadunidense, especialmente aquelas decorrentes dos fluxos da diáspora africana. Compreensão das características da bossa nova e de suas relações com o processo de modernização do Brasil. Estudo das relações entre música e política no continente americano. Identificação das conexões entre o rock, os movimentos juvenis e a contracultura. Introdução à "música negra" dos anos 1990." (p. 111)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos curriculares das áreas específicas e afins - Estudos históricos da música 3	"Compreensão do interesse dos estudos musicais pela tradição oral e por sistemas musicais não-ocidentais, com ênfase nas pesquisas sobre os povos indígenas brasileiros. Reconhecimento de características das práticas musicais de etnias indígenas no Brasil." (p. 112)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos curriculares das áreas específicas e afins - Estudos históricos da música 4	"Exame das práticas musicais "populares" do século XIX, em especial das comunidades afrodescendentes." (p. 113)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos curriculares das áreas específicas e afins - Estudos históricos da música 5	"Reconhecimento das práticas musicais no início do período colonial brasileiro, com ênfase nas relações entre os portugueses e os povos indígenas." (p. 115)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos pedagógicos - Didática Geral	"III) conhecimentos escolares em contextos e temáticas da atualidade, tais como: multiculturalismo, questões socioambientais, etnicorraciais, de gênero e cultura digital, dentre outros;" (p. 122)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos pedagógicos - Educação e sociedade	"Identificar os problemas socioculturais e educacionais no sentido da superação das exclusões sociais, étnicas, culturais, econômicas, culturais e de gênero." (p. 123)

EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias dos conteúdos pedagógicos - Metodologia de ensino em música	"Compreensão do conceito de Cultura e Perspectiva Multicultural para o Ensino de Música." (p. 124)
EMENTAS, OBJETIVOS GERAIS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS - Disciplinas obrigatórias da prática como componente curricular - Educação musical na perspectiva inclusiva 1	"Análise de práticas, performances e produção de conhecimento no discurso da diversidade nos aspectos religioso, étnico-racial, de gênero, geracional, sociocultural, dos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e dos direitos da pessoa com deficiência fundamentados nos princípios da inclusão." (p. 136)
Disciplinas optativas pedagógicas - Jogos e brincadeiras musicais 2	"Vivência de jogos, brincadeiras e músicas do mundo a fim de valorizar a diversidade cultural e humana;" (p. 179)
Disciplinas optativas pedagógicas - Didática: ensino e aprendizagem	"Para tanto, considera como focos centrais a infância, a juventude e a vida adulta, tendo os direitos humanos e a igualdade de diferenças (gênero, sexualidade, raça, etnias, idade, classe social, origem geográfica, religiosidade) como parâmetros." (p. 182)
Disciplinas optativas pedagógicas - Didática e educação das relações étnico-raciais	"A disciplina focaliza a educação das relações étnico-raciais como dimensão indispensável à didática, campo de investigação da ciência pedagogia, que estuda meios, instrumentos, modalidades, estratégias utilizadas para ensinar e aprender, situando-os histórica, social e culturalmente. Busca conhecer e compreender didáticas próprias a diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira, a fim de fortalecer a formação de cidadãos, sujeitos de direitos, participantes e comprometidos com a construção de uma sociedade justa para todos e respeitosa com a diversidade cultural. Preocupa-se com a construção de conhecimentos, posturas, valores, atitudes, sensibilidades éticas, competências e critérios, mediações, instrumentos, modalidades, estratégias para apreender-ensinar-aprender." (p. 183)
Disciplinas optativas pedagógicas - Metodologia do trabalho docente na educação de jovens e adultos	"2. Caracterização dos sujeitos que compõem a EJA, considerando as questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, intergeracionais, culturais e sociais;" (p. 185)
Disciplinas optativas pedagógicas - Metodologia do trabalho docente na educação infantil	"O eixo condutor da disciplina metodologia do trabalho docente na educação infantil é a articulação entre os aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociais, étnico-raciais e de gênero, produtores da ideia de infância e as práticas de apropriação pela criança pequena do mundo em que vive." (p. 186)
Disciplinas optativas pedagógicas - Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental regular	"Serão abordados e discutidos aspectos referentes aos desafios para o ensino, o aluno, enfatizando suas marcas de diversidade (cultural, de classe social, étnico/racial, de religiosidade, de gênero) e seus conhecimentos escolares e não escolares, como também a construção da identidade docente para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos." (p. 188)
IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO	Não foi encontrada referência.

Fonte: Elaborado pela autora.

O documento não apresenta uma seção na qual conste o histórico de concepção e

implementação da UFSCar. Nem mesmo faz menção ao histórico da luta para implementação das Ações Afirmativas na instituição, feito este que já foi discutido nesse trabalho no que diz respeito ao pioneirismo no estado de São Paulo.

Temos algumas menções à temática das relações étnico-raciais na grande seção intitulada Marco Referencial. Na parte d'A música e seu ensino enquanto campos de conhecimento, temos a discussão sobre como a produção da área musical contribuiu para a compreensão da especificidade de práticas musicais de diferentes povos, incluindo de África e dos povos indígenas presentes nas Américas. Propõe ainda a promoção de atividades que articulem os conhecimentos acadêmicos com aqueles oriundos das diferentes culturas que originaram a nação brasileira.

Já no Campo de atuação profissional, tem-se a noção de que grupos de pertencimento podem se estruturar por meio das identidades de raça, gênero, credo, dentre outras. Sendo assim, o processo de educação pressupõe, de acordo com o documento, que construções identitárias e culturais estão em constante movimento.

Na parte do Atendimento de demandas sociais pelo curso, o documento aponta que há um ponto de partida definido pelo reconhecimento da diversidade cultural dos alunos.

No Marco Estrutural, seção Organização Curricular, são apresentadas exigências que tornam-se complexas ao se reconhecer o perfil diversificado dos alunos e a necessidade de prepará-los para participar das diversas instâncias em que a cidadania se materializa, incluindo a social e intercultural.

Nos objetivos do curso não foi encontrada menção à temática étnico-racial. Na próxima seção, no entanto, que trata das disciplinas por eixo de formação, já foi sinalizada uma disciplina chamada Didáticas e educação das relações étnico-raciais.

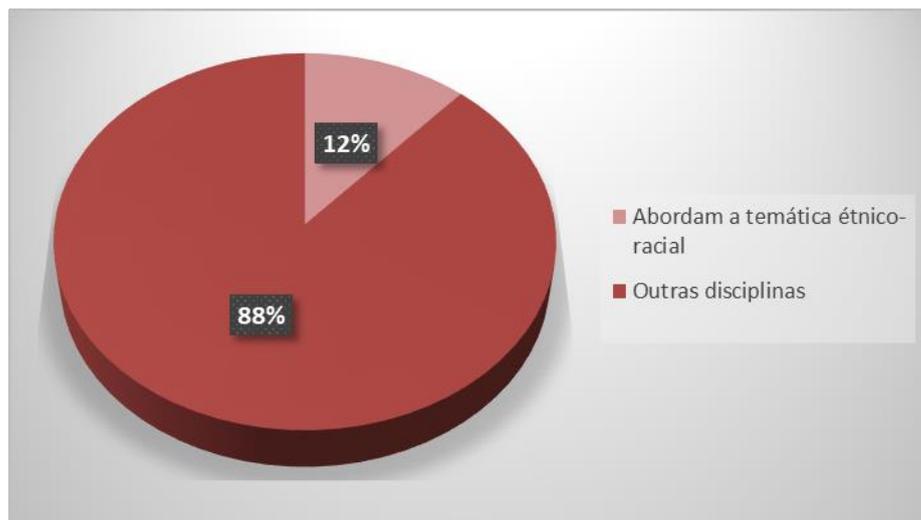
Nos Comentários Gerais sobre a grade curricular e a legislação vigente, temos a menção à Lei nº 11.645/2008, onde se lê que, para dar conta da mesma, o curso contemplará a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na oferta de disciplinas obrigatórias, a saber: Estudos históricos da música 1, 2, 3, 4 e 5. Há a sinalização também de que a disciplina Educação e Sociedade contemplará conteúdos relacionados aos problemas e desafios contemporâneos, no sentido de buscar a superação das exclusões sociais, étnicas, de gênero etc. Por fim, propõe que nas disciplinas Educação Musical na Perspectiva Inclusiva 1 e 2 sejam abordadas as diversidades religiosas, étnico-racial, de gênero, dentre outras.

É válido salientar, desde já, que não há menção às DCNs EREER nesta seção que trata da legislação vigente para o ensino superior e educação básica brasileira.

Partiremos agora para a parte do documento que trata sobre o ementário de disciplinas obrigatórias e optativas do PPC de licenciatura em música da UFSCar. Das 138 disciplinas

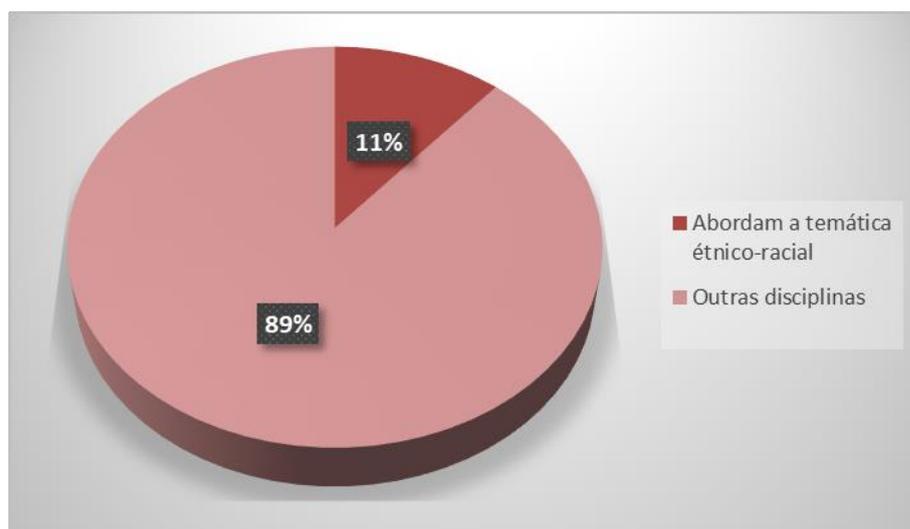
obrigatórias e optativas apresentadas no referido documento, 16 apresentaram menção às temáticas étnico-raciais, sendo 10 obrigatórias (de 89, no total) e seis ofertadas como optativas (de 49 disciplinas).

Gráfico 4 - Percentual de disciplinas do curso de licenciatura em música da UFSCar que abordam a temática étnico-racial.



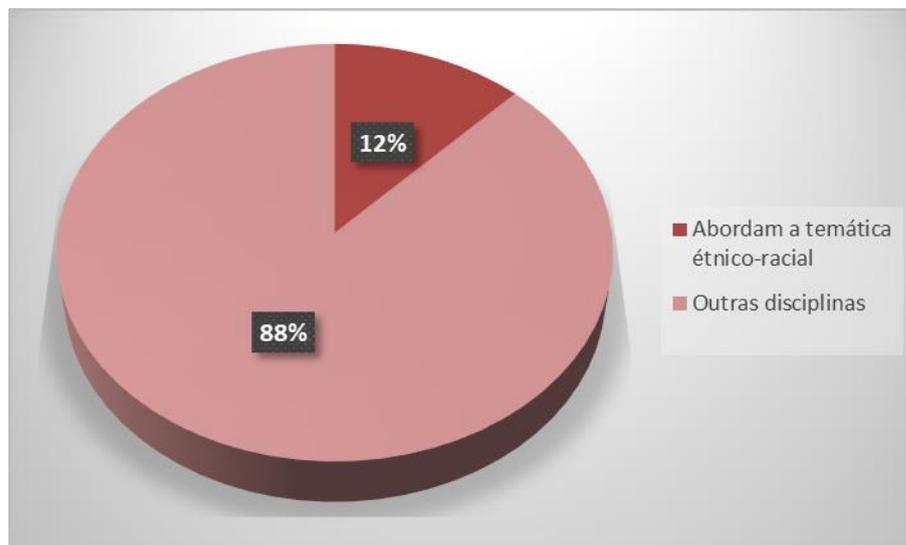
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5 - Percentual de disciplinas obrigatórias que abordam a temática étnico-racial – UFSCar.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 - Percentual de disciplinas optativas que abordam a temática étnico-racial – UFSCar.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na disciplina de Bateria e percussão 3, é mencionado o estudo do maracatu, ritmo de origem afro-brasileira e de grande relevância para a cultura do país. É sugerida também a utilização de grades com diversos instrumentos percussivos, os quais possuem, em sua maioria, origem africana e indígena.

Em Estudos históricos da música 1 é sinalizada a busca de compreensão da produção musical das periferias, com primazia dos grupos afrodescendentes. Na segunda oferta dessa disciplina, isto é, em Estudos históricos 2, a proposta é a do reconhecimento das intersecções entre as músicas populares brasileira e estadunidense, especialmente as decorrentes dos fluxos da diáspora. Aponta também como conteúdo a introdução à música negra dos anos 90.

Em Estudos históricos da música 3 tem-se a investigação do interesse dos estudos musicais pela tradição oral e por sistemas não-ocidentais, dada a ênfase nos povos indígenas brasileiros.

Já na disciplina de Estudos históricos da música 4 temos como proposta o exame das práticas musicais populares do século XIX, tendo como prioridade aquelas produzidas pelas comunidades afrodescendentes.

Encerrando esse ciclo de disciplinas, na de Estudos históricos da música 5 está proposto o reconhecimento das práticas musicais do período colonial brasileiro, com ênfase nas relações entre os portugueses e os povos indígenas.

Na disciplina de Didática Geral, são apontados conhecimentos escolares em contextos da atualidade, tais como multiculturalismo e questões socioambientais, étnico-raciais, de gênero, dentre outros.

Em Metodologia de ensino em música temos como proposta a compreensão do conceito de

cultura e perspectiva multicultural para o ensino de música.

Na disciplina Educação musical na perspectiva inclusiva 1 é apresentada a sugestão de análise de práticas, performances e produção de conhecimento no discurso da diversidade. Nesse aspecto, algumas diversidades são nomeadas, tais como a étnico-racial, de gênero, geracional, pessoas com deficiência, dentre outros.

Abrindo o rol de disciplinas optativas, temos a de Jogos e brincadeiras musicais 2, que propõe a vivência de jogos, brincadeiras e músicas do mundo a fim de valorizar a diversidade cultural e humana. Neste caso, a diversidade é colocada num sentido mais amplo.

Já em Didática: ensino e aprendizagem, temos a especificação dessas diversidades como parâmetros para construir o foco da disciplina, que é a infância, a juventude e a vida adulta com seus direitos humanos e igualdade de diferenças (gênero, sexualidade, raça, etnia, idade etc.) garantidos.

Na disciplina Didática e educação das relações étnico-raciais temos o foco na educação das relações étnico-raciais como dimensão indispensável à didática. Para tanto, propõe a busca do conhecimento e compreensão de didáticas próprias a diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira e preocupa-se com a construção de conhecimentos, posturas, valores, atitudes e estratégias para apreender-ensinar-aprender.

Em Metodologia do trabalho docente na educação de jovens e adultos há menção na parte da caracterização dos sujeitos que compõem a EJA, levando em consideração as questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, dentre outras.

Já na metodologia do trabalho docente na educação infantil o eixo condutor da disciplina é a articulação entre os aspectos históricos, geográficos, econômicos, étnico-raciais e de gênero, produtores da ideia de infância.

Para finalizar, a disciplina de Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental regular propõe a abordagem e discussão de aspectos referentes ao aluno, enfatizando suas marcas de diversidade (cultural, de classe social, étnico-racial, de gênero) e seus conhecimentos escolares e não escolares.

Na seção que trata sobre a implementação das políticas institucionais constantes no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar) não há referência alguma à temática das relações étnico-raciais.

## 6.4 As entrevistas

Visando complementar os resultados obtidos com esta dissertação, como parte dos objetivos optou-se por realizar uma pesquisa empírica, que se constituiu numa parte fundamental para as discussões aqui propostas. Essa pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com estudantes em formação do curso de licenciatura em música da UFRB e egressos do curso de licenciatura em música da UFSCar. A intenção foi a de compreender a percepção destes com relação à abordagem de temáticas étnico-raciais por parte do currículo dos cursos e a preparação, dentro dessa perspectiva, para o trabalho docente considerando as legislações vigentes que amparam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Não objetivou-se, no entanto, generalizar as experiências discentes com essas entrevistas. Foram entrevistadas cinco pessoas, não configurando, portanto, uma abordagem por amostragem representativa. Porém, com os dados obtidos, pode-se ter uma significativa percepção a respeito do trato das temáticas étnico-raciais por parte dos cursos estudados.

Os roteiros são compostos por duas partes; a primeira consistia no mapeamento do perfil da pessoa entrevistada, com questões de cunho pessoal, tais como nome, idade, data de nascimento e pertencimento racial. A segunda parte era composta por perguntas que versavam acerca das percepções das pessoas sobre abordagem de temáticas étnico-raciais e preparação docente. Ao todo foram elaboradas 16 questões que orientaram a entrevista.

O processo de transcrição das entrevistas constitui-se num primeiro processo de análise. Ao ter contato com o material coletado através da escuta, foi possível ter indícios do que viria a ser apontado posteriormente após a análise dos dados.

Agora vamos aos dados obtidos através das entrevistas e à análise dos mesmos, considerando as perspectivas adotadas na presente pesquisa. Começaremos, portanto, com a caracterização dos(as) entrevistados das duas universidades.

### 6.4.1 *Caracterização/perfil das pessoas entrevistadas da UFRB*

Para a caracterização das pessoas entrevistadas da UFRB foram formuladas 11 questões. Lembrando que, para esta universidade, foram entrevistadas duas pessoas que ainda estão em processo de formação no curso aqui estudado. Não optou-se por entrevistar egressos pois, de acordo com informações obtidas diretamente com o corpo discente, não há ainda pessoas que se encaixem nesse perfil.

Algo válido de ser ressaltado nessa parte é o fato de que as duas pessoas entrevistadas se autodeclararam negras, sendo uma do gênero feminino e outra do gênero masculino. A respeito

disso, o entrevistado afirmou: “Há uma certa variação pelo que eu percebo. De modo geral percebo que as pessoas me identificam como pardo, mas certos grupos me identificam como branco”. Essa afirmação acende o debate acerca do colorismo, que segundo Devulsky (2021),

para além da pigmentação da pele, o colorismo leva em conta toda e qualquer marca de africanidade relevante na indicação de seu pertencimento não branco, hierarquizando os sujeitos de acordo com o número e a intensidade dessas características (DEVULSKY, 2021, p.32).

Essa discussão, que tomou grandes proporções nos últimos anos, é deveras importante, tendo em vista o passado histórico do Brasil, “que estruturou sua modernidade a partir do processo de embranquecimento como uma das estratégias para o extermínio da população negra” (DEVULSKY, 2021, p.33). A autora reitera a importância de se ter conquistado, no final do século XX, a construção da categoria “negra(o)” enquanto junção das categorias “pretas(os)” e “pardas(os)” como estratégia de enfrentamento à pulverização racial, que tornava minoria a real maioria na formação da população brasileira.

Agora, o quadro com as informações obtidas:

Quadro 3: Caracterização/perfil das pessoas entrevistadas da UFRB.

Entrevistado(a)	Idade	Cargo/Função	Tempo no cargo	Instituição de formação	Início da graduação	Semestre atual	Data e local de nascimento	Gênero	Raça (autodeclaração)	Raça (percepção dos outros)
1	22	Estudante	6 anos	UFRB	2018.2	11º	18/03/2001 - Cachoeira (BA)	Homem cis	Pardo	Pardo/branco
2	31	Estudante	4 anos	UFRB	2020.2	8º	05/12/1992 - São Paulo (SP)	Mulher cis	Negra	Negra

Fonte: Elaborado pela autora.

Vamos então para a caracterização das pessoas entrevistadas da UFSCar.

#### 6.4.2 Caracterização/perfil das pessoas entrevistadas da UFSCar

Quadro 3: Caracterização/perfil das pessoas entrevistadas da UFSCar.

Entrevistado(a)	Idade	Cargo/Função	Tempo no cargo	Instituição de formação	Início da graduação	Fim da graduação	Data e local de nascimento	Gênero	Raça (autodeclaração)	Raça (percepção dos outros)
1	32	Prof. de Arte	3 anos	UFSCar	2013	2019	24/01/1991 - Jaú (SP)	Mulher cis	Preta	Preta
2	32	Prof. de Música	10 anos	UFSCar	2010	2014	10/05/1991 - Leme (SP)	Feminino	Negra	Negra
3	31	Prof. de Arte	4 anos	UFSCar	2013	2019	12/12/1992 - Campinas (SP)	Masculino	Pardo	Pardo

Fonte: Elaborado pela autora.

Já no caso da UFSCar, foi possível obter as percepções desejadas por parte de egressos(as) do curso estudado que já atuam profissionalmente na área docente. No entanto essas pessoas se formaram na época em que estava ainda vigente o antigo currículo do curso de licenciatura em música. Assim como no caso da UFRB, não há pessoas egressas do novo currículo, que no caso é o analisado nesta dissertação. Apesar disso, julgou-se relevante para a pesquisa trazer a percepção de egressos(as) do antigo currículo pois isso nos dá pistas a respeito do que se buscou analisar aqui.

Foram 3 pessoas entrevistadas, sendo duas do gênero feminino e uma do gênero masculino. Com idades entre 31 e 32 anos, também se autodeclararam negras. A respeito disso, uma das entrevistadas afirmou:

Até eu entrar na universidade, não falavam para mim que eu era negra, eu era morena. Aí eu fui entender de colorismo quando eu entrei na universidade, e aí que veio a identidade de que eu sou negra. Tem várias tonalidades, eu sou negra da pele clara, tem pessoas que fazem esta leitura de negra, tem pessoas que fazem de morena, tem pessoas que fazem de mulata, então depende muito do contexto da pessoa, mas em geral eu fico em torno disso.

Essa foi outra resposta que acende a discussão acerca do colorismo no Brasil.

É preciso sempre ressaltar que o *modus operandi* racista faz uso das práticas de homogeneização de grupos “minoritários”. Combater o colorismo e, portanto, também o racismo, é permitir que negras e negros possam expressar sua negritude em seus corpos, mas também na sua postura política.

(...) A negritude é diversa, e a luta antirracista só tem a ganhar com isso. Como bem assinala Angela Davis ao falar da academia e dos espaços de reprodução do saber, é preciso focar naquilo que pretendemos transformar e, para isso, precisamos de todos.

#### 6.4.3 Percepção das pessoas entrevistadas da UFRB

Sobre a preparação da formação inicial na graduação para o trabalho com ERER, as duas respostas sobre isso relataram uma certa insegurança. Ambas afirmaram que no currículo não são contempladas de maneira suficiente as temáticas das relações étnico-raciais, principalmente em associação à música:

Entrevistado 01: dentro da grade curricular atual do curso de música, ela não tem matérias e componentes que tratam dessa relação. Tem apenas um, que é no primeiro semestre, “diversidade e relações étnico-raciais”. Talvez, mais pra frente, o que chega mais próximo é ligado mais à área sociológica e antropológica.

A disciplina citada, “diversidades, cultura e relações étnico-raciais”, consta como obrigatória e aparece realmente no primeiro semestre. A ementa apresenta aspectos diversos, como enfoque na formação da nação brasileira, territorialidade e identidade, relações étnico-

raciais, dentre outros. Não aponta diretamente uma relação com a música, mas tangencia a dimensão artística.

Já a resposta da segunda entrevistada traz à tona uma discussão muito relevante para esta pesquisa. Ao ser perguntada se o curso de formação inicial fornecia ferramentas e/ou a preparava para o trabalho docente com ERER, ela respondeu:

Entrevistada 02: Acredito que não. Eu acredito é que não porque a impressão que eu tenho é que uma boa porcentagem de educadores da licenciatura em música não sabe lidar com essas questões no dia a dia deles, então eles não têm como passar isso adiante. Então acredito que não, como licencianda eu não vejo esse esmero no trato com a educação.

Essa afirmação nos questiona a respeito da formação docente para o trato de temáticas étnico-raciais também no ensino superior. Nos instiga a pensar sobre como são os currículos não só da graduação, mas também da pós-graduação, no que tange à educação das relações étnico-raciais para a preparação para ministrar tanto disciplinas específicas da temática, quanto as outras, numa perspectiva transversal.

Sobre a experiência profissional na área, ambos relataram que tiveram, seja em estágios supervisionados, seja como temporária(o) em escolas particulares.

Ao serem perguntadas sobre os materiais e repertórios utilizados para o planejamento das aulas que já ministraram, as pessoas entrevistadas relataram um certo engessamento das instituições no que diz respeito à liberdade para planejamento e também a falta de preparação por ainda estarem em processo de formação.

Entrevistado 01: É... Dentro das aulas que eu já ministrei, apenas uma eu preparei assim um material mais diferente por conta mais assim da exigência. Às vezes já têm um seguimento, um plano, então não dá pra mexer muito. O mais assim que eu tive mais liberdade foi o PIBID, onde eu dei aula para o ensino médio, que eu usei mais assim as músicas de Jair Rodrigues, para o terceiro ano. O resto foi de conteúdos mais específicos de música, de teoria básica.

Entrevistada 02: (...) Eu trabalhava com eles com pandeiro, normalmente, e trabalhava funk e samba. Então trabalhava com eles o *congo*, mas eles não sabiam que era isso, sabiam que era o *funk* e trabalhava a clave do *cabila*. Era só o que eu fazia mesmo por instinto e por proximidade com a musicalidade do espaço e da área que a gente convivia ali, que era o bairro Cooperativa, em São Bernardo do Campo, em São Paulo.

Ao serem questionadas sobre a realização de formações complementares durante o curso de graduação, as pessoas entrevistadas afirmaram que realizavam, inclusive voltadas para as relações étnico-raciais.

Entrevistado 01: Sim, eu recentemente até concluí um. Eu sempre venho buscando cursos complementares não só pra agregar grade horária, complementar, mas também pra... eu acredito que é uma formação continuada. Eu não preciso esperar sair do curso pra ter a

formação continuada. Eu fiz através da plataforma AVAMEC do Ministério da Educação, sobre Igualdade Racial nas Escolas.

A entrevistada 02 colocou em perspectiva o conceito de formações complementares, citando outros formatos de iniciativas da universidade e da comunidade que, segundo ela, configuram-se como processos de formação também.

Entrevistada 02: Uma coisa que aconteceu recente foi a entrada de um professor que se deu ano passado, que ele trabalha essas coisas sem dizer que trabalha. Ele, ao invés de propor uma educação antirracista ou pensar em trabalhar questões étnico-raciais, ele trabalha com uma bibliografia negra, ele trabalha com material de pessoas pretas para pessoas pretas. E aí a gente sempre acaba conversando alguma coisa que permeia esse universo da negritude e tal, então eu acho que acaba sendo outra visão de educação dentro da licenciatura. (...) Então eu acho que talvez faça parte tanto essas aulas desse professor quanto alguns encontros que acontecem que são calendarizados pela universidade: Cultura e Negritude; tem o sarau da manijoba, que não é calendarizado, nem da universidade, mas é uma iniciativa discente dentro do campus. Então a gente trabalha o canjerê cultural, que também não é da universidade, é uma iniciativa discente, uma conversa entre a UNILAB, a UFRB e a cidade de Santo Amaro. Então acho que acontecem esses encontros fora da proposta da licenciatura mas que acabam permeando as licenciaturas da UFRB aqui no campus do CECULT.

Pensar sob essa perspectiva é interessante, principalmente considerando iniciativas que partem da comunidade externa e/ou discente que abordem as temáticas étnico-raciais. Além disso, as formações complementares são, muitas vezes, a única opção de realmente obter uma formação voltada para EREER.

Sobre proposições e/ou considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de música, as pessoas entrevistadas teceram diversos comentários. Um deles diz respeito à abordagem da própria lei.

Entrevistado 01: Ao meu ver hoje, no momento, não contempla essa lei. (...) em relação a relações étnico-raciais eu não vejo essa preocupação no currículo, mas vejo uma preocupação assim, é, além da grade curricular, com eventos que o campus propõe. Tem o simpósio Cultura e Negritude, quase todo ano tem. A consciência negra já faz parte do currículo da universidade, do calendário lá do campus, que é uma semana voltada para eventos ligados ao dia da consciência negra, com palestras, oficinas, tudo mais.

A outra resposta dá pistas de conteúdos que poderiam ser abordados com maior atenção por parte da equipe docente e até mesmo serem contemplados pelo currículo do curso:

Entrevistada 02: Poxa, eu teria mas é uma coisa tão basal que às vezes eu tenho até um pouco de vergonha. A proposição que eu teria dentro do currículo da licenciatura em música tem a ver com a história e apreciação da música, tem a ver com etnomusicologia ou musicologia, né? Que seria trazer pra dentro da universidade de música, que é naturalmente elitista, naturalmente pela sua formação dentro do Brasil né, a universidade de música tem um viés elitista né e embranquecido, é... seria trazer referências nacionais pretas. Pra não ser como às vezes parece ser - o que é um absurdo, principalmente aqui no Recôncavo da Bahia - pra essas referências não serem exceção, como muitas vezes acaba sendo. A gente acaba vendo como exceção algumas coisas né, então tem na música

clássica brasileira tem referências pretas. No choro, é uma música que a gente estuda pouco, o choro brasileiro, mas é uma música que deveria ser mais trabalhada, pois é uma música que teve, que foi difundida de uma maneira pra alta classe, mais uma coisa que foi roubada, como tudo né? E enfim, trabalhar as músicas afro-brasileiras com a potência que elas têm, dentro do curso de música popular brasileira. É uma coisa que eu acho até bobo de falar, porque na minha cabeça a música popular brasileira caminha por esse lugar, não só a história da música consagrada não sei que, as coisas que vieram e ficaram, mas as coisas que resistem, a música que resiste em nosso território, a música que nasce em nosso território baiano e é muita coisa, então acho que deveria ser trabalhado com mais esmero a nossa música preta, do que, sabe, ser pincelado.

É interessante observar os conteúdos sugeridos pela entrevistada. Observar também afirmações tais como, por exemplo, “mais uma coisa que foi roubada, como tudo, né?”. O fato de ser algo tão “basal” e até gerar uma certa vergonha na entrevistada nos leva a refletir sobre como até mesmo conteúdos com óbvia relação com a EREER não são contemplados no curso de graduação.

Por fim, ao abrir para acréscimo de sugestões e/ou informações ao contexto da entrevista, as pessoas entrevistadas relataram alguns pontos interessantes de discussão.

Entrevistado 01: (...) Eu sinto que o curso, esse déficit de assuntos relacionado a relações étnico-raciais, eu sinto uma carência muito grande. Que nem, dentro do curso de música não se debate muito, não só essa questão, mas outras questões, diferentemente do que eu vejo no curso de artes, de licenciatura em artes, que eu vi que, conversando com colegas do curso, eles debatem, conversam e refletem muito sobre vários assuntos que permeiam a nossa sociedade. No curso de música não tem muito debate sobre isso. Eu vejo muito que é algo muito direto, não tem, não olha para os lados, só tá preocupado com determinado assunto, com determinado assunto. Mas eles apenas dão gatilhos para que a gente procure sobre esse assunto. Não gatilho de uma forma errada, às vezes o professor em sala de aula cita algo, aí a gente fica na curiosidade e a gente pega e vai em busca.

Não foi a primeira vez que surgiu o comentário de que há uma defasagem do curso de licenciatura em música em relação ao de licenciatura em artes da mesma instituição, no que tange à abordagem de temáticas étnico-raciais. Na questão anterior, a entrevistada também mencionou essa realidade, muito em função da chegada de um novo professor que aborda as temáticas étnico-raciais de maneira transversal.

Além disso, há a menção de que não há muito espaço para discussão acerca de temas que permeiam a sociedade, fora de temas que concernem ao currículo específico de música.

Agora, temos a questão da formação docente novamente em voga na resposta da entrevistada 02:

Entrevistada 02: (...) eu fico um pouco assim desesperada. Porque quando eu vi que eu poderia entrar em licenciatura, e eu poderia assim estudar música (...) eu fico um pouco desesperada de ver como se dá a prática docente. Porque quando eu entrei, eu tava com raiva das experiências que eu tive na educação básica, pela forma que os pedagogos tratavam as crianças ainda muito pequenas, sexualizavam as crianças muito pequenas, as

pedagogas eram altamente racistas apesar de ser majoritariamente pardas e negras, mas não se reconhecerem. E aí eu achava tudo isso um absurdo muito grande. Quando eu entrei no ensino superior e percebi que os educadores do ensino superior também não têm tato, eles têm um papel que falam “eu sou doutor”, mas não necessariamente é um ser humano que tá ali com outros seres humanos, não necessariamente é uma pessoa que tem bom senso, não necessariamente é uma pessoa que não é misógina, sabe? (...) E eu acho que é muito bonito, e muito importante ver pessoas jovens que tenham preocupação com a educação, principalmente nesse âmbito que a gente fala de educação antirracista, que a gente pensa no nosso povo. Eu acho muito importante ter gente jovem como tu e como eu também, que se importa mesmo com a educação como uma coisa que faz uma diferença grande na vida a pessoa, porque de fato faz. Não é só passar pela educação, principalmente quando a gente fala de educação musical, que eu acho que é uma coisa tão importante pra cognição, pros humores, pro desenvolvimento, a musicoterapia... é uma coisa muito importante, eu acho.

Urge novamente a discussão acerca da preparação docente no ensino superior para o trato não só das temáticas étnico-raciais, mas o trato de um modo geral. E surge também o comentário acerca da importância de se ter pessoas pensando e produzindo conhecimento na área de educação e educação das relações étnico-raciais, como um modo de olhar para a sociedade e repensar as relações concernentes a ela.

#### 6.4.4 Percepção das pessoas entrevistadas da UFSCar

Partindo para as entrevistas realizadas com egressos da licenciatura em música da UFSCar, temos como questionamento inicial a preparação que o referido curso ofereceu para o trato de assuntos e práticas concernentes à educação das relações étnico-raciais:

Entrevistada 01: Dentro do meu curso, de licenciatura em música, a gente não teve nenhuma discussão sobre educação das relações étnico-raciais. Tudo o que eu vivenciei sobre a temática e que impactou na minha vida, foi fora do meu curso. Então, dentro dessa grade, que a gente tinha a parte instrumental, a gente estudava alguns grupos de instrumentos musicais, piano, bateria, a voz e instrumentos de corda, não havia qualquer tipo de conteúdo que trabalhasse origem sobre algum tipo de música ou origem sobre instrumentos de fato que tivessem dialogando com a temática da sua pesquisa. Nas disciplinas de práticas de ensino e parte pedagógica, a gente também não teve nenhum tipo de trabalho voltado dentre as disciplinas e muito menos uma disciplina específica para isso, voltada para a área de música, então, eu recordo só que em uma disciplina, uma professora trabalhou algumas músicas sobre...dois povos indígenas que eu não me recordo agora mas foram trabalhos muito pontuais, foram músicas que foram adicionadas na disciplina de forma bem aleatória mas não trabalhada numa perspectiva um pouco mais aprofundada, sobre relações raciais, né.

Entrevistada 02: Não, eu não tive na graduação uma disciplina que tratasse, abordasse este assunto, no contexto da licenciatura em música. Eu tive algumas disciplinas, porque como a licenciatura tem aquelas disciplinas de outros departamentos tipo Educação e Sociedade, Estrutura e funcionamento da educação básica, uma das poucas disciplinas que a gente falou sobre isso, pincelou, foi Educação e Sociedade, mas o curso mesmo de licenciatura, não tem. E algumas vivências assim... a gente sabe que é música de origem negra, afro-brasileira, mas não teve uma discussão sobre. Na verdade, eu fui percebendo isso com a experiência, mas falar para você que o curso preparou, não, não.

Entrevistado 03: Eu diria que um pouco, não muito. Essas questões, como se diz, elas foram consideradas por alguns professores, não todos e enfim foram abordadas em conteúdo, mas foi pouco e a maior parte das referências que eu tenho e que inclusive eu trabalho, principalmente em vivências relacionadas à faculdade também, na internet, de convívio mas pouco com o ensino formal.

O que se pode observar nestas respostas é que, em primeira instância, para as pessoas entrevistadas, o curso não forneceu, ou forneceu muito pouco, uma preparação para o trato das temáticas étnico-raciais. Há também a menção de abordagem dessas questões por parte de disciplinas que não compõem a grade específica de música.

Numa segunda instância, temos já afirmações de que muito do que foi aprendido por essas pessoas no que diz respeito à EREER veio por parte da participação de outros contextos formativos, formais e informais, fora da formação inicial.

Ao serem perguntadas sobre quais repertórios e materiais são utilizados para a preparação de aulas, as pessoas entrevistadas responderam:

Entrevistada 01: Como eu dou aula nas escolas estaduais de Ribeirão Preto, a gente é obrigado a seguir o currículo Paulista que tem se modificado minimamente, tentando ter alguns conceitos e ideias mais transversais, embora ainda careça de conteúdos mais intensos para discutir questões pretas, por exemplo, então tudo o que eu trabalho é em cima daquelas habilidades e competências do currículo paulista mas que não tem nada específico ali dentro. Então, a partir da minha leitura daquela habilidade, eu vou trabalhar determinados assuntos que eu julgo que são importantes para os alunos.

Entrevistada 02: Eu uso basicamente a internet, eu pesquiso muito sobre origem, escuto algumas coisas, eu uso muitas plataformas de música, o próprio youtube, tem alguns livros que eu leio e que eu tiro algumas canções. (...) Eu pesquiso muito da própria cultura brasileira mesmo, então, tipo, *maculelê*, *samba de coco*, *maracatu* porque também é um meio... não é só de origem negra, o Brasil é multifacetado pra caramba, tem origem indígena. O que eu tento essencialmente trabalhar nas aulas é que assim, que as crianças entendam que a nossa cultura é basicamente negra, indígena também, mas a gente está muito arraigado na fonte da cultura africana que veio para cá e aí eu bato em cima desta tecla, deles entenderem basicamente como é que isso veio parar aqui. Então eu tento trabalhar esses gêneros, é claro que não dá para trazer isso sempre porque também tem outras coisas que precisam ser trabalhadas, mas eu sempre tento falar de música do nosso país, deixar claro que a nossa base, a nossa cultura, é negra.

Entrevistado 03: A gente tem o material que o governo disponibiliza, então ajuda a ter uma base do direcionamento. Eu também vou adequando, adicionando questões que eu vou, questões culturais que eu vou experienciando, sempre que eu vejo um filme novo, sempre que eu vou numa exposição nova, sempre que eu ouço músicas novas, isso vai agregando no meu repertório e quando é pertinente eu trabalho para as aulas - que no caso eu sou professor de arte, então, as obras também influenciam muito. E em parte é estudo, às vezes eu procuro algo que eu já conhecia e às vezes eu vou usar materiais diversos novos, eu vou usar facebook, streaming, eu vou usar músicas no spotify, enfim eu vou... tem imagens que eu localizo em redes sociais, no google, enfim, eu vou adequando tudo isso para formar mais ou menos a linha que eu vou trabalhar.

Algumas respostas falaram sobre a questão de seguir um determinado currículo base, que orienta os conteúdos a serem tratados. Versaram sobre o processo de adaptação desses conteúdos e

práticas para uma abordagem étnico-racial e também sobre como esses próprios currículos contemplam pouco essa temática. No mais, citaram plataformas online como fontes de pesquisa para preparação de aulas, bem como alguns livros.

Sobre formações complementares, voltadas inclusive para ERER, a entrevistada 01 argumentou que não realizou nenhuma em contexto formal, mas citou outros ambientes que ela considera formativos dentro da própria universidade:

Entrevistada 01: Não, não tive nenhum tipo de curso, como eu comentei foi algo trabalhado de forma muito orgânica dentro da universidade, tem dois espaços específicos que eu entendo como formação minha mesmo, foi um coletivo de mulheres pretas, formado em meados de 2015, que se chamava Café das Pretas e no mesmo ano eu entrei como professora no cursinho da ufscar, para ministrar a disciplina de Africanidades, então acho que isso foi. Entendo como um espaço de formação, mas de fato um curso que eu tenha feito e algo parecido não ocorreu.

Essa afirmação fala sobre a potência de espaços “informais” de vivência em relações étnico-raciais enquanto formativos, espaços de troca e informação que tangenciam os contextos formais de educação.

A entrevistada 02 afirmou que fez “uma formação continuada, até com uma professora do curso de graduação. Fiz algumas oficinas de jogos e brincadeiras, mas sobre a temática em si, não”. Já o entrevistado 03 relatou que realizou alguns cursos de formação, mas nenhum voltado para ERER.

Eu fiz um curso na cidade de São Carlos logo depois que eu me formei, ele era muito voltado para o campo da educação, mas não abordou tanto questões étnico-raciais e eu fiz alguns cursos do próprio Estado disponibiliza e que você precisa fazer para poder dar algumas matérias extras e essas matérias, eu fiz projeto de vida e outras matérias, agora voltada para erer, eu não me lembro de ter feito nenhum curso.

Foram muitas as proposições dadas para o currículo de formação inicial para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de música. Muitas delas falam diretamente de conteúdos musicais que possuem associação direta com as temáticas étnico-raciais:

Entrevistada 01: Primeiro pensando num curso de música, toda a música que a gente acaba estudando, quanto à sua forma tanto quanto à sua interpretação e a sua instrumentação é voltada muito para uma ideia bem ocidentalizada, né? (...) Então a história da música, por exemplo, é um lugar que seria interessante a gente trazer outras vozes para poder discutir as histórias da música tanto de outros lugares do mundo quanto as histórias da música dentro do território brasileiro. Porque quando a gente vem para o Brasil para estudar a história da música a gente descarta muitas populações que fizeram a formação desta música e acaba estudando apenas aquela música que o Continente Europeu trouxe para cá e é o que é visto dentro do meu curso. Acho que esse seria um ponto importante até para quando a gente tiver dentro de um contexto de sala, a gente não tentar/querer valorizar demais determinados tipos de música e outras não, tentando validar eles como músicas boas ou músicas ruins por conta da sua origem. (...) Se a gente tivesse uma reformulação no currículo da música, acho que as pessoas poderiam com o tempo pensar e repensar melhor sobre essas práticas que são extremamente diferentes, de contextos, lugares diferentes, mas que têm a sua importância na formação das pessoas.

(...) A formação nossa influencia sim, de fato, depois no momento que a gente for dar aula, porque se gente não tiver este olhar atento a gente vai passar despercebido e várias pessoas ali vão ficar ali, sem estarem representadas.

A fala acima questiona o fato de se contemplar, em sua maioria, apenas a história da música do ocidente – e por ocidente leia-se europeia – nas disciplinas que abordam essa temática no curso supracitado. Faz um alerta também para que isso não se perpetue nos contextos em que as pessoas formadas estejam atuando.

Entrevistada 02: (...) pensando que a gente está num país de, falando de número de pessoas, a maior parte, majoritária, é negra e pensando na identidade do aluno negro, ainda mais que eu estou nos dois ambientes, no público e no privado, e a gente sabe das diferenças que tem. Hoje eu não sei como está a grade, eu sei de algumas coisas que mudaram, então eu não sei te dizer hoje, eu precisaria ver a grade do curso. Para falar a antiga, com certeza, teria várias sugestões e uma delas é ter disciplinas voltadas para estas questões, com certeza.

Entrevistado 03: Eu imagino que teriam que abrir novas disciplinas, tanto obrigatórias como optativas e o curso teria que abrir vagas para professores, voltadas para isso, acho que poderiam ser feitas aciepes e/ou outros programas voltados para a comunidade com este tipo de temática.

As respostas da entrevistada 02 e entrevistado 03 apontam para o surgimento de disciplinas, tanto obrigatórias, quanto optativas, que tratem da temática étnico-racial na música. Apontam, inclusive, para a admissão de professoras(es) especialistas da área.

Foi dito também por essas duas pessoas que há uma diferença entre o “curso antigo” e o atual, mesmo que ambos não tivessem propriedade para informar quais mudanças necessariamente ocorreram e se ocorreram com relação a essa temática.

Não foram adicionadas mais questões ou informações ao roteiro de pesquisa por parte das entrevistadas. No entanto, o entrevistado 03 falou um pouco sobre sua experiência enquanto professor do estado, no processo de abordagem de temáticas étnico-raciais em sala de aula:

Entrevistado 03: como não está tanto na minha formação, eu tenho dificuldade em aprofundar um pouco nos conteúdos. Às vezes me falta repertório para trabalhar, o material do governo não é também lá essas coisas, então é feita uma tentativa de incluir isso no programa de ensino do estado, mas aí a gente nota que ainda está engatinhando um pouco.

De um modo geral, as entrevistas realizadas neste trabalho serviram para nos orientar a respeito do quanto são abordados, em sala de aula, nos cursos de graduação estudados, conteúdos que dialoguem com a educação das relações étnico-raciais. Esse processo foi muito importante porque ajuda a mapear o quanto que as ementas das disciplinas analisadas de fato são aplicadas

nas aulas. No entanto, reitera-se o fato de que a seleção de pessoas entrevistadas não contemplou uma amostragem representativa, o que seria ideal, mas fugiria ao escopo desta pesquisa.

## **7. PRÓXIMOS CAPÍTULOS – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Escrever um livro não é fácil. Requer paciência, estudo, preparação... mas sobretudo convicção acerca daquilo que se pretende escrever. O ambiente influencia, as referências anteriores, o contexto todo no qual se está inserida(o).

Trilhar o percurso desta pesquisa também não foi uma tarefa fácil. Lidar pessoalmente com a temática das relações étnico-raciais em um contexto em que ela não é levada em consideração e deparar-me com as poucas referências na área de música foram algumas das intempéries pelas quais passei durante o estudo e a escrita deste trabalho. Mas, ao final, pode-se dizer que consegui esboçar algumas linhas deste livro que tanto almejo.

No início dessa dissertação já são apresentados elementos que sulearam os interesses de pesquisa. Lacunas no âmbito pessoal, profissional e acadêmico guiaram o interesse pela temática das relações étnico-raciais em associação à música.

Os caminhos metodológicos trilhados envolveram um tipo de pesquisa que, além de se pautar na análise documental dos PPCs e ementas de disciplinas dos dois cursos estudados, considerou importante ouvir discentes e egressas(os) dos mesmos. Essa escuta foi fundamental para a análise geral do que se propôs a estudar.

Ao caminhar pelo breve histórico da educação musical no Brasil, foi possível perceber que há uma tendência a uma abordagem também ocidentalizada de se tratar do tema. No entanto, pesquisas mais recentes contrapõem essa tendência, observando e relatando histórias da educação musical brasileira.

Conforme discutia-se sobre a relação entre currículo do ensino superior e ERER, notou-se que há urgência em construir um ambiente acadêmico que contemple as questões raciais, as celebre e leve em consideração as especificidades étnico-raciais de estudantes, professoras(es) e funcionárias(os), principalmente levando em conta o crescente aumento dessas pessoas nas instituições de ensino superior. E para além de questões que envolvem representatividade, a educação das relações étnico-raciais no ensino superior é um caminho possível e importante na luta contra formas de racismo e discriminação racial.

Observando os gráficos de porcentagem de disciplinas que abordam as temáticas étnico-raciais nos cursos de licenciatura em música da UFSCar e da UFRB, pode-se notar o quanto ainda

é irrisória a participação da discussão sobre EREER nos supracitados cursos. Através das entrevistas, pudemos ter essa confirmação de modo mais incisivo; a abordagem de questões relacionadas às relações étnico-raciais tangencia a formação de profissionais docentes que deveriam estar aptos para lidar com essas questões em sala de aula – legalmente.

A esta altura, é válido salientar uma vez mais que este trabalho não tem por objetivo realizar uma comparação entre os currículos dos cursos de licenciatura em música da UFRB e da UFSCar. Tão somente se propõe a investigar se os seus documentos incorporam as demandas suscitadas pelo advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e como o fazem. Ou seja, a proposta desse trabalho é mostrar em que medida as DCNs EREER estão orientando os projetos de curso e ementas e o que de fato é possível observar no currículo. As hipóteses nos guiam para a noção de que parece que são contemplados nos currículos a menção ao campo normativo, às suas justificativas e princípios, no entanto, de acordo com a análise documental e entrevistas foi possível observar uma distância maior na abordagem dos conteúdos, no desenvolvimento das aulas em articulação com EREER. Tal distanciamento pode ser em parte compreendido como reflexo dos currículos de formação inicial.

Sobre esses conteúdos, pode-se dizer que ainda estão, em sua maioria, imersos numa narrativa hegemônica eurocêntrica, voltado para um ensino totalmente ocidentalizado que pouco condiz com a realidade do nosso país, da nossa população. Essa era uma hipótese inicial que se confirmou. Mas o que essas lacunas nos revelam? Revelam que a pressão política através do advento de leis específicas e o crescente aumento de pessoas negras e indígenas nas universidades têm implicado a inserção legítima de conteúdos que abordem a temática étnico-racial nos currículos. No entanto, essa inserção ainda se encontra de maneira segmentada em poucas disciplinas específicas, não contemplando o princípio da transversalidade, não alcançando modificações estruturais no modo de se pensar o ensino de música propriamente dito. Superar esse ideário é um desafio posto para aquelas(es) responsáveis pela elaboração desses currículos, mas também para uma instância maior, a que regulamenta essas propostas curriculares.

Pensando nos indicadores com base nas DCNs EREER que foram elaborados neste trabalho, tem-se que os currículos analisados dialogam com algumas dessas dimensões. Por exemplo, estipulam que haja o acesso às diferentes fontes da cultura nacional, bem como defendem um igual direito à educação de qualidade, incluindo a formação para a cidadania.

Outras dimensões, no entanto, não são tão contempladas ainda e/ou estão em processo de consolidação. É o caso da superação do etnocentrismo europeu, desalienando processos pedagógicos, e a ampliação do diálogo com estudiosas(os) e grupos tais como o Movimento Negro.

Um dos indicadores versa acerca da ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Esse foi um dos pontos centrais de análise dos currículos aqui apresentados, de modo que estes ainda se mostram pouco abertos para esta possibilidade, se levarmos em consideração os dados obtidos da análise das ementas e das entrevistas.

Faz parte da escrita a conexão com outras pessoas, meios e vivências. Aqui cabe ressaltar que o presente trabalho está inserido em um contexto maior, onde mais pessoas movimentaram/movimentam esforços para a escrita de novos capítulos na educação brasileira. Programas como o Abdias Nascimento, desde 2016, na UFSCar, promoveu debates sobre a avaliação dos currículos do ensino superior. Pesquisadores e pesquisadoras da articulação da EREER com diversas áreas como psicologia, biologia, teatro, pedagogia e ciências sociais abriram caminhos para que pesquisas como a minha fossem possíveis de serem realizadas.

E agora, depois de avaliar e analisar, chega o momento de se fazer propostas para esses currículos. Durante o meu processo de lapidação da pesquisa, muitas vezes me questioneei acerca do que seria necessário para se ter um currículo de licenciatura em música que contemple a EREER e as demandas suscitadas pelas legislações da área. Já temos algumas pistas... Mas, no mais, serão cenas para os próximos capítulos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. L. de; **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVARES, S. L. de A. 500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos. In: **XII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM)**. Salvador: 1999, p. 1–14.
- ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 53-60, 1992
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf). Acesso em: maio/2020
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: maio/2020
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP/003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: maio/2020
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União de 19 de agosto de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: fevereiro/2024

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei 12.287, de 13 de julho de 2010, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Diário Oficial da União de 14 de julho de 2010. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm). Acesso em: fevereiro/2024

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30 de agosto de 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: maio/2020.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 3 de maio de 2016.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm) Acesso em: maio/2020.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União de 17 de fevereiro de 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: maio/20

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União de 14 de novembro de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm). Acesso em: fev/2024.

CARDOSO, I. A. **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2016.

COLEN, N. S. **UMA UNIVERSIDADE NEGRA É POSSÍVEL? A CRIAÇÃO DA UFRB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL**. 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COLEN, N. S.; JESUS, R. E. de. As políticas de ações afirmativas e a (des) racialização da universidade: em debate a UFRB e seu projeto de universidade negra. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 101–121, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64903. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64903> .

Acesso em: 7 out. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. **Menos de 3% das universidades brasileiras têm equidade racial**: Embora os avanços na ampliação de oportunidades a partir da política de cotas e de programas

como Fies e ProUni, transformação do perfil dos educadores é um processo mais lento. [S. l.]: Agência Estado, 20 nov. 2021. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/11/4964642-menos-de-3-dos-professores-universitarios-do-brasil-sao-negros.html>. Acesso em: março/2022.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FRAGA, W. A. UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: **UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias**. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GATINHO, A. A. **O Movimento Negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003, pág. 75-85.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação (RBP AE)**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: maio/2020.

\_\_\_\_\_. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: maio/2020.

GURIN, P. et al. Diversity and higher education: theory and impact on educational outcomes. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 72, n. 3, p. 293-329, 2002.

HALL, S. Minimal selves. In GRAY, A.; McGUIGAN (orgs.), **Studying Culture - An Introductory Reader**, London/New York: Arnold, 1987, 134-138.

JOLY, I. Z. L. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso de Graduação: Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (SP). Pró-Reitoria de Graduação. **Música**. São Carlos, 2007. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/musica/musica>. Acesso em: 8 jun. 2023.

- MACHADO, D. D. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Música. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (SP). **Música**. São Carlos, 2019. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/musica/musica>. Acesso em: 8 jun. 2022
- MACIEL, E.; DIAS, A. **EDUCAÇÃO MUSICAL E CONTEMPORANEIDADE**. Natal: 2015. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v1/papers/1299/public/1299-4364-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1299/public/1299-4364-1-PB.pdf). Acesso em: fev. 2024.
- MARZAGÃO, M. **Heitor Villa Lobos e o Canto Orfeônico: um projeto para a reestruturação da memória nacional**. s.l: 2018.
- MENDES, S. de A. *et al.* PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA – HABILITAÇÃO LICENCIATURA – CENTRO DE CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS. In: **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. [S. l.], [2005?]. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/lmpb/projeto-pedagogico>. Acesso em: 23 set. 2022.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- PASSOS, J. C.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CURRÍCULO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/23>. Acesso em: dez/2020.
- RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. ; SANTOS, F. V. S. . From Inequality to the Democratization of University Access: Illustrations of Public and Educational Policies in Brazil. In: Beverly Lindsay. (Org.). **Higher Education Policy in Developing and Western Nations Contemporary and Emerging Trends in Local and Global Contexts**. 1ed.EUA: Routledge, 2022, v. 1, p. 65-81.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, P. B. G. LEI Nº 10.639/2003 – 10 ANOS. **Interface de saberes**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 1-11, mar./abr. 2013. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/issue/view/11> Acesso em: maio/2020.
- \_\_\_\_\_. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P. B. G; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p.45-54.
- SILVÉRIO, V. R. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 35-65, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1219#:~:text=Em%20contraste%2C>

[%20com%20a%20pol%C3%ADtica,%C3%81frica%20e%20a%20di%C3%A1spora%20africana.](#)  
Acesso em: maio/2020.

SOUZA, J. V. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **REVISTA DA ABEM**, v. 22, n. 33, 8 dez. 2014.

SOUZA, N. S.; **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1a edição ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2021.

TINHORÃO, J. R. **Música popular de índios, negros e mestiços**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior**. [S. l.], 28 jul. 2017. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: março/2022.

\_\_\_\_\_. Guia de Sobrevivência do Calouro. In: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (BA)**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. [S. l.], [2022?]. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/calouro/>. Acesso em: 22 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (SP). Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (SP). Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. **Documentos**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.saade.ufscar.br/documentos>. Acesso em: 14 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Campus São Carlos. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (SP). **A UFSCar**. São Carlos, [2022?]. Disponível em: <https://www.ufscar.br/a-ufscar/campus-sao-carlos>. Acesso em: 2 jun. 2023.

VIEIRA, P. A. S.; MEDEIROS, M. M. Ação afirmativa no Brasil e no mundo: notas para um debate em curso. In: SILVÉRIO, V. R.; MATTIOLI, E. A. K.; MADEIRA, T. F. L. **Relações étnico-raciais**: um percurso para educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – UFSCar

Esta entrevista faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “**LICENCIATURA EM MÚSICA, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM OS CURRÍCULOS?**”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, cujo objetivo é investigar como os cursos de licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) têm se adequado, no âmbito curricular, às demandas suscitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Informamos que sua participação é voluntária e consiste em responder questões a respeito de seu cotidiano como professor(a) na educação básica, na condição de egresso de um dos cursos analisados. Caso deseje, a qualquer tempo é possível deixar de participar desta entrevista, caso venha a sentir desconforto ou contrariedade com o conteúdo da mesma. Sinta-se livre para interromper a entrevistadora a qualquer tempo. Tais recusas não envolvem nenhum tipo de ônus.

A entrevista ocorrerá remotamente, via Google Meet, com o tempo estimado de 1 hora, a qual será gravada, transcrita e disponibilizada para você por e-mail. Caso deseje, poderá ter acesso ao seu conteúdo e tendo o conhecimento do mesmo, poderá solicitar correção, acréscimo ou supressão das informações.

### **Confidencialidade**

Caso não concorde em ter o seu nome citado nos relatórios de pesquisa, a confidencialidade dos seus arquivos relacionados a essa pesquisa será rigorosamente mantida por intermédio da atribuição de pseudônimo a todas as entrevistas e comentários escritos, de forma que os dados não possam ser relacionados à sua identidade em nenhuma hipótese. Os dados serão mantidos por tempo indeterminado em arquivos protegidos com senha de acesso, como também a lista contendo os nomes e/ou pseudônimos, que permitam identificar se o(a) entrevistado(a) será mantida em arquivos protegidos com senha.

A coordenação da pesquisa manterá o conteúdo da entrevista o mais confidencial possível, mas há a possibilidade de reconhecimento de sua identidade em virtude da natureza de suas respostas, caso forneça informações que permitam sua individualização (por exemplo, nomes de pessoas, comunidade e outras informações de cunho pessoal). Caso deseje preservar sua confidencialidade, queira atentar-se para esse tipo de informação em suas respostas.

As informações obtidas com a sua participação serão utilizadas para fins estritamente acadêmicos relacionados à elaboração e divulgação de relatórios de pesquisa, bem como produtos relacionados, como artigos, livros e e-books.

Se houver qualquer aspecto desta pesquisa ou de sua participação que esteja obscuro ou que não tenha compreendido, se tiver qualquer dúvida ou quiser relatar algum problema relacionado à pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora Luísa Maria Matos de Melo, e-mail: lumelo11@hotmail.com, telefone: (16) 98223-2915; ou com sua orientadora Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues, e-mail: tatiane.rodrigues@ufscar.br, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, Rodovia Washington Luiz, km 235, CEP 13565-905, Caixa Postal 676 – São Carlos, São Paulo, e-mail: secppge@ufscar.br

### **Consentimento em particular**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Eu, \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar da pesquisa supramencionada.

Sim, dou à pesquisadora a permissão de usar meu nome, ao citar o material proveniente de minha entrevista.

Não, prefiro que meu nome não seja mencionado e que a pesquisadora utilize um pseudônimo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – UFSCar

Esta entrevista faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “**LICENCIATURA EM MÚSICA, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM OS CURRÍCULOS?**”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, cujo objetivo é investigar como os cursos de licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) têm se adequado, no âmbito curricular, às demandas suscitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Informamos que sua participação é voluntária e consiste em responder questões a respeito de seu cotidiano enquanto discente do curso de Licenciatura Plena em Música Popular Brasileira da UFRB. Caso deseje, a qualquer tempo é possível deixar de participar desta entrevista, caso venha a sentir desconforto ou contrariedade com o conteúdo da mesma. Sinta-se livre para interromper a entrevistadora a qualquer tempo. Tais recusas não envolvem nenhum tipo de ônus.

A entrevista ocorrerá remotamente, via Google Meet, com o tempo estimado de 1 hora, a qual será gravada, transcrita e disponibilizada para você por e-mail. Caso deseje, poderá ter acesso ao seu conteúdo e tendo o conhecimento do mesmo, poderá solicitar correção, acréscimo ou supressão das informações.

#### **Confidencialidade**

Caso não concorde em ter o seu nome citado nos relatórios de pesquisa, a confidencialidade dos seus arquivos relacionados a essa pesquisa será rigorosamente mantida por intermédio da atribuição de pseudônimo a todas as entrevistas e comentários escritos, de forma que os dados não possam ser relacionados à sua identidade em nenhuma hipótese. Os dados serão mantidos por tempo indeterminado em arquivos protegidos com senha de acesso, como também a lista contendo os nomes e/ou pseudônimos, que permitam identificar se o(a) entrevistado(a) será mantida em arquivos protegidos com senha.

A coordenação da pesquisa manterá o conteúdo da entrevista o mais confidencial possível, mas há a possibilidade de reconhecimento de sua identidade em virtude da natureza de suas respostas, caso forneça informações que permitam sua individualização (por exemplo, nomes de pessoas, comunidade e outras informações de cunho pessoal). Caso deseje preservar sua confidencialidade, queira atentar-se para esse tipo de informação em suas respostas.

---

As informações obtidas com a sua participação serão utilizadas para fins estritamente acadêmicos relacionados à elaboração e divulgação de relatórios de pesquisa, bem como produtos relacionados, como artigos, livros e e-books.

Se houver qualquer aspecto desta pesquisa ou de sua participação que esteja obscuro ou que não tenha compreendido, se tiver qualquer dúvida ou quiser relatar algum problema relacionado à pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora Luísa Maria Matos de Melo, e-mail: lumelo11@hotmail.com, telefone: (16) 98223-2915; ou com sua orientadora Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues, e-mail: tatiane.rodrigues@ufscar.br, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, Rodovia Washington Luiz, km 235, CEP 13565-905, Caixa Postal 676 – São Carlos, São Paulo, e-mail: secppge@ufscar.br

### **Consentimento em particular**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Eu, \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar da pesquisa supramencionada.

Sim, dou à pesquisadora a permissão de usar meu nome, ao citar o material proveniente de minha entrevista.

Não, prefiro que meu nome não seja mencionado e que a pesquisadora utilize um pseudônimo.

---

Assinatura do Participante

---

Data

---

Assinatura do Pesquisador

---

Data

## APÊNDICE C

### Roteiro para entrevistas semiestruturadas – UFSCar

Nome:

Idade:

Cargo/Função:

Tempo no cargo/função:

Curso e instituição de formação:

Ano de início do curso de graduação:

Ano de conclusão do curso de graduação:

Data e local de nascimento:

Gênero:

Raça/Cor: (como você se auto identifica racialmente?)

Raça/Cor: (como você acha que as pessoas te identificam racialmente?)

1. Você acredita que sua formação inicial na graduação te preparou para trabalhar com educação das relações étnico-raciais? Poderia nos contar um pouco sobre este aspecto.
2. Que repertórios, materiais você utiliza para preparar as suas aulas?
3. Você realizou formações complementares durante e/ou após o curso de formação inicial? Algum processo de formação específico para ERER?
4. Considerando a sua experiência profissional, você teria proposições/considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de música?
5. Você gostaria de adicionar alguma informação ou outra pergunta a este conjunto que te apresentei?

## APÊNDICE D

### Roteiro para entrevistas semiestruturadas – UFRB

Nome:

Idade:

Cargo/Função:

Tempo no cargo/função (se for o caso):

Curso e instituição de formação:

Ano de início do curso de graduação:

Semestre atual do curso de graduação:

Data e local de nascimento:

Gênero:

Raça/Cor: (como você se auto identifica racialmente?)

Raça/Cor: (como você acha que as pessoas te identificam racialmente?)

1. Você acredita que sua formação inicial na graduação te prepara para trabalhar com educação das relações étnico-raciais? Poderia nos contar um pouco sobre este aspecto?
2. Você já teve alguma experiência profissional na área docente, em música e/ou arte?
3. Que repertórios, materiais você utiliza para preparar as suas aulas? **OU** Você se lembra de repertórios e outros materiais trabalhados em sala de aula que tenham relação com a temática das relações étnico-raciais? Poderia citar?
4. Você realiza formações complementares durante o curso de formação inicial? Algum processo de formação específico para EREER?
5. Considerando a sua experiência, você teria proposições/considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de música?
6. Você gostaria de adicionar alguma informação ou outra pergunta a este conjunto que te apresentei?

## APÊNDICE E

### Respostas das entrevistas semiestruturadas – UFRB

Nome: *Entrevistado 01*

Idade: *22 anos*

Cargo/Função: *Estudante do curso de licenciatura em música popular brasileira*

Tempo no cargo/função: *6 anos no curso*

Curso e instituição de formação: *Licenciatura Plena em Música Popular Brasileira - UFRB*

Ano de início do curso de graduação: *Entrou em 2018.2*

Ano de conclusão do curso de graduação: *Está no semestre 2024.1 - 11º semestre*

Data e local de nascimento: *18/03/2001, Cachoeira - BA*

Gênero: *Homem cis*

Raça/Cor: (como você se auto identifica racialmente?) *Pardo*

Raça/Cor: (como você acha que as pessoas te identificam racialmente?) *Há uma certa variação pelo que eu percebo. De modo geral, percebo que as pessoas me identificam como pardo, mas certos grupos me identificam como branco.*

1. Você acredita que sua formação inicial na graduação te preparou para trabalhar com educação das relações étnico-raciais? Poderia nos contar um pouco sobre este aspecto?  
*Não, porque dentro da grade curricular atual do curso de música ela não tem matérias e componentes que tratam dessa relação. Tem apenas um, que é no primeiro semestre, “diversidade e relações étnico-raciais”. Talvez, mais pra frente, o que chega mais próximo é ligado mais à área sociológica e antropológica.*
2. Você já teve alguma experiência profissional na área docente, em música e/ou arte?  
*Já. Durante os estágios supervisionados e o PIBID, e fora também já tive, já tive experiência.*
3. Que repertórios, materiais você utiliza para preparar as suas aulas? **OU** Você se lembra de repertórios e outros materiais trabalhados em sala de aula que tenham relação com a temática das relações étnico-raciais? Poderia citar?  
*É... Dentro das aulas que eu já ministrei, apenas uma eu preparei assim um material mais diferente por conta mais assim da exigência. Às vezes já têm um seguimento, um plano, então não dá pra mexer muito, o mais assim que eu tive mais liberdade foi o PIBID, onde eu dei aula para o ensino médio que eu usei mais assim as músicas de Jair Rodrigues, para o terceiro ano. O resto foi de conteúdos mais específicos de música, de teoria básica.*

4. Você realiza formações complementares durante o curso de formação inicial? Algum processo de formação específico para EREER?

*Sim. Sim, eu recentemente até concluí um. Eu sempre venho buscando cursos complementares não só pra agregar grade horária, complementar, mas também pra... eu acredito que é uma formação continuada. Eu não preciso esperar sair do curso pra ter a formação continuada. Eu fiz através da plataforma AVAMEC do Ministério da Educação, sobre Igualdade Racial nas Escolas.*

5. Considerando a sua experiência, você teria proposições/considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de música?

*A meu ver hoje, no momento, não contempla essa lei. Porque também... tipo assim... critérios... matérias específicas de música bem teóricas e práticas musicais e igual outras universidades, não igual a outras universidades - tem umas diferenciadas, em relação a relações étnico-raciais, eu não vejo essa preocupação no currículo, mas vejo uma preocupação assim, é, além da grade curricular, com eventos que o campus propõe. Tem o simpósio Cultura e Negritude, quase... todo ano tem. A consciência negra já faz parte do currículo da Universidade, do calendário lá do campus, que é uma semana voltada para eventos ligados ao dia da consciência negra, com palestras, oficinas, tudo mais.*

6. Você gostaria de adicionar alguma informação ou outra pergunta a este conjunto que te apresentei?

*Eu sinto que o curso, esse déficit de assuntos relacionado a relações étnico-raciais, eu sinto uma carência muito grande, que nem, dentro do curso de música não se debate muito, não só essa questão, mas outras questões, diferentemente do que eu vejo no curso de artes, de licenciatura em artes, que eu vi que, conversando com colegas do curso, eles debatem, conversam e refletem muito sobre vários assuntos que permeiam a nossa sociedade. No curso de música não tem muito debate sobre isso. Eu vejo muito que é algo muito direto, não tem, não olha para os lados, só tá preocupado com determinado assunto, com determinado assunto. Mas eles apenas dão gatilhos para que a gente procure sobre esse assunto. Não gatilho de uma forma errada, às vezes o professor em sala de aula cita algo, aí a gente fica na curiosidade e a gente pega e vai em busca.*

Nome: *Entrevistada 02*

Idade: *31 anos*

Cargo/Função: *Estudante*

Curso e instituição de formação: *Meu curso é licenciatura em música popular brasileira na UFRB*

Ano de início do curso de graduação: *2020*

Semestre atual do curso de graduação: *8º semestre*

Data e local de nascimento: *05/12/1992 São Paulo - SP*

Gênero: *Mulher cisgênero*

Raça/Cor: (como você se auto identifica racialmente?) *Pessoa negra*

Raça/Cor: (como você acha que as pessoas te identificam racialmente?) *Pessoa negra*

1. Você acredita que sua formação inicial na graduação te prepara para trabalhar com educação das relações étnico-raciais? Poderia nos contar um pouco sobre este aspecto?  
*Acredito que não. Eu acredito é que não porque a impressão que eu tenho é que uma boa porcentagem de educadores da licenciatura em música não sabe lidar com essas questões no dia a dia deles, então eles não tem como passar isso adiante. Então acredito que não, como licencianda eu não vejo esse esmero no trato com a educação.*
2. Você já teve alguma experiência profissional na área docente, em música e/ou arte?  
*Já tive dando aula de música e de teatro na educação infantil e também já fui auxiliar de educação infantil.*
3. Que repertórios, materiais você utiliza para preparar as suas aulas? **OU** Você se lembra de repertórios e outros materiais trabalhados em sala de aula que tenham relação com a temática das relações étnico-raciais? Poderia citar?  
*As coisas que eu trabalhei foram coisas assim muito, foi no improviso, pra ser sincera, porque como não tinha nenhuma formação, e ainda não tenho, além da formação em teatro e dança, como educadora musical né? Os pedagogos e docentes da escola que eu era auxiliar da educação infantil me pediam pra auxiliar só que eu tomava a frente das aulas da creche até a quarta série, que hoje em dia eu não lembro se a quarta série é o quinto ano ou coisa assim. E aí eu trabalhava com eles com pandeiro, normalmente, e trabalhava funk e samba, então trabalhava com eles o congo, mas eles não sabiam que era isso, sabiam que era o funk e trabalhava a clave do cabila. Era só o que eu fazia mesmo por instinto e por proximidade com a musicalidade do espaço e da área que a gente convivia ali, que era o bairro Cooperativa, em São Bernardo do Campo, em São Paulo.*
4. Você realiza formações complementares durante o curso de formação inicial? Algum processo de formação específico para ERER?  
*Tem uma coisa que vem acontecendo no CECULT que é muito interessante, que não dá muito tempo de, pelo curso ser vespertino, não dá muito tempo da gente estudar em outros espaços e tal, vez ou outra aparece uma formação em algum lugar ou outro. Mas uma coisa que aconteceu recente foi a entrada de um professor que se deu ano passado, que ele trabalha essas coisas sem dizer que trabalha. Ele, ao invés de propor uma educação antirracista ou pensar em trabalhar questões étnico-raciais, ele trabalha com uma bibliografia negra, ele trabalha com material de pessoas pretas para pessoas pretas. E aí*

*a gente sempre acaba conversando alguma coisa que permeia esse universo da negritude e tal, então eu acho que acaba sendo outra visão de educação dentro da licenciatura, seja em artes, que é o curso que ele mais dá aula - ele dá mais aula pra artes do que pra música e ele é músico - seja quando a gente tem a sorte a oportunidade de ter aula com ele na música. Então eu acho que talvez faça parte tanto essas aulas desse professor quanto alguns encontros que acontecem que são calendarizados pela universidade: Cultura e Negritude; tem o sarau da maniçoba, que não é calendarizado, nem da universidade, mas é uma iniciativa discente dentro do campus. Então a gente trabalha o canjerê cultural, que também não é da universidade, é uma iniciativa discente, uma conversa entre a UNILAB, a UFRB e a cidade de Santo Amaro. Então acho que acontecem esses encontros fora da proposta da licenciatura mas que acabam permeando as licenciaturas da UFRB aqui no campus do CECULT, então eu acho muito interessante, algumas coisas assim norteiam esse pensamento, não necessariamente um curso que a gente vai buscar, às vezes acaba chegando até a gente através de uma iniciativa discente ou de um evento calendarizado.*

5. Considerando a sua experiência, você teria proposições/considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de música?

*Poxa, eu teria mas é uma coisa tão basal que às vezes eu tenho até um pouco de vergonha. A proposição que eu teria dentro do currículo da licenciatura em música tem a ver com a história e apreciação da música, tem a ver com etnomusicologia ou musicologia, né? Que seria trazer pra dentro da universidade de música, que é naturalmente elitista, naturalmente pela sua formação dentro do Brasil né, a universidade de música tem um viés elitista né e embranquecido, é... seria trazer referências nacionais pretas. Pra não ser como às vezes parece ser, o que é um absurdo principalmente aqui no Recôncavo da Bahia, pra essas referências não serem exceção, como muitas vezes acaba sendo. A gente acaba vendo como exceção algumas coisas né, então tem na música clássica brasileira tem referências pretas. No choro, é uma música que a gente estuda pouco, o choro brasileiro, mas é uma música que deveria ser mais trabalhada, pois é uma música que teve, que foi difundida de uma maneira pra alta classe, mais uma coisa que foi roubada, como tudo né? E enfim, trabalhar as músicas afro-brasileiras com a potência que elas têm, dentro do curso de música popular brasileira. É uma coisa que eu acho até bobo de falar, porque na minha cabeça a música popular brasileira caminha por esse lugar, não só a história da música consagrada não sei que, as coisas que vieram e ficaram, mas as coisas que resistem, a música que resiste em nosso território, a música que nasce em nosso território baiano e é muita coisa, então acho que deveria ser trabalhado com mais esmero a nossa música preta, do que, sabe, ser pincelado.*

6. Você gostaria de adicionar alguma informação ou outra pergunta a este conjunto que te apresentei?

*Ai, Luísa, eu fico um pouco assim desesperada. Porque quando eu vi que eu poderia entrar em licenciatura, e eu poderia assim estudar música, porque eu nunca estudei música na vida apesar de trabalhar com música muitos anos - muitos anos não, alguns anos. 10, 11 anos no máximo - eu fico um pouco desesperada de ver como se dá a prática docente. Porque quando eu entrei, foi eu tava com raiva das experiências que eu tive na educação básica, pela forma que os pedagogos tratavam as crianças ainda muito pequenas, sexualizavam as crianças muito pequenas, as pedagogas eram altamente racistas apesar de ser majoritariamente pardas e negras, mas não se reconhecerem. E aí eu achava tudo isso um absurdo muito grande. Quando eu entrei no ensino superior e percebi que os educadores do ensino superior também não têm tato, eles têm um papel que falam eu sou doutor, mas não necessariamente é um ser humano que tá ali com outros seres humanos, não necessariamente é uma pessoa que tem bom senso, não necessariamente é uma pessoa que não é misógina, sabe? É uma coisa muito louca. Então cada dia que passa na licenciatura e os discentes vão aprendendo coisas muito óbvias de*

---

*humanidade, eu fico feliz porque vão entendendo mas fico desesperada porque são coisas muito basais. Eu fico pensando gente por onde essa pessoa passou na vida dela pra ela não saber o que deve ser um ser humano, pra ela não ter calma com outra pessoa, o que fizeram com essa pessoa - mais nova do que eu -, então sabe vai me dando uma angústia, e eu fico pensando né, “o que aconteceu com o mundo?”, “Paulo Freire venha aqui nos salvar”. E eu acho que é muito bonito, e muito importante ver pessoas jovens que tenham preocupação com a educação, principalmente nesse âmbito que a gente fala de educação antirracista, que a gente pensa no nosso povo, eu acho muito importante ter gente jovem como tu e como eu também, que se importa mesmo com a educação como uma coisa que faz uma diferença grande na vida a pessoa, porque de fato faz, não é só passar pela educação, principalmente quando a gente fala de educação musical, que eu acho que é uma coisa tão importante pra cognição, pros humores, pro desenvolvimento, a musicoterapia... É uma coisa muito importante, eu acho. Enfim, eu fico desesperada dentro da educação, mas ao mesmo tempo dá vontade de fazer mais pela educação. Quanto mais desesperada eu fico, mas vontade dá de permanecer na educação.*

## APÊNDICE F

### Respostas das entrevistas semiestruturadas – UFSCar

Nome: *Entrevistada 01*

Idade: 32

Cargo/Função: *Professora de Arte, no ensino fundamental II e médio*

Tempo no cargo/função: *3 anos*

Curso e instituição de formação: *Licenciatura em Música - UFSCar*

Ano de início do curso de graduação: *2013*

Ano de conclusão do curso de graduação: *2019*

Data e local de nascimento: *Nascida em Jaú - 24/01/1991*

Gênero: *Mulher cis*

Raça/Cor: (como você se auto identifica racialmente?) *Mulher cis preta*

Raça/Cor: (como você acha que as pessoas te identificam racialmente?) *Mulher cis preta*

1. Você acredita que sua formação inicial na graduação te preparou para trabalhar com educação das relações étnico-raciais? Poderia nos contar um pouco sobre este aspecto.

*Dentro do meu curso, de licenciatura em música, a gente não teve nenhuma discussão sobre educação das relações étnico-raciais, tudo o que eu vivenciei sobre a temática e que impactou na minha vida, foi fora do meu curso. Então, dentro dessa grade, que a gente tinha a parte instrumental, a gente estudava alguns grupos de instrumentos musicais, piano, bateria, a voz e instrumentos de corda, não havia qualquer tipo de conteúdo que trabalhasse origem sobre algum tipo de música ou origem sobre instrumentos de fato que tivessem dialogando com a temática da sua pesquisa. Nas disciplinas de práticas de ensino e parte pedagógica, a gente também não teve nenhum tipo de trabalho voltado dentre as disciplinas e muito menos uma disciplina específica para isso, voltada para a área de música, então, eu recordo só que em uma disciplina, uma professora trabalhou algumas músicas sobre...dois povos indígenas que eu não me recordo agora mas foram trabalhos muito pontuais, foram músicas que foram adicionadas na disciplina de forma*

*bem aleatória mas não trabalhada numa perspectiva um pouco mais aprofundada, sobre relações raciais, né.*

2. Que repertórios, materiais você utiliza para preparar as suas aulas?

*Como eu dou aula nas escolas estaduais de Ribeirão Preto, a gente é obrigado a seguir o currículo Paulista que tem se modificado minimamente, tentando ter alguns conceitos e ideias mais transversais, embora ainda careça de conteúdos mais intensos para discutir questões pretas, por exemplo, então tudo o que eu trabalho é em cima daquelas habilidades e competências do currículo paulista mas que não tem nada específico ali dentro, então a partir da minha leitura daquela habilidade, eu vou trabalhar determinados assuntos que eu julgo que são importantes para os alunos, eu vou dar um exemplo de uma habilidade que é trabalhada que é para trabalhar as matrizes estéticas-culturais de povos pretos e povos indígenas, então dentro da perspectiva do povo preto, eu trabalho... como eu sou formada em música, eu gosto muito de história da música, aí eu acabo trabalhando sempre história de estilos musicais que tenham a negritude como sua origem, então eu trabalho bastante com a história do funk, do soul music, do samba, do rap e a partir disso é que a discussão acaba entrando um pouco sobre o povo preto, então eu preparo numa perspectiva bem histórica e bem de percepção musical mesmo, de ouvir essas músicas e entender as produções, entender porque eles produziam daquele jeito, o que de fato influenciou aquelas produções, porque determinados instrumentos aparecem mais neste estilo e tão menos naquele outro, então eu monto as minhas aulas por base nestas ideias.*

3. Você realizou formações complementares durante e/ou após o curso de formação inicial? Algum processo de formação específico para ERER?

*Não, não tive nenhum tipo de curso. Como eu comentei, foi algo trabalhado de forma muito orgânica dentro da universidade. Tem dois espaços específicos que eu entendo como formação minha mesmo, foi um coletivo de mulheres pretas, formado em meados de 2015, que se chamava Café das Pretas e no mesmo ano eu entrei como professora no cursinho da UFSCar, para ministrar a disciplina de Africanidades, então acho que isso foi... entendo como um espaço de formação, mas de fato um curso que eu tenha feito e algo parecido não ocorreu.*

4. Considerando a sua experiência profissional, você teria proposições/considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de música?

*Primeiro pensando num curso de música, toda a música que a gente acaba estudando, quanto à sua forma tanto quanto à sua interpretação e a sua instrumentação é voltada muito para uma ideia bem ocidentalizada né, então quando a gente vai estudar a história da música, por exemplo, a primeira aula de história da música, ela vai começar na idade média com o cantochão e o canto gregoriano que eram práticas musicais da igreja católica durante a idade média, então a história da música, por exemplo, é um lugar que seria interessante a gente trazer outras vozes para poder discutir as histórias da música tanto de outros lugares do mundo quanto as histórias da música dentro do território brasileiro, porque quando a gente vem para o Brasil para estudar a história da música a gente descarta muitas populações que fizeram a formação desta música e acaba estudando apenas aquela música que o Continente Europeu trouxe para cá e é o que é visto dentro do meu curso, acho que esse seria um ponto importante até para quando a gente tiver dentro de um contexto de sala a gente não tentar/querer valorizar demais determinados tipos de música e outras não, tentando validar eles como músicas boas ou músicas ruins por conta da sua origem, isso eu acredito que a se a gente tivesse uma reformulação no currículo da música, acho que as pessoas poderiam com o tempo pensar e repensar melhor sobre essas práticas que são extremamente diferentes, de contextos, lugares diferentes mas que têm a sua importância na formação das pessoas. Acho que principalmente aquela parte, aquela disciplina que a gente teve de prática de ensino, onde a gente trabalhava diversas atividades voltadas para faixas etárias diferentes, então a gente teve num primeiro momento com bebês e depois crianças um pouco mais velhas, adultos e idosos, eu acho que a gente poderia ter trazido um pouco, um repertório mais diversificado para juventude, que a gente trabalhasse questões musicais mesmo, parte teórica, parte de percussão e que isso fosse impactado depois em algum espaço que a gente fosse dar aula para que eu tivesse também um repertório com essas questões que são urgentes da lei tanto para atender aquele público alvo que eu vou estar ali, neste espaço confortável e que tragam coisas que falam deles mesmos e parem de trazer só coisas dos outros, é não descartar um mas incluir por completo o outro dentro do espaço, então, a formação nossa influencia sim, de fato, depois no momento que a gente for dar aula, porque se gente não tiver este olhar atento a gente vai passar despercebido e várias pessoas ali vão ficar ali, sem estarem representadas.*

Nome: *Entrevistada 02*

Idade: *32 anos*

Cargo/Função: *Professora de música, responsável por iniciação musical em quatro escolas*

Tempo no cargo/função: *10 anos*

Curso e instituição de formação: *Licenciatura em música /UFSCar*

Ano de início do curso de graduação: *2010*

Ano de conclusão do curso de graduação: *2014*

Data e local de nascimento: *Leme- 10/05/1991*

Gênero: *feminino*

Raça/Cor: (como você se autoidentifica racialmente?) *Preta/negra*

Raça/Cor: (como você acha que as pessoas te identificam racialmente?) *Ixi, depende do contexto. Até eu entrar na universidade, não falavam para mim que eu era negra, eu era morena. Ai eu fui entender de colorismo quando eu entrei na universidade e ai que veio a identidade de que eu sou negra, tem várias tonalidades, eu sou negra da pele clara, tem pessoas que fazem esta leitura de negra, tem pessoas que fazem de morena, tem pessoas que fazem de mulata, então depende muito do contexto da pessoa, mas em geral eu fico em torno disso.*

1. Você acredita que sua formação inicial na graduação te preparou para trabalhar com educação das relações étnico-raciais? Poderia nos contar um pouco sobre este aspecto.  
*Não, eu não tive na graduação uma disciplina que tratasse, abordasse este assunto, no contexto da licenciatura em música, eu tive algumas disciplinas porque como a licenciatura tem aquelas disciplinas de outros departamentos tipo Educação e Sociedade, Estrutura e funcionamento da educação básica, uma das poucas disciplinas que a gente falou sobre isso, pincelou, foi Educação e Sociedade mas o curso mesmo de licenciatura, não tem, e algumas vivências assim...a gente sabe que é música de origem negra, afro-brasileira mas não teve uma discussão sobre, na verdade, eu fui percebendo isso com a experiência mas falar para você que o curso preparou, não, não.*
2. Que repertórios, materiais você utiliza para preparar as suas aulas?

*Por eu ser uma mulher negra, eu bato um pouco nesta tecla sim, inclusive a pesquisa de mestrado que eu quero desenvolver, é música de origem negra nas aulas de musicalização. Eu uso basicamente a internet, eu pesquiso muito sobre origem, escuto algumas coisas, eu uso muitas plataformas de música, o próprio youtube, tem alguns livros que eu leio e que eu tiro algumas canções mas você fala em relação à música afro-brasileira, à música de origem negra, é isso? Eu pesquiso muito da própria cultura brasileira mesmo, então, tipo, maculelê, samba de coco, maracatu porque também é um meio... não é só de origem negra, o Brasil é multifacetado pra caramba, tem origem indígena, o que eu tento essencialmente trabalhar nas aulas é que assim, que as crianças entendam que a nossa cultura é basicamente negra, indígena também, mas a gente está muito arraigado na fonte da cultura africana que veio para cá e aí eu bato em cima desta tecla, deles entenderem basicamente como é que isso veio parar aqui. Então eu tento trabalhar esses gêneros, é claro que não dá para trazer isso sempre porque também tem outras coisas que precisam ser trabalhadas, mas eu sempre tento falar de música do nosso país, deixar claro que a nossa base, a nossa cultura é negra, então não sei se respondeu a pergunta.*

3. Você realizou formações complementares durante e/ou após o curso de formação inicial? Algum processo de formação específico para EREB?

*Eu fiz uma formação continuada, até com uma professora do curso de graduação, fiz algumas oficinas de jogos e brincadeiras mas sobre a temática em si, não. Eu fiz mais formação continuada, procurando auxiliar o trabalho em sala, discutir questões, fiz sim, durante um ano.*

4. Considerando a sua experiência profissional, você teria proposições/considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de música?

*Então, o curso que eu me formei, ele teve uma mudança de grade, ele não tem mais a grade de quando eu me formei. Pensando na grade antiga, sim, óbvio, tem várias questões e uma é essa, pensando que a gente está num país de falando de número de pessoas a maior parte, majoritária é negra e pensando na identidade do aluno negro, ainda mais que eu estou nos dois ambientes, no público e no privado, e a gente sabe das diferenças que tem. Hoje eu não sei como está a grade, eu sei de algumas coisas que mudaram, então eu não sei te dizer hoje, eu precisaria ver a grade do curso para falar a antiga, com certeza, teria várias sugestões e uma delas é ter disciplinas voltadas para estas questões, com certeza.*

Nome: *Entrevistado 03*

Idade: *31 anos*

Cargo/Função: *Professor do ensino fundamental e médio*

Tempo no cargo/função: *4 anos*

Curso e instituição de formação: *Música/UFSCar*

Ano de início do curso de graduação: *2013*

Ano de conclusão do curso de graduação: *2019*

Data e local de nascimento: *12/12/1992 - Campinas*

Gênero: *Masculino*

Raça/Cor: (como você se autoidentifica racialmente?) *Pardo*

Raça/Cor: (como você acha que as pessoas te identificam racialmente?) *Varia entre as pessoas mas acho que pardo.*

1. Você acredita que sua formação inicial na graduação te preparou para trabalhar com educação das relações étnico-raciais? Poderia nos contar um pouco sobre este aspecto.

*Eu diria que um pouco, não muito. Essas questões, como se diz, elas foram consideradas por alguns professores, não todos e enfim foram abordadas em conteúdo mas foi pouco e a maior parte das referências que eu tenho e que inclusive eu trabalho, principalmente em vivências relacionadas à faculdade também, na internet, de convívio mas pouco com o ensino formal.*

2. Que repertórios, materiais você utiliza para preparar as suas aulas?

*A gente tem o material que o governo disponibiliza, então ajuda a ter uma base do direcionamento, eu também vou adequando, adicionando questões que eu vou, questões culturais que eu vou experienciando, sempre que eu vejo um filme novo, sempre que eu vou numa exposição nova, sempre que eu ouço músicas novas, isso vai agregando no meu repertório e quando é pertinente eu trabalho para as aulas que no caso eu sou professor de arte, então, as obras também influenciam muito. E em parte é estudo, às vezes eu procuro algo que eu já conhecia e às vezes eu vou usar materiais diversos novos, eu vou usar facebook, streaming, eu vou usar músicas no spotify, enfim eu vou...tem imagens que eu localizo em redes sociais, no google, enfim, eu vou adequando tudo isso para formar mais ou menos a linha que eu vou trabalhar.*

3. Você realizou formações complementares durante e/ou após o curso de formação inicial? Algum processo de formação específico para ERER?

*Eu fiz um curso na cidade de São Carlos logo depois que eu me formei, ele era muito voltado para o campo da educação mas não abordou tanto questões étnico-raciais e eu fiz alguns cursos do próprio Estado disponibiliza e que você precisa fazer para poder dar algumas matérias extras e essas matérias, eu fiz projeto de vida e outras matérias, agora voltada para ERER, eu não me lembro de ter feito nenhum curso.*

4. Considerando a sua experiência profissional, você teria proposições/considerações ao currículo de sua formação inicial para a implementação da lei 10.639/2003 no ensino de música?

*Eu imagino que teriam que abrir novas disciplinas, tanto obrigatórias como optativas e o curso teria que abrir vagas para professores, voltadas para isso, acho que poderiam ser feitas ACIEPES e/ou outros programas voltados para a comunidade com este tipo de temática. Eu não sei como, o curso teve algumas mudanças depois que eu saí e foi afetado neste quesito, então eu sei que que por exemplo na época tinha só uma disciplina de história da música obrigatória, agora existem mais então acho que faz parte entrar no currículo ou outras questões que não foram tão trabalhadas quando aula de história da música, enfim. Mas eu não sei como que está o curso atualmente neste quesito*

5. Você gostaria de adicionar alguma informação ou outra pergunta a este conjunto que te apresentei?

*Falando do Estado, existem algumas iniciativas voltadas para isso, então, por exemplo, o currículo do oitavo ano, em particular, ele é voltado o ano inteiro para artes de matrizes africanas e indígena, porém assim, eu acho que isso em um ano voltado para isso, embora dê para abordar em outros anos, mas eu acho que poderia estar mais espalhado no currículo, por exemplo, e esse ano teve a trilha antirracista e acabou que eu não cheguei a tempo, eu mudei de escola no meio do ano, eu não sei se foi algo particular aqui de Campinas mas sei que estava sendo abordado em uma das escolas e que eu participei, então, eu acabei esta temática, porque também faz parte da minha aula com o repertório que eu tenho e teve uma vez, em uma das minhas aulas que foi uma professora lá dar uma palestra para os alunos com este tipo de temática e quando eu conversei com ela, o que cai um pouco é esta questão, bom, eu tenho mais de 30 aulas, às vezes um pouco menos e isso inclui mais de 15 salas diferentes, então como não está tanto na minha formação, eu tenho dificuldade em aprofundar um pouco nos conteúdos, às vezes me falta repertório para trabalhar, o material do governo não é também lá essas coisas, então é feita uma tentativa de incluir isso no no programa de ensino do Estado mas aí a gente nota que*

*ainda está engatinhando um pouco, tem um material que não é tão robusto e também do ponto de vista do professor, a falta de tempo que você tem para poder focar no conteúdo porque você tem aulas demais para preparar, então juntando um pouco da minha formação própria com a falta do material disponível, com a falta de tempo para pesquisar questões novas, eu percebo que a minha aula não aborda tanto quanto poderia abordar esta temática mas ainda aparece bastante. E nisso entra um pouco o repertório que o professor tem... temáticas dos últimos anos, como você vai abordar isso com professores que não tem essa bagagem, então tem que pensar bastante qual é a estratégia para que isso seja fortalecido.*