



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

CLEYDSON LUAN AMANCIO DE LIMA

**PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO
DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Recife
2023

CLEYDSON LUAN AMANCIO DE LIMA

**PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO
DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música e Sociedade.

Orientador(a): Cristiane Maria Galdino de Almeida
Coorientador(a): Flavia Maria Chiara Candusso

Recife
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Lima , Cleydson Luan Amancio de .

Pensamento afrodiaspórico nos processos formativos no curso de licenciatura em música / Cleydson Luan Amancio de Lima . - Recife, 2023.
110p : il., tab.

Orientador(a): Cristiane Maria Galdino de Almeida

Coorientador(a): Flávia Maria Chiara Candusso

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2023.

1. Formação Docente. 2. Relações étnico-raciais . 3. Pensamento afrodiaspórico . 4. Licenciatura em Música . I. Almeida , Cristiane Maria Galdino de . (Orientação). II. Candusso , Flávia Maria Chiara . (Coorientação). IV. Título.

780 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 95)

CLEYDSON LUAN AMANCIO DE LIMA

**PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO
DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música e Sociedade.

Aprovada em: 18/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Flávia Maria Chiara Candusso (Examinadora externa/Coorientadora)
Universidade Federal da Bahia

Professor Doutor Luan Sodré de Souza (Examinador externo)
Universidade Federal da Bahia

Professora Doutora Luciana Ferreira Moura Mendonça (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa não apenas um marco acadêmico, mas também uma jornada pessoal repleta de aprendizado, crescimento e desafios. Neste momento, expresso meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para tornar esta realização possível. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, aos orixás e à Jurema Sagrada por iluminarem meu caminho, fortalecendo não só minha jornada acadêmica, como também minha escrita, inspirando-me e guiando-me ao longo deste processo. À minha família e amigos, dedico uma gratidão imensa: o apoio incondicional, encorajamento e compreensão foram fundamentais para que eu trilhasse este caminho, com determinação e confiança. À minha orientadora, Cristiane Almeida, expresso minha profunda gratidão por sua orientação, paciência e sabedoria ao longo desta jornada. Sua mentoria foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, sendo uma pessoa especial, que me guiou através dos desafios acadêmicos. À minha coorientadora, Flavia Candusso, agradeço pela contribuição valiosa e pelo apoio fundamental oferecido ao longo deste percurso. A todos os que participaram e colaboraram, de alguma forma, neste processo, meu sincero agradecimento, pois cada conversa, troca de ideias e suporte foram peças-chave na construção deste trabalho. Por fim, minha gratidão se estende a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram, dialogaram e compartilharam conhecimento, auxiliando-me em cada etapa desta dissertação. Sou imensamente grato por ter tido a oportunidade de trilhar este caminho, aprendendo, crescendo e desenvolvendo-me acadêmica e pessoalmente.

Muito obrigado a todos que fizeram parte desta jornada.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral investigar como os saberes e pensamentos afrodiaspóricos se articulam nos percursos formativos na Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia. Os objetivos específicos focaram em analisar as bases epistemológicas negras afro-brasileiras e afrodiaspóricas presentes na formação docente, na compreensão de como as experiências, aprendizados e atividades desenvolvidas nos componentes curriculares na formação docente podem ser entendidas nas perspectivas epistemológicas afro-brasileiras e afrodiaspóricas, na identificação das visões e pensamentos dos/as professores/as e alunos sobre as discussões das relações raciais (afro-brasileira) com o ensino de música. Utilizou-se a abordagem qualitativa, fundamentada no debate decolonial e no pensamento negro, que foi coletado dados por meio de pesquisa documental, observações e entrevistas com docentes e estudantes. Nas abordagens da investigação, primou-se a pesquisa documental, a qual analisou a Matriz Curricular, Projeto Pedagógico de Curso, Trabalhos de Conclusão e relatórios de estágio, por meio de observações das persistências e dos avanços em relação aos traços coloniais e inviabilização do pensamento afrodiaspórico, apesar das tentativas de incorporação de pensamento afrodiaspórico por intermédio de produções estudantis e inclusão de conteúdo e abordagens nas atividades e componentes curriculares. Além disso, o estudo explorou a visão dos entrevistados sobre a formação do professor de música, a incluir sua interligação com a educação básica e a necessidade de uma abordagem crítica decolonial. Dessa maneira, foram identificadas algumas práticas que incluem o pensamento negro, como a disciplina de Prática de Conjunto Instrumental, a qual vivencia os ritmos afro-baianos, entendendo-se para a análise dos avanços, limitações e possibilidades de ampliação dos elementos afrodiaspóricos na perspectiva dos estudantes e docentes. Em síntese, foi compreendido que a inclusão do pensamento afrodiaspórico nos percursos formativos da UFBA oferece contribuições valiosas, que enriquecem não apenas a formação dos estudantes, mas também amplia horizontes culturais e artísticos dos futuros professores/as de música. Apesar dos avanços atuais, é relevante reconhecer os traços coloniais que ainda estão nos processos formativos do curso, convivendo com as ações e atividades que tratam dos conhecimentos afrodiaspóricos no Curso de Licenciatura.

Palavras-chave: formação docente; relações étnico-raciais; pensamento afrodiaspórico; licenciatura em música.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how Afrodiasporic knowledge and thoughts are articulated in the training paths of the Music Degree at the Federal University of Bahia. The specific objectives focused on analyzing the black Afro-Brazilian and Afro-diasporic epistemological bases present in teacher training, on understanding how the experiences, learning and activities developed in the curricular components in teacher training can be understood from Afro-Brazilian and Afro-diasporic epistemological perspectives, in identification of the views and thoughts of teachers and students on discussions of racial relations (Afro-Brazilian) with music teaching. A qualitative approach was used, based on the decolonial debate and black thought, with data collected through documentary research, observations and interviews with teachers and students. In the research approaches, documentary research stood out, which analyzed the Curricular Matrix, Course Pedagogical Project, Final Papers and internship reports, through observations of persistence and advances in relation to colonial traits and unfeasibility of thinking. afrodiasporic, despite attempts to incorporate Afrodiasporic thinking through student productions and inclusion of content and approaches in activities and curricular components. Furthermore, the study explored the interviewees' views on music teacher training, including its interconnection with basic education and the need for a critical decolonial approach. In this way, some practices that include black thought were identified, such as the discipline of Instrumental Ensemble Practice, which experiences Afro-Bahian rhythms, intended for the analysis of advances, limitations and possibilities for expanding Afrodiasporic elements from the perspective of students and teachers. In summary, it was understood that the inclusion of Afro-diasporic thinking in UFBA's training paths offers valuable contributions, which not only enrich students' training, but also broaden the cultural and artistic horizons of future music teachers. Despite current advances, it is important to recognize the colonial traits that are still in the course's formative processes, coexisting with the actions and activities that deal with Afro-diasporic knowledge in the Degree Course.

Keywords: teacher training; ethnic-racial relations; Afrodiasporic thinking; degree in music.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CONSTRUINDO TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO.....	14
2.1	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	14
2.1.2	Escola de Música da UFBA.....	14
2.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
2.2.1	Pesquisa documental.....	17
2.2.2	Ida ao Campo de Pesquisa.....	17
2.2.3	Entrevistas.....	19
2.2.4	Procedimentos éticos.....	20
2.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	21
3	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	23
3.1	REVISÃO DE LITERATURA.....	23
3.1.1	Relações étnico-raciais e educação musical.....	24
3.1.1.1	<i>Educação Básica e relações étnico-raciais.....</i>	<i>26</i>
3.1.1.2	<i>Formação Docente e relações étnico-raciais.....</i>	<i>28</i>
3.1.1.3	<i>Saberes afrodiapóricos e/ou Africanos e Decolonialidade.....</i>	<i>29</i>
3.1.2	Formação de professores/as e educação musical.....	30
3.1.2.1	<i>Formação docente, educação básica, atuação e currículo.....</i>	<i>31</i>
3.1.2.2	<i>Formação Docente práticas inovadoras/decoloniais.....</i>	<i>32</i>
3.2	COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE.....	34
3.2.1	Colonialidade.....	34
3.2.3	Colonialidade na educação musical.....	36
3.2.3	Decolonialidade.....	38
3.2.4.1	<i>Decolonialidade e o Pensamento afrodiaspórico.....</i>	<i>39</i>
3.3	REFLEXÕES SOBRE OS PENSAMENTOS AFRODIASPÓRICOS.....	40

3.3.1	Raça e Racismo.....	40
3.3.2	Os Saberes e Conhecimentos Afrodiáspóricos.....	42
3.3.3	Olhar negro no centro.....	44
3.3.4	Práticas Musicais Africanas e Afrodiáspóricas na educação musical.....	45
4	O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA UFBA E OS PENSAMENTOS AFRODIÁSPÓRICOS.....	49
4.1	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.....	49
4.1.1	Princípios e Orientações Filosóficas e Pedagógicas.....	52
4.1.2	Perfil do Egresso.....	54
4.2	CURRÍCULO E PENSAMENTO AFRODIÁSPÓRICO: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS.....	55
4.2.1	Fundamentos da Educação Musical: Ementário e Diálogos.....	57
4.2.2	Metodologia do Ensino da Música.....	59
4.2.3	Estágio Curricular Supervisionado.....	61
4.2.4	Trabalho de Conclusão de Curso.....	65
5	PERCURSOS FORMATIVOS E O PENSAMENTO AFRODIÁSPÓRICO.....	69
5.1	CONCEPÇÕES SOBRE SER PROFESSOR/A DE MÚSICA.....	69
5.1.2	Habilidades e conhecimentos relevantes na formação do docente.....	72
5.1.3	O professor de música e a educação básica.....	74
5.2	CURRÍCULO, FORMAÇÃO E O PENSAMENTO NEGRO.....	75
5.3	PENSAMENTO NEGRO NO CURSO: REALIDADES, AVANÇOS E DESAFIOS	81
5.3.1	Prática de Conjunto Instrumental e o pensamento afrodiáspórico no curso.....	83
5.3.2	Outras Práticas do Pensamento Afrodiáspórico no curso de licenciatura em música...	87
5.3.3	Percurso Formativo e Trajetórias Musicais.....	90
5.3.4	Desafios e Construções para ampliação do Pensamento Negro no Curso de Licenciatura.....	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	102

APÊNDICE A — Roteiro da Entrevista das Estudantes.....	107
APÊNDICE B — Roteiro de entrevistas para professores/as da UFBA.....	108

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inicia por meio da busca por alinhar experiências e aprendizados com os quais tive contato de forma mais próxima na graduação, quer através de atividades curriculares, quer extracurriculares. Durante o curso, tive acesso a leituras sobre a educação musical que ampliaram minhas perspectivas acerca da compreensão, bem como sociedade, cultura e processos de ensino-aprendizagem.

Paralelamente a outros processos educativos, fui despertado pelo lado político e social, através do qual pude me envolver em movimentos estudantis e juvenis que ampliaram minha visão de mundo e a forma de pensar sobre processos sociais e culturais. Essa inter-relação de atividades formativas, impulsionaram-me a pensar sobre fenômenos da sociedade e da música, a fim de refletir sobre as formas de ensino e o padrão conservatorial presentes, de maneira geral, nos cursos de graduação em música e espaços formativos musicais.

Desta forma, destaco que esta investigação permeia toda minha trajetória de vida, sendo um resultado dos processos experienciados dentro da academia e, também, fora dela, como fora descrito anteriormente. A partir dela, pude refletir sobre meu lugar político-social e, de rebote, colocar-me enquanto homem negro e gay na sociedade, com indagações sobre as complexidades de entender as relações raciais em diversos espaços, tal qual a universidade. Estas construções, além do contato com leituras sobre política e racialidade, aliadas às vivências pessoais, fizeram-me repensar todos os locais em que pude estar presente, especialmente no campo da música. Conseqüentemente, surgiu a indagação de como entrelaçar meus saberes e vivências de uma pessoa negra com a área da educação musical.

Com isso, o percurso para interrelacionar os saberes negros e as minhas vivências pessoais no campo da música passam por um processo que traz uma construção longa, a começar antes da graduação acadêmica, seguindo para o campo da pesquisa na pós-graduação. Ser um jovem negro de comunidade sempre me tornou próximo a elementos culturais populares, negros e regionais, no entanto, havia um dilema: isso não era falado nos espaços formativos nos quais vivenciei. Outro ponto salutar diz respeito ao pensamento de como a estrutura social racista me condicionou a negar as minhas raízes, o que tornou o processo de retomada e de busca pela reconexão, com saberes e conhecimentos que tive de maneira empírica, uma tentativa de ampliação e reflexão na minha vida.

Quando adentro na minha trajetória acadêmica musical, visito uma realidade de projetos sociais que tornou possível minha formação, a qual tem como base a música erudita, em que não só aprendi a tocar violino, mas também vivenciei realidades da música popular e

formação musical, com orquestra e grupo percussivo. Neles, pude experienciar outros repertórios para além do canônico, orquestral e violinístico. Isso deu uma mesclada no processo formativo, entretanto, ainda com bastante influência da formação musical tradicional. Na graduação, por meio de diversos debates sociais, fui direcionado para outras possibilidades que propiciaram reflexões acerca das vivências da realidade onde eu cresci. A partir disso, pude perceber, com um olhar analítico e embasado por reflexões dos saberes da cultura negra e relações étnico-raciais, os atravessamentos sociais e raciais que sempre fizeram parte da minha vida.

Concomitantemente, pude refletir, de forma crítica, a minha trajetória na graduação, na qual, de maneira geral, direcionei-me por algumas temáticas como: ensino do instrumento, projetos sociais, processos de ensino-aprendizagens. Com influência do movimento político, por sua vez, sob a égide da busca por conexão com minha ancestralidade, fui construindo um processo de compreensão e contato com teorias sobre colonialidade e racismo. De tal maneira, passei a questionar o modelo de ensino da música e os aspectos relacionados ao padrão europeu, que domina este campo.

Logo, pensar a colonialidade me direcionou ao entendimento, de forma aprofundada, sobre os processos históricos e sociais que construíram o país. Além disso, me fez compreender que o modelo conservatorial foi uma bagagem trazida junto ao processo colonialista, o qual marcou, historicamente, e até os tempos atuais, os processos de ensino da música no Brasil, como pontuado pelos autores e autoras do campo da música Batista (2018), Euridiana Souza (2020), Luan Souza (2020), Nascimento (2020) e Queiroz (2017; 2018), os quais discutem os padrões que afetam as atividades educativas musicais e as marcas racistas e colonialistas que perduram nesse processo histórico.

Estes debates que perpassam contextos sociais na educação musical veem ganhando destaque no campo, além de permear outros espaços, como redes sociais e a visibilidade midiática. A partir disso, fora iniciado um processo de mergulho na interconexão dos debates étnico-raciais, decoloniais, para os quais busquei publicações que abordam perspectivas afrodiáspóricas e decoloniais, correlacionando com conhecimentos adquiridos no campo social e político que vivencio.

Assim, dentro das diversas possibilidades, fui-me direcionando para refletir sobre o pensamento afrodiáspórico, temática que trata de compreender os conhecimentos e saberes da população negra nas suas diversas formas de existência, tais quais os saberes culturais, sociais, políticos, filosóficos e artísticos que se mostram presentes dentro da realidade diáspórica negra no Brasil. Em Gomes (2017), nota-se a obra *O Movimento Negro Educador*,

abordando o papel dos movimentos sociais na transformação e produção dos saberes, e como a luta política permeia a educação, com foco em formular indagações às estruturas racistas presentes. Mediante isso, alinho-me ao seu pensamento perante o cenário político em que fui inserido e como reverbera na minha investigação, a fim de apresentar um olhar atento aos processos de desigualdades. Em Gonzales (1988), por sua vez, pensa-se como as manifestações artísticas, políticas e sociais das populações negras nas Américas produzem possibilidades de existência e identidade político-cultural. Com isso, trato da potencialidade de pensar o pensamento negro dentro da realidade brasileira.

Com tudo isso, pensar educação e racialidades no Brasil, faz-nos dialogar com as políticas públicas que foram conquistadas nas lutas sociais da população negra, são elas duas leis centrais para a reflexão: 10.639/2003 e 11.645/2008, que colocam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na educação básica. A partir disso, e pela importância histórica de pensar os conhecimentos e elementos culturais das populações negras e indígenas no Brasil, é emergente pensar no diálogo constante da lei com o ensino da música, em específico, na educação escolar. Logo, educação básica, música e relações étnico-raciais são eixos interessantes de serem compreendidos e correlacionados. Diante disso, busco refletir como a discussão pode contribuir para o campo da música, pensando possibilidades de investigações.

A relação entre ensino e pensamento leva-nos a considerar sobre como os conhecimentos podem e são intercambiados. Assim, pensar na formação de futuros docentes pode ser um campo que estabelece diálogo com a educação básica, música e relações étnico-raciais. Isto se constrói por meio da alternativa de refletir este início formativo e de como os futuros professores(as) podem estar munidos de conhecimentos que possam oferecer a capacidade de dialogar com leis importantes do ensino e temáticas que são emergentes no campo social. Mediante isso, refleti sobre possibilidades de investigar como os pensamentos negros, hoje, estão presentes na formação de docentes diante de uma realidade educativa-musical permeada por racismo, inviabilizações epistêmicas e traços de colonialidade. Para tanto, levantei a seguinte questão: Como os saberes e pensamentos afrodiáspóricos articulam-se nos percursos formativos na licenciatura em música? Com esta indagação, a investigação não só buscou observar como, diante das questões históricas atuais, os saberes negros estão presentes e tensionam a formação de professores(as) de música na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas também como eles vêm sendo incluído, seus avanços e limites, e a sua relevância na trajetória docente em música dentro do ensino superior.

Para isso, ao passo que o objetivo geral foi investigar como os saberes e pensamentos afrodiaspóricos articulam-se nos percursos formativos da licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), os objetivos específicos focaram em analisar as bases epistemológicas negras afro-brasileiras e africanas presentes na formação docente; na compreensão de como as experiências, aprendizados e atividades desenvolvidas nos componentes curriculares, na formação docente, podem ser compreendidas em suas perspectivas epistemológicas afro-brasileiras e africanas; e na identificação das visões e pensamentos dos docentes e alunos acerca das discussões sobre as relações raciais com o ensino de música.

Esta dissertação foi estruturada em 5 seções. A primeira seção é a introdução, na qual são abordadas as experiências e vivências que me direcionaram para o campo da pesquisa e para as reflexões da problemática de pesquisa. A segunda diz respeito aos procedimentos metodológicos, contendo as informações sobre o campo de pesquisa, as motivações da escolha da Universidade investigada, os procedimentos de coleta e análise dos dados. A terceira, por sua vez, evidencia a revisão e o referencial teórico da dissertação: em seu início, são apresentadas publicações que discutem as relações étnico-raciais e a educação musical, seguindo para as discussões sobre formação docente em música e educação musical. Posteriormente, são apresentadas as teorias sobre colonialidade, decolonialidade, debate étnico-racial, além de os pensamentos e saberes da cultura negra.

Para finalizar a descrição das seções, a quarta apresenta uma discussão sobre o plano político pedagógico do curso, incluindo a matriz curricular e documentos produzidos pelos alunos, à luz da decolonialidade e do pensamento afrodiaspórico como marcos teóricos, trazendo as interlocuções e possibilidades de debates dentro do documento. Por fim, a quinta seção expõe a análise das entrevistas e observações dos discentes do curso e como os pensamentos negros encontram espaços dentro da universidade. Nela, observam-se os avanços e limites, refletindo como eles se apresentam na formação, além de indicar apontamentos para ampliação e permanência desses saberes. Em suma, a última seção aborda as considerações finais desta pesquisa.

2 CONSTRUINDO TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada por sua ênfase no estudo do significado da vida das pessoas, a fim de representar opiniões e perspectivas. A escolha por essa abordagem se fundamenta na necessidade de compreender as dinâmicas sociais e culturais presentes nos percursos formativos dos licenciados em música. Dessa maneira, almejamos abranger as condições contextuais das pessoas, contribuir para revelações sobre conceitos emergentes e utilizar diversas fontes, conforme discutido por Yin (2016).

Com isso, nossa decisão pela abordagem qualitativa se deu pela importância atribuída ao entendimento do campo de estudo, conforme destacado por Flick (2006). O autor enfatiza a utilização de "conceitos sensibilizantes" para abordar os contextos sociais a serem estudados (Flick, 1988, p. 21). Assim, esta abordagem possibilita a investigação aprofundada dos saberes e pensamentos afrodiaspóricos nos percursos formativos da licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia.

Ao considerar a complexidade intrínseca ao fenômeno em estudo, permeada por questões sociais, institucionais e experiências de docentes e discentes, empregamos diversas estratégias, entre elas: a pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, uma ida ao campo e a análise ancorada no pensamento afrodiaspórico. Essa abordagem visa abranger diferentes aspectos que moldam os percursos formativos na licenciatura em música, proporcionando uma compreensão mais abrangente e contextualizada do tema.

2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escolha do campo de pesquisa foi moldada por meio de discussões coletivas durante as orientações do mestrado, buscando considerar vários aspectos para que houvesse um local que proporcionasse discussões relevantes. Inicialmente, atribuímos importância à delimitação de uma universidade na região Nordeste, com o fito de dar visibilidade a essa parte do Brasil e compreender as complexas dinâmicas territoriais, especialmente no contexto das persistentes estruturas de desigualdades socio-raciais no país. Este enfoque não apenas nos possibilita compreender as potencialidades locais, mas também nos impulsiona a encontrar respostas para os desafios sociais que ainda impactam e limitam a região Nordeste.

Outro ponto crucial para nós foi a pluralidade de manifestações culturais afrodiaspóricas que exercem influência no território nacional. Como mencionado, nosso recorte concentrou-se em perceber as realidades afrodiaspóricas específicas, considerando a

riqueza cultural e a diversidade do Nordeste. Dentro dessa região, portanto, optamos por focar no Estado da Bahia, que se destaca por apresentar o maior percentual de pessoas negras no Brasil, aproximando-se de 80% da população autodeclarada como negra (pretos e pardos), conforme dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). Esta escolha ressalta a relevância de investigar um Estado com uma presença negra expressiva, indo além de uma análise quantitativa, mas refletindo complexas dimensões socioculturais que permeiam a realidade do Estado da Bahia.

Refletir sobre a dimensão das diversas manifestações artístico-culturais de matriz africana na Bahia se justifica pelos processos históricos e sociais que marcaram a formação do estado baiano. O processo de escravização, instituído desde a Colonização do Brasil, evidencia como a população negra buscou localizar a reexistência nas Américas. Nesta esteira, Gonzales (1988) oferece conhecimentos importantes sobre o processo político-cultural das populações negras, especialmente na América Latina, com destaque para a reinvenção e as transformações culturais ocorridas nesta região do continente. Assim, ao direcionar esta perspectiva para as manifestações culturais negras na Bahia, percebemos uma construção que envolve diversas etnias, moldadas em diferentes momentos históricos do período escravocrata, conforme fora resumido no trabalho de Neves (2010).

Vale ressaltar que as heranças culturais-negras se manifestam de várias formas, seja a música, por meio do Samba de Roda, Axé, Pagode, Bloco Afros e Olodum, seja na culinária e nas religiosidades de matriz africana. Todas essas dimensões, associadas, evidenciam como a cultura negra é eferescente no estado da Bahia, notadamente na Escola de Música da UFBA em Salvador. À vista disso, torna-se crucial investigar como estas expressões culturais permeiam os currículos e as vivências dos licenciados em música.

2.1.2 Escola de Música da UFBA

A Escola de Música da Universidade Federal da Bahia foi criada no ano de 1954, durante a gestão do Reitor Edgar Santos, conforme descrito no Projeto Político de Curso (PPC). Durante o início, fora convidado para assumir a direção, o compositor alemão Hans Joachim Koellreutter, de acordo com a Escola de Música da UFBA (2010, p. 4). A Escola de Música, portanto, tem um tempo considerável de existência. Em seu site, é citado que:

Ao longo dos seus 60 anos, a Escola de Música tem se esforçado em criar meios para melhor capacitar o profissional que está sendo formado pela nossa Unidade. O grau de abrangência dos programas oferecidos e o grau de excelência do nosso corpo docente nos colocam entre os centros de melhor qualificação no País. Ao longo dos

seus 60 anos, a Escola de Música tem se esforçado em criar meios para melhor capacitar o profissional que está sendo formado pela nossa Unidade. O grau de abrangência dos programas oferecidos e o grau de excelência do nosso corpo docente nos colocam entre os centros de melhor qualificação no País (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 1).

Com isso, atualmente, a Escola atua no Ensino Infantil, Graduação e Pós-graduação, além de contar com um corpo técnico diversificado, ainda segundo as informações disponibilizadas em seu site.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa representam um conjunto de estratégias cuidadosamente planejadas para investigar o objeto de estudo, constituídas pelos seguintes pilares: pesquisa documental, incursões ao campo e entrevistas, fundamentais dessa abordagem metodológica. Cada etapa, por sua vez, foi pensada a fim de proporcionar uma compreensão abrangente e significativa dos fenômenos em análise, visando contribuir de maneira substancial para o avanço do conhecimento nesta área específica.

2.2.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental foi pensada como estratégia devido entendimento da importância de investigar documentos e textos que trazem concepções, metodologias e referências que dão base ao curso. A partir disso, buscamos a coordenação do curso da UFBA para acessar os documentos disponíveis e quais seriam interessantes para a pesquisa. Durante os encontros com a coordenadora do Curso de Licenciatura em Música, pudemos ter ciência do material disponível e ter acesso aos documentos que o regem. Esta iniciativa alinhou-se ao objetivo central da pesquisa, que é a compreensão de como os saberes e pensamentos afrodiaspóricos se articulam nos percursos formativos da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia.

Os dois momentos de discussão sobre os materiais resultaram no acesso ao Projeto Pedagógico de Curso, Trabalhos de Conclusão (TCC), Relatórios de Estágio, Matriz Curricular e ementas das disciplinas, os quais foram fundamentais para compreensão das normas institucionais e para as discussões presentes no curso. Dessa maneira, ao analisar os elementos da instituição, objetivamos ampliar nossa compreensão sobre como os saberes afrodiaspóricos são considerados ou negligenciados no processo formativo.

Além disso, ao explorar os trabalhos construídos pelos discentes, estabelecemos uma conexão direta com as experiências estudantis que moldam — e são moldadas — pelos percursos formativos. Esta dualidade entre as normas institucionais, em conjunto com as vivências dos estudantes, torna-se essencial para atingir nosso objetivo de compreender como os saberes e pensamentos afrodiáspóricos estão entrelaçados no contexto acadêmico. Logo, a investigação documental deste material foi estratégica para capturar a riqueza e a complexidade desse processo formativo.

Na etapa inicial de análise documental, voltamo-nos, primeiramente, para o exame detalhado do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Música. Estrategicamente, tal escolha objetivou compreender os fundamentos que orientam o curso na UFBA, considerando tanto o processo de elaboração dos documentos quanto às leis e diretrizes que o embasam. A pesquisa estabeleceu uma conexão entre os parâmetros do curso e as discussões sobre o pensamento afrodiáspórico e decolonialidade ao examinar como as estruturas de dominação exercem influência, direta ou indiretamente.

Outro ponto relevante da análise diz respeito à organização das disciplinas, suas naturezas e relações com conhecimentos afrodiáspóricos. Assim, por meio das ementas presentes no PPC e daquelas disponíveis em formato online das disciplinas em foco, foi possível refletir sobre a dinâmica de um curso de formação de docentes de música situado na Bahia, um Estado brasileiro impregnado por diversas expressões artísticas e culturais. A partir disso, a análise contribuiu para a compreensão de como a riqueza cultural local reflete no currículo formativo, considerado um espaço de debates e posicionamentos, permeado por aspectos socioculturais e processos de racialidade.

Na sequência, dedicamo-nos à análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e relatórios, com ênfase na identificação das produções que abordam as relações étnico-raciais, o pensamento negro e as questões das lutas sociais antirracistas. Nesta esteira, os documentos revelaram-se fundamentais para incorporar a perspectiva dos estudantes em formação, o que proporcionou uma compreensão mais profunda das interações entre discentes e docentes durante o processo de formação de professores e professoras.

2.2.2 Ida ao Campo de Pesquisa

Durante a realização da pesquisa, deparamo-nos com algumas dificuldades. A primeira delas foi a demora na devolutiva sobre autorização da pesquisa, o que resultou em atrasos no início da entrada e investigação do campo. O diálogo com a UFBA foi relevante e,

também, influenciou os caminhos metodológicos que seguimos neste trabalho. Além disso, outros imprevistos ocorreram, levando à prorrogação do tempo da pesquisa, como questões relacionadas ao retorno presencial das aulas, incompatibilidade e disponibilidade para ida presencial a Salvador, localidade do campo de pesquisa. Com isso, a ida ao campo ocorreu entre o período de 29 de agosto a 2 de setembro, em que a partida para a cidade de Salvador aconteceu para conhecer, mais de perto, o curso da universidade.

Até à chegada à universidade, defrontamo-nos com questões burocráticas. Inicialmente, por meio de um diálogo com a coordenação do curso de licenciatura para compreender as questões que impulsionavam a pesquisa, decidimos que haveria uma coorientação com uma docente do campus da UFBA, a qual daria suporte na ida ao campo. O critério de escolha foi baseado no desenvolvimento de pesquisas sobre as relações étnico-raciais na educação musical.

Já na chegada ao campo, algumas temáticas precisaram ser refletidas. Uma delas foi marcada a questão temporal dentro do campo, uma vez que só foi possível permanecer uma semana na universidade devido às nossas atividades profissionais. Com isso, destacamos que a vivência *in loco*, de curta duração, teve como intuito uma primeira aproximação, de fato, e buscou trazer uma breve vivência da realidade dos estudantes do curso de licenciatura em música da UFBA. Reiteramos que o tempo foi curto para uma observação mais aprofundada.

A chegada em Salvador foi bastante rica. A cidade respira manifestações culturais de matrizes africanas, comportando uma gama de diversidades culturais que demonstra a riqueza imaterial existente na capital e no Estado. Nas observações, buscamos perceber os conteúdos das disciplinas as quais pudemos assistir às aulas, a estrutura da universidade, a diversidade dos alunos e as interações dentro e fora da sala de aula. Além disso, observamos, detalhadamente, diversas realidades para analisar os processos e ações que se desenvolviam naquele espaço. Assim, conversamos com alguns alunos e alunas, e professores e professoras, discorrendo sobre nossos anseios e proposições com nosso trabalho. Com base nestas conversas, obtivemos uma visão inicial sobre o curso.

O olhar para o campo precisou ser construído de forma que pudéssemos perceber as pequenas nuances, o que nos levou a elencar observações sobre as questões de estruturas da universidade e da escola de música. As abordagens utilizadas pelos docentes também foram um ponto sobre o qual nos debruçamos, para além das interações dos alunos com os conteúdos das disciplinas e a pluralidade delas — as quais tivemos contato no período em que estivemos no campo. Em suma, tentamos captar a relação dos alunos nas disciplinas, podendo

vivenciar, brevemente, suas realidades e compreender os pequenos processos que estão presentes nas trajetórias dos discentes em Licenciatura em Música.

2.2.3 Entrevistas

As entrevistas foram pensadas para aprofundar a compreensão sobre o processo de formação do/a licenciando/a em música através da perspectiva de discentes e docentes do Curso. Mediante a isso, começamos a pensar estratégias possíveis para ter um apanhado de olhares que trariam contribuições para a pesquisa. Com efeito, foi decidido durante o processo da investigação que as entrevistas seriam realizadas remotamente, visto que não teria possibilidade de fazê-las nos encontros durante a viagem para a Universidade, por isso, as entrevistas aconteceram no período de fevereiro a abril de 2023.

Durante a construção da investigação, pensamos em qual seria a melhor abordagem para as entrevistas e decidimos por aquelas semiestruturadas, utilizando um roteiro de perguntas para poder guiar as discussões desenvolvidas durante o processo investigativo. A partir disso, buscamos delimitar os aspectos e o público-alvo, a fim de selecionar participantes que trouxessem contribuição para análise e objetivos da investigação.

A escolha dos participantes foi feita entre os alunos do final de curso e entre os docentes da área de Educação Musical. Por meio de tais critérios, 8 pessoas foram selecionadas, dentre elas 4 docentes e 4 estudantes do curso de Licenciatura em Música, que considerou a disponibilidade e o interesse pela temática da pesquisa. Entre os professores selecionados do Curso de Música da UFBA, fizeram parte duas mulheres brancas e dois homens, um branco e outro negro, ao passo que, em relação aos docentes, priorizamos os que fazem parte do campo da Educação Musical, devido à compreensão da sua importância para os processos de formação no curso. Não obstante, foi possível incluir, entre os participantes, um dos docentes que trabalha com a perspectiva do pensamento afrodiáspórico, diante do objetivo de investigar onde esses conhecimentos existem e se dão na realidade do curso.

Na seleção dos estudantes, escolhemos discentes que fizeram parte das turmas de Estágio Curricular Supervisionado 4 que estavam no final do curso, pela possibilidade de perceber a perspectiva de pessoas que vivenciaram as diversas disciplinas e experiências dentro do Curso. Das discentes selecionadas, as quatro são mulheres negras do estado da Bahia, algo importante de destacar devido à importância da contribuição de pessoas negras para o campo acadêmico. Salientamos que a escolha não foi por etnia, porém o grupo selecionado trouxe pessoas desse perfil.

Dessa maneira, as entrevistas foram conduzidas mediante dois roteiros (vide APÊNDICE A), cada um contendo 12 perguntas, com o propósito de explorar profundamente a compreensão sobre o curso de Licenciatura em Música, sob uma abordagem que consistiu em dois blocos temáticos distintos. Na primeira parte, o foco recaiu sobre as percepções dos entrevistados acerca do contexto de formação docente no curso, abordando concepções fundamentais sobre o papel do professor/a de música, bem como os princípios e as temáticas essenciais para a licenciatura. Durante essa etapa, buscamos compreender a inserção dos pensamentos negros neste contexto, investigando como essas perspectivas se entrelaçam com as concepções de educação musical.

A segunda parte da entrevista foi direcionada para a compreensão das trajetórias musicais além da formação acadêmica. Neste bloco, o objetivo era explorar a visão dos entrevistados sobre os debates relacionados aos pensamentos afrodiaspóricos que influenciam o curso, analisando as permanências e carências dessas temáticas ao longo da trajetória acadêmica. Essa abordagem permitiu estabelecer um paralelo entre os dois blocos temáticos, proporcionando uma compreensão mais abrangente de como os saberes afrodiaspóricos são vivenciados tanto pelos docentes quanto pelos discentes ao longo do curso. Assim, a organização estratégica possibilitou uma análise mais aprofundada da interseção entre as concepções sobre o ensino da música, a educação musical e os elementos afrodiaspóricos presentes na experiência acadêmica.

2.2.4 Procedimentos éticos

Na pesquisa conduzida, os procedimentos éticos foram observados. Portanto, garantimos que os participantes, estudantes e professores, permanecessem anônimos para manter a confidencialidade de suas informações; assim, todos os dados coletados não revelaram nomes ou detalhes pessoais. Antes de começar, explicamos claramente os objetivos, os possíveis riscos e os benefícios do estudo, então, cada um dos participantes concordou, voluntariamente, em participar, assinando um termo de consentimento (APÊNDICE B). Seguimos nos certificando de que cada passo foi respeitado de acordo com as diretrizes éticas e a segurança dos participantes, desde o começo até a divulgação dos resultados. Assim, a pesquisa manteve a integridade respaldada na ética e na assecuridade do anonimato dos envolvidos, sempre com o consentimento informado de cada um.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise de dados neste estudo foi realizada por meio da exploração abrangente nos debates teóricos sobre diversos termos, tais quais a decolonialidade, colonialidade, racismo, pensamento afrodiaspórico, entre outros, visando compreender a complexidade da realidade social. Diante disso, o referencial teórico buscou abordar a literatura referente ao pensamento negro, relações étnico-raciais e a decolonialidade, a fim de estabelecer uma base sólida para a compreensão da inserção de elementos da cultura afrodiaspórica na formação docente em música.

Com isso, ao direcionarmos nosso olhar para os dados coletados durante observações, revisão de documentos e condução de entrevistas, optamos por uma abordagem analítica centrada no debate decolonial e no pensamento afrodiaspórico. Essa escolha metodológica tinha como foco posicionar nosso estudo em meio aos desafios e avanços observados na incorporação desses elementos na vivência, metodologia e aprendizado ao longo da licenciatura em música.

Dessa forma, a análise dos dados se concentrou na interseção entre os debates decoloniais e o pensamento afrodiaspórico, buscando evidenciar como esses conceitos se manifestam nos percursos formativos dos estudantes e contribuem para uma compreensão mais profunda das dinâmicas étnico-raciais e culturais na formação docente em música.

Analisamos, pois, como o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e as ementas das disciplinas do eixo da educação musical e da Prática Instrumental de Conjunto foram construídas e, então, como é possível estabelecer uma relação com o pensamento afrodiaspórico. A partir disso, examinamos o documento, refletindo os principais tópicos, tais como: a história do curso, o objetivo do curso, princípios filosóficos e pedagógicos, matriz curricular e as disciplinas, com enfoque nas matérias com enfoque na educação musical, visto sua relevância na formação docente do licenciado em música.

Na análise, interrelacionamos com o pensamento negro, observando possíveis aberturas e limites no documento, bem como aprofundamos o debate sobre as disciplinas, devido à sua importância na formação docente. As discussões ajudaram a visualizar os objetivos e viabilidades de aberturas dos pensamentos negros, de bibliografias, repertórios e a diversidade cultural.

Não obstante, também utilizamos as ementas das disciplinas e produções dos discentes, discutindo as correlações e inserções dos saberes e pensamentos afrodiaspóricos. Estes debates ajudaram a identificar a contribuição do pensamento negro, que estava presente

nos relatórios de estágios e trabalhos de conclusão de curso dos alunos, explicitando a importância dos discentes na transformação e pluralidades de ideias nos percursos formativos do curso.

Nas análises das entrevistas, foi possível perceber, por meio de seus discursos, como os docentes e discentes da Licenciatura em Música da UFBA avaliam, vivenciam e percebem o curso. Mediante isto, dialogamos com as perspectivas do ensino de música na realidade escolar, como as concepções de ser professor/a são percebidos pelos/as entrevistados/as, observando a correlação de temáticas que dialogam com o pensamento afrodiaspórico. A partir disso, discutimos sobre o pensamento afrodiaspórico na construção do ser professor de música e sobre as articulações e mudanças curriculares e formativas nas realidades e perspectivas dos entrevistados.

Na segunda parte da análise, debruçamo-nos para entender como o pensamento negro se articula durante o curso, através das entrevistas e junto à breve vivência realizada na UFBA durante a pesquisa. Mediante isso, compreendendo a realidade atual da universidade, discutimos como se realizam as práticas e atividades nas disciplinas, como os docentes visualizam e percebem esses saberes e conhecimentos no cotidiano e nas construções ao decorrer da sua formação. Por fim, observamos as disciplinas que dialogam com esses saberes, os avanços e desafios nas implementações, além das mudanças e como as pluralidades influenciam nos processos de compreensão e práticas dos saberes e conhecimentos negros.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura mapeou as discussões sobre formação docente, diversidade e relações étnico-raciais no campo da educação musical, a fim de incluir no debate os conhecimentos produzidos e de compreender as possibilidades de contribuições para a realização da pesquisa. O levantamento, pois, auxiliou na reflexão da temática e a entender como as culturas e saberes negros se articulam nos percursos formativos na licenciatura em música através da articulação entre o paradigma da afrocentricidade e decolonialidade. Dessa forma, busquei elencar as reflexões e fazer o levantamento das discussões já existentes. Em seguida, após o mapeamento inicial sobre as discussões étnico-raciais e, também, sobre a formação docente em música, realizado em trabalhos que trouxessem essas temáticas como eixo central ou norteador, ampliei as buscas em periódicos e bancos digitais de dissertações e teses.

Ao passo que a delimitação temporal para a realização das buscas foi realizada de forma distinta entre as temáticas, haja vista os números de trabalhos dos debates étnico-raciais de menor quantidade e o período das publicações em um espaço temporal maior, abarcando os anos de 2009 a 2022, o debate sobre formação docente se limitou aos anos de 2017 a 2022. Após a identificação, o material foi separado por temáticas, categorizado e identificadas as subtemáticas de maior relevância dentro das pesquisas encontradas. Para a análise por temáticas, dividimos o material bibliográfico em 4 subcategorias; nelas, pude discorrer sobre as temáticas de pesquisas e, brevemente, sobre as explicações centrais dessas investigações a fim de compreender os ganhos acadêmicos que elas trouxeram para o campo.

Para tanto, foi realizada uma revisão com os trabalhos sobre formação docente, e a pesquisa utilizou o mesmo banco de dados do primeiro levantamento, mais concentradamente nos trabalhos que discutiam formação de professores/as em música ou ligados à educação musical. As palavras-chave utilizadas foram: *formação docente em música*, *formação docente*, *formação de professores/as*, *docentes e professores/as de música*, e os trabalhos encontrados foram subdivididos em categorias para analisarmos as questões gerais, temáticas e perspectivas dentro do campo de formação docente.

Ressaltamos que o balanço da produção, encontrada até o momento, sobre relações étnico-raciais e formação docente no campo investigativo educativo musical, será apresentado a seguir.

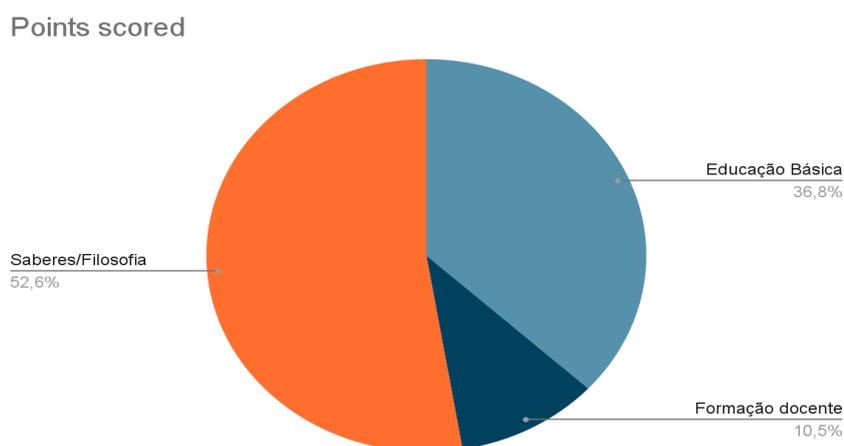
3.1.1 Relações étnico-raciais e educação musical

Acerca do tema das relações étnico-raciais e educação musical, foram encontrados sete artigos entre os anos de 2018 e 2020, sete dissertações e teses do período entre 2009 e 2021. Para contextualizar, separamos por temáticas abordadas, tais como: *perspectiva antirracista, decolonial, intercultural, saberes/filosofia africanas ou afrodiáspóricas, escola básica e formação docente*. Algumas revistas não apresentaram nenhum trabalho que debatesse a temática de acordo com as buscas realizadas pelas palavras-chave utilizadas.

Com o objetivo de agrupar de forma mais consistente, foram definidas três categorias para melhor análise das publicações, sendo elas: (i) *educação básica*, (ii) *formação docente*, e (iii) *saberes/filosofia/decolonialidade*, as quais terão seus resultados apresentados abaixo em forma de gráficos.

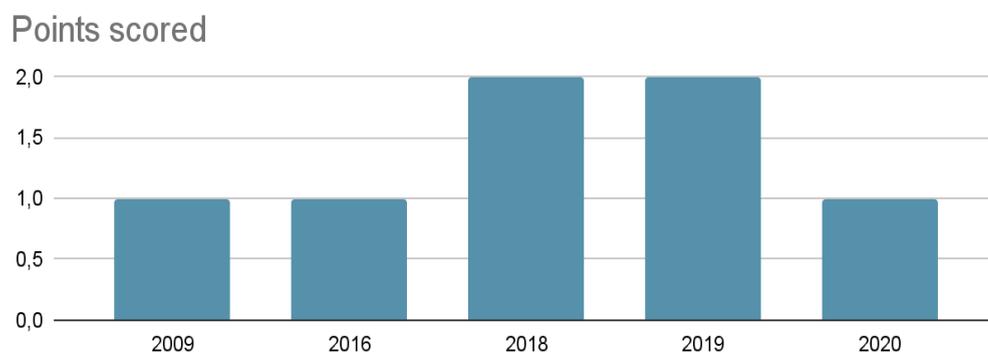
No primeiro gráfico, o qual contém as temáticas e porcentagens pela quantidade de publicações, é possível observar que a categoria *saberes, filosofia e decolonialidade* foi o campo com mais trabalhos encontrados, seguido por *educação básica* e, por fim, *formação docente*.

Gráfico 1 - Temáticas categorizadas das publicações de periódicos e dissertações/teses



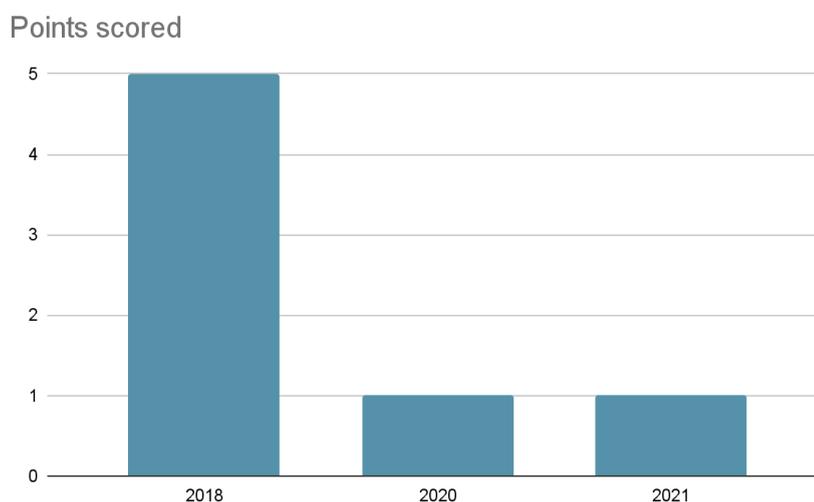
Já o gráfico 2, é demonstrada a quantidade de publicações de dissertações e teses publicadas de acordo com o ano, através do campo de busca que foi mapeado.

Gráfico 2 - Publicações de dissertações e teses 2009 – 2020



O gráfico 3, enfim, evidencia a quantidade de artigos publicados em periódicos de música, de acordo com o ano de publicação. De maneira inicial, podemos observar que os trabalhos se concentram no ano de 2018.

Gráfico 3 - Artigos de 2018-2021



A partir deles, notam-se que as pesquisas encontradas se concentram em algumas temáticas, bem como: debate antirracista na educação básica no campo da música, nas publicações de Batista (2018a; 2018b), e debate decolonial, o qual aparece como centro em discussões como de L. Souza (2020) e Batista (2018b). Outro ponto importante é a perspectiva afrodiaspórica e africana, repensando paradigmas eurocêntricos como trazido por

Döring (2018) e Moreira *et al.* (2018). Salienta-se, no entanto, que quase a totalidade dos trabalhos pertencem a mais de uma categoria dentre as que foram encontradas.

Após breve explanação, os resultados serão discutidos a partir das reflexões encontradas nos trabalhos e da construção de temáticas identificadas, por meio de uma subdivisão para tornar a reflexão clara e objetiva.

3.1.1.1 Educação Básica e relações étnico-raciais

Os trabalhos que investigam a educação básica e as relações étnico-raciais têm como temática central de análise o racismo¹ presente na sociedade brasileira. Com isso, as publicações discutem sobre sua persistência dentro dos espaços de música e educativo musicais, tornando possível analisá-lo enquanto uma estrutura presente na sociedade brasileira, que molda os espaços educativos musicais.

Dessa forma, Batista (2018a), no seu artigo *Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica*, proporciona uma discussão dentro de um paradigma teórico que visa interseccionar o debate da educação antirracista em diálogo com educação musical. Um dos pontos debatidos é sobre o epistemicídio² no campo educativo musical, que levanta reflexões as quais demonstram os processos de inviabilização do conhecimento de povos negros/afrodescendentes e africanos não só dentro da sociedade brasileira, mas também no campo da educação musical.

Assim, as discussões sobre esse tema perpassam, além de tudo, por outros trabalhos como o artigo publicado pelo mesmo autor, *Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica*. Nele, Batista (2018b) discute, ricamente, a pertinência da decolonialidade na educação musical, com friso aos apagamentos históricos do conhecimento de povos negros no campo educativo musical, trazendo à tona, novamente, a discussão sobre o epistemicídio dos saberes negros no que se refere ao ensino de música. O racismo é um ponto que relaciona os diversos trabalhos de

¹ [...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento [...] culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2019, p. 22)

² epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (Carneiro, 2005, p. 97)

relações raciais no campo da música, como uma estrutura que persiste nos diversos espaços sociais. Com isso, as discussões se enveredam por uma busca de alternativas a esse padrão de dominação, que visam priorizar os saberes e conhecimentos produzidos na Europa, carregados de traços colonialistas.

Nesta esteira, Rodrigo Gomes (2018) debate as possibilidades de inclusão de saberes afrodiaspóricos no ensino da música, com enfoque ao objetivo trazer possibilidades educacionais em música na escola básica, que ampliem para além dos cânones das músicas eruditas centro-europeias. Com isso, o autor busca pensar as relações étnico-raciais para além de conteúdos, mas como prática que perpassa as diversas formas do conhecimento. Ele pontuou:

Quero propor aqui, em diálogo com as autoras, qualquer escola que considere a diversidade étnico-racial como fundamento de suas práticas pode ser entendida como um “espaço de fronteira”, um lugar de circulação e aprendizagem de conhecimentos diversos, um espaço de contato entre populações e saberes. Para isso, a diversidade étnico-racial na escola não pode se limitar a uma discussão sobre conteúdos. Ainda que os conteúdos se proponham a trabalhar a diversidade, os modos de operação escolar, seus métodos, suas rotinas, podem desfigurar os saberes tradicionais e étnicos, constituindo-se mais em uma antropofagia cultural do que uma abertura efetiva para a diversidade de conhecimentos humanos. (Gomes, R. 2018, p. 99)

Os esforços teóricos para problematizar e repensar os padrões de ensino são trazidos de forma bastante sólida nos diversos trabalhos encontrados. A utilização do pensamento afrodiaspórico, decolonialidade, educação antirracista, relações étnico-raciais na música são abordagens e perspectivas trazidas a fim de construir outras possibilidades educativo musicais na contemporaneidade. Por isso, cada diálogo proposto por esses autores e autoras demonstra a busca por construir um campo dentro da educação musical, o qual contemple a diversidade étnico-racial.

Igualmente, dentro desse campo de investigação, autores como Costa (2016), Castro (2018), Pereira (2018) e Nascimento (2019) articulam aplicação de repertórios de músicas afro-brasileiras e/ou africanas nos contextos da escola básica, a fim de compreender as possibilidades de ampliação de repertório, construção de identidades negras positivas e articulação que envolvam práticas ligadas ao território da escola com musicalidades de origem ou matriz afro-brasileira e africana. Isso se articula com a proposta trazida por Batista (2018a), no que tange a repensar outras possibilidades para o ensino de música na educação básica. Uma questão percebida é que, de forma geral, a abordagem trouxe as músicas ligadas

ao fazer musical, podendo repensar outras metodologias que podem surgir através de outras formas de pensar os processos de educação musical.

3.1.1.2 Formação Docente e relações étnico-raciais

Ao pensar na importância desses debates nos espaços educacionais, reforço a necessidade de observar as formações docentes para perceber como essas questões são desenvolvidas na trajetória acadêmica do licenciando em música. Portanto, ao analisar o contexto atual pode-se perceber que a formação musical no ensino superior, de forma geral, é construída de maneira restrita aos saberes epistêmicos e musicais de autores europeus. Estes aspectos são descritos como atravessamentos da colonialidade que estão presentes no campo musical, como aponta a pesquisa no campo da decolonialidade, segundo Souza (2019), a qual mapeou as construções dos currículos dos cursos de música de universidades da região sudeste do Brasil. O trabalho da autora, mesmo não estando presente no mapeamento, levanta discussões que auxiliam nas discussões desta seção.

As reflexões sobre os cursos superiores em música podem ser encontradas, também, nas discussões de Nascimento (2020) e Castro *et al.* (2018), em que analisam como a educação musical no ensino superior, a qual consiste na formação de profissionais em licenciaturas em música, é atravessada por um pensamento eurocêntrico e *habitus* conservatorial, em detrimento a saberes múltiplos de outros eixos culturais e civilizatórios.

Logo, a importância do pensamento decolonial, como forma de problematizar e questionar esses formatos de organização curricular, pode ser um caminho para a formação docente em música, em que os graduandos possam ter pluralidades de pensamentos e teorias. Castro *et al.* (2018) discorrem sobre o campo étnico-racial dentro da formação docente através de uma abordagem de uma prática musical afro-brasileira e as possibilidades de interrelações com os conhecimentos musicais, assim como Souza, L. (2020) busca possibilidades de intervenção aos paradigmas impostos.

Dessa maneira, os traços coloniais na formação acadêmica também são discutidos por Queiroz (2018), o qual aponta o início das formações coloniais no campo educativo musical desde a Colonização e a sua continuação na contemporaneidade. Essas questões nos ajudam a pensar que o campo de formação acadêmica ainda é um espaço que deve ser disputado a fim de incluir outros saberes, culturas e pensamentos de diversos povos. Neste quesito, refletimos sobre a necessidade de a formação do professor de música dialogar com as discussões étnico-raciais no Brasil.

Ao observar como a matriz curricular, de forma geral, ainda é carregada de traços coloniais e racistas, é importante verificar a presença e a ausência dos pensamentos afrodiaspóricos na construção do licenciado em música, focando em como a formação em música, atualmente, traz os pensamentos e saberes das artes e culturas africana e afro-brasileira na sua construção.

3.1.1.3 Saberes afrodiaspóricos e/ou Africanos e Decolonialidade

Uma das possibilidades de incluir novas alternativas epistemologias é apresentada por Souza, L. (2019) em sua tese *Educação Musical Afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano*, que traz contribuições relevantes ao pontuar como a importância da ampliação do pensamento negro e o contato com mestres podem oferecer possibilidades de conhecer formas e epistemologias diversas.

É importante ressaltar, não obstante, o artigo de Döring (2018), em que a autora busca compreender a estética e filosofia das artes musicais africanas a fim de perceber um olhar que possa aceitar essa musicalidade como válida. Candusso (2009), Döring (2018), L. Souza (2018), Nascimento (2020) e Gomes, R. (2018) tratam das questões específicas dos saberes culturais e musicais africanos e afrodiaspóricos.

Assim, Nascimento (2020), na sua dissertação de mestrado, investiga as ausências e presenças das músicas africanas nas licenciaturas de música na Bahia, observando as diversas problemáticas que ainda persistem. Com isso, é possível observar que o caminho de uma construção que seja dinâmica e equânime entre as músicas e práticas musicais é um meio a se traçar, sendo fundamental as interlocuções dos conhecimentos desenvolvidos no campo da educação musical nas questões étnico-raciais. Em diálogo, Rodrigo Gomes (2018) vai articular, através do seu trabalho, os saberes afrodiaspóricos, refletindo-os na educação básica. Gomes, R. (2018) estuda maneiras de como utilizar esses conhecimentos respeitando os princípios educativos e musicais dessas culturas negras.

Buscando perceber os diversos elementos musicais e extras musicais que estão presentes neste campo musical e as possibilidades de interlocução com as práticas educativas e musicais, Döring (2018) aprofunda as discussões sobre as experiências afro-americanas e afro-latinas para observar as complexidades, variedades e riquezas dessas músicas. Seu trabalho traz uma crítica aos apagamentos que manifestações negras sofrem e o processo de

inviabilização dos artistas negros/as. A autora pontua a ampliação de possibilidades pedagógicas e da riqueza cultural e musical das práticas musicais africanas ao discorrer que:

Portanto, surge a questão, porque música africana, jazz, música afro-latina, não poderiam postular universalidade e gerar uma ‘Forma’ e portanto, formação musical própria? Porque [sic] não poderia servir e ser acessível a toda população do mundo, no que diz respeito a educação e formação musical? Porque seria prioritariamente a música europeia, embora as formas musicais afro-populares estão sendo veiculadas nas demais mídias convencionais e digitais? Porque teriam que estar sempre em categorias, antigamente: exóticas e folclóricas, hoje: world music e patrimônio imaterial, ou então fora do ‘padrão’, marginalizado enquanto subcategoria, só para ‘especialistas’? (Döring, 2018, p. 143).

Destarte, Nascimento (2020) busca pensar as diversas concepções da música africana e seu diálogo direto com a música negra produzida na diáspora. O autor, junto a Döring (2018), discute as diversas complexidades musicais e questiona os paradigmas que colocam a música negra e suas práticas educativos musicais como inferiores. Neste ínterim, Candusso (2009) caminha na mesma perspectiva, discorrendo sobre os valores afro-brasileiros e suas articulações com o jogo da capoeira e com a educação musical.

Por fim, ao pensar nos saberes musicais advindos das experiências negras, é preciso compreender as interconexões entre elementos musicais e sociais que esses conhecimentos dialogam. Além disso, mostrar que não é possível pensar nessa relação isoladamente, mas perceber elementos sonoros, culturais e sociais que fazem parte dessa forma de ensinar e aprender música.

3.1.2 Formação de professores/as e educação musical

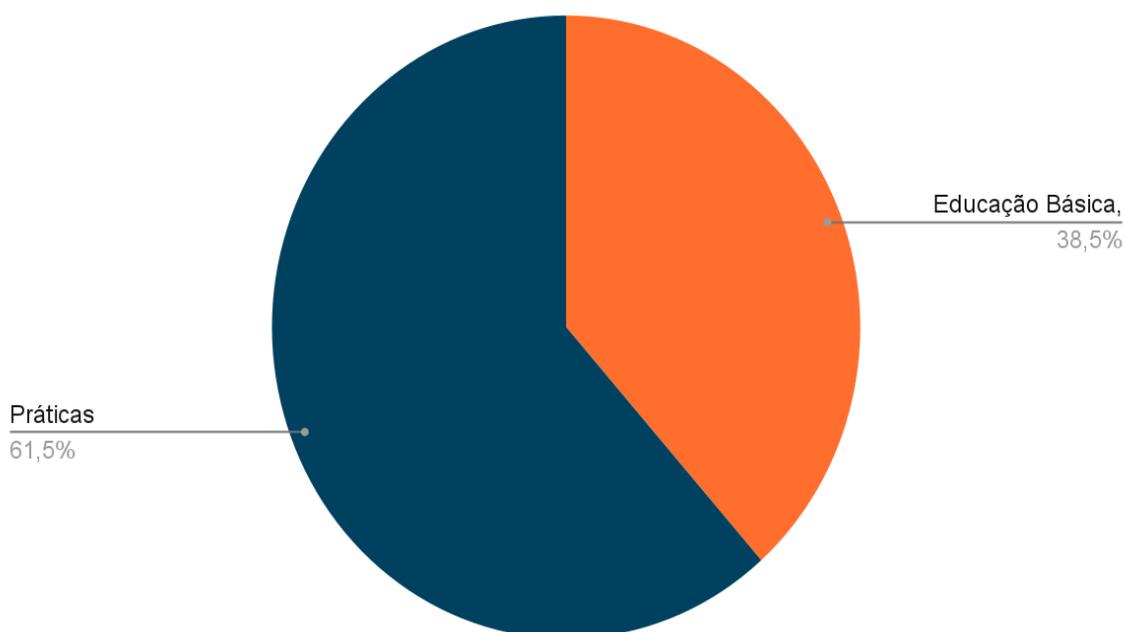
A fim de compreender a interação da temática que se propõe a discutir este trabalho, nesta seção refletiremos sobre pesquisas no campo da formação de professores/as em música. Aqui, são investigados trabalhos no espaço temporal dos últimos 5 anos, focalizando em periódicos de música e em dissertações/teses que discutem de forma central esta temática. Foram encontradas 8 dissertações/teses e 5 artigos que discutem a formação docente, sua interrelação com os contextos, com a educação básica, e abordagem da diversidade, práticas inovadoras, subjetividades e currículo.

Como forma de visualizar melhor como estes trabalhos estão distribuídos, serão apresentados pequenos gráficos para melhor compreensão das temáticas e do quantitativo de publicações. Eles foram divididos em duas subcategorias: educação básica, currículo e atuação docente, e práticas inovadoras/decoloniais, agrupando uma quantidade considerável

para análise. Os gráficos serão apresentados de forma similar com o demonstrado anteriormente na seção educação étnico-racial, para melhor visualização do material. Importa considerar que a junção de mais de uma subcategoria foi devido à pouca produção em alguns campos.

Gráfico 4 - Temáticas categorizadas de publicações de periódicos e dissertações/teses

Points scored



3.1.2.1 Formação docente, educação básica, atuação e currículo

Pensar a educação musical como parte integrante da escola básica reflete os anseios de compreender como a formação docente se posiciona nesses contextos. Nesse sentido, os trabalhos de Azevêdo (2017), Gomes, C. (2018), Matias (2020) e Sebben (2017) analisam a formação docente e sua interação com a educação básica, observando aspectos técnico-musicais, pedagógicos e sociais que influenciam a atuação dos professores em diferentes regiões do Brasil.

Para abordar alguns pontos centrais na formação docente em música, busquei entender o interesse dos cursos sobre os currículos, processos formativos e atuação docente, visando compreender como a formação inicial impacta a área profissional e atende (ou negligencia) às demandas dos futuros docentes em música.

Com efeito, nos estudos analisados, há uma constante nas deficiências dos cursos de música em atender às necessidades da escola básica. Embora a legislação atual tenha inserido a música entre as quatro subáreas do conteúdo de artes, a escola básica se torna um destino comum para os egressos dos cursos de licenciatura.

Com base neste panorama, o autor Matias (2020) explora a realidade dos cursos de música em Minas Gerais, investigando a atuação na educação básica em Itabirito e sua relação entre formação e prática. O autor destaca lacunas na formação inicial, reveladas pelos relatos de docentes atuantes nas escolas. Similarmente, Azevêdo (2017) e Sebben (2017) apresentam pesquisas em outras localidades, respectivamente Ceará e Paraná, mostrando que, apesar das diferenças regionais, há semelhanças nas discussões sobre os saberes pedagógicos e técnico-musicais. Essas pesquisas revelam a complexidade da formação docente, em que disputas curriculares e perfis de cursos são influenciados por diversas demandas e estruturas.

Dessa forma, refletir sobre essas pesquisas permite entender os objetivos da formação de professores de música e identificar saberes e demandas emergentes, pois os percursos formativos oferecem um terreno fértil para discutir os caminhos para a educação musical, alinhando possibilidades como o debate étnico-racial, foco deste trabalho. Assim, Nassif (2021) pondera sobre a complexidade das escolhas e possibilidades disciplinares nos cursos de licenciatura em música, sugerindo que uma grade com mais componentes optativos poderia contemplar uma maior pluralidade de saberes musicais. Ainda que esta intervenção não resolva todas as discussões e problemáticas, ela pode introduzir novos conhecimentos e processos musicais além dos elementos tradicionais da música erudita que ainda predominam nos cursos.

Outro ponto importante nas pesquisas é a opinião dos estudantes, porque ajuda a entender as expectativas e reflexões sobre sua formação. Matias (2020) destaca queixas no estágio curricular, considerado falho no contexto analisado, mesmo sendo o estágio crucial para interrelacionar conhecimentos pedagógicos, musicais e experiências dos alunos. Logo, compreender o processo formativo é essencial para lidar com as complexidades da formação inicial dos professores de música.

3.1.2.2 Formação Docente práticas inovadoras/decoloniais

Sabendo-se que a formação docente abre oportunidades para vários debates, nesta subseção foram compilados aqueles que trazem práticas inovadoras e decoloniais, e abordagens através das narrativas, pois refletir sobre a construção docente envolve pensar em

estratégias que permeiam sua formação e as tentativas de construir novos caminhos formativos.

Ademais, as publicações contribuem para pensar a criação e a criatividade no processo musical, buscando expandir o conceito de ensinar e aprender música. No trabalho de Cardoso e Lino (2021), as autoras analisam a educação musical no processo formativo de professores no curso de pedagogia, ressaltando a importância de um ensino musical que não esteja apenas ligado ao cânone musical e à reprodução de repertórios. Elas ponderam:

O estudo compreende também que o processo de formação de professores em educação musical não se limita apenas ao caráter mandatário de diretrizes curriculares, mas exige o exercício coletivo de compor conversações (CAGE, 2015). Ao viver os processos de escuta e criação musical, desde a ludicidade, a experiência de barulhar (LINO, 2008) habita a “pedagogia como gesto poético de linguagem” (RICHTER; BERLE, 2015) para sublinhar a tomada de decisões na composição da docência. (Cardoso; Lino, 2021, p. 134)

Logo, ao pensar no caráter da educação contemporânea, que lida com temas emergentes e novas tecnologias, entende-se que o estudo da música, especificamente na escola básica, precisa lidar com as pluralidades das práticas musicais, as quais devem estar presentes no processo formativo dos professores.

Deste pensamento, Silva (2021) destaca como o *habitus* conservatorial ainda influencia as concepções dos discentes em licenciatura em música, interferindo na compreensão da criação musical, especialmente para alunos iniciantes. Ele aponta como a colonialidade se manifesta no fazer musical e como buscar outras formas de pensar música pode abrir novas possibilidades para processos criativos. Em diálogo, Leismann (2020), Mateiro e Pereira (2019) apresentam propostas que visam confrontar a colonialidade musical e explorar alternativas utilizando a música popular e práticas musicais do campo como uma forma de trabalhar a diversidade de saberes musicais.

O trabalho de Fink-Jensen (2017) aborda a formação docente em diálogo com situações-problema e maneiras diversificadas de buscar soluções, relacionando as experiências dos licenciandos, enquanto discentes, com as questões enfrentadas por eles no papel de professores, promovendo práticas alternativas. As últimas duas publicações encontradas no levantamento, de Oliveira (2017) e Almeida (2019) destacam a regência no processo formativo como um aspecto importante na formação do professor de música. Os autores investigam como as autonarrativas dos estudantes trazem significados ao percurso formativo, compreendendo suas trajetórias. Esses elementos, portanto, ajudam a entender a complexidade do campo de formação de professores na área musical.

Por fim, a revisão de literatura pode auxiliar a pensar nas interações entre formação docente em música e os debates étnico-raciais, orientando o processo de investigação. A produção analisada ajudou a compreender a importância de considerar os pensamentos afrodiáspóricos e africanos no percurso formativo em música, diante da constatação do racismo, da colonialidade e das práticas centradas na música europeia. Isso contribui para a ampliação de alternativas no campo educativo musical, fortalecendo a área do conhecimento dentro da academia. Ressalto que as discussões sobre colonialidade e debate étnico-racial foram aprofundadas no capítulo do referencial teórico.

3.2 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

3.2.1 Colonialidade

Na contemporaneidade, em especial na América Latina, o debate decolonial se estabelece como uma teoria que perpassa diversos trabalhos e pesquisas no campo acadêmico. Por isso, conceitos como colonialidade, decolonialidade e giro decolonial são teorias relevantes para compreender como se configuram as estruturas sociais no continente americano. Dessa forma, pensamos no Brasil, visto todo processo cultural de colonialismo, escravização e desigualdades que perpassam toda a sua formação histórica.

O campo educacional, e, neste trabalho, a educação musical, visou problematizar as formas tradicionais de ensino que, muitas vezes, reproduzem as práticas que são carregadas de traços coloniais. Para compreender de forma inicial, iremos discutir algumas terminologias. O primeiro ponto é entender o que é a colonialidade. Ela pode ser definida como:

A colonialidade é um conceito diferente, embora ligado ao conceito de colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é detido por outra com uma identidade diferente, e cuja sede se encontra, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder racistas. O colonialismo é obviamente mais antigo, na medida em que a colonialidade provou, nos últimos quinhentos anos, ser mais profunda e duradoura do que o colonialismo. (Quijano, 2007, p. 285, tradução nossa).

A colonialidade, como trazida anteriormente, é um conceito importante para compreender as relações sociais dentro das Américas. Para esta discussão, dois autores centrais são necessários: Quijano e Mignolo, ambos refletem como a colonialidade faz parte da modernidade. Eles explicitam que parte dos países que passaram pelo processo de colonialismo europeu foram — e são — atravessados por questões de desigualdades

étnico-raciais, eurocentrismo e relações de dependência com os países descendentes dos colonizadores.

Pode-se pensar a colonialidade como o legado obscuro da modernidade, refletindo como os desdobramentos na formação do continente americano se deram através desse processo social como discorrido por Mignolo (2017). Tais questões que atravessam as sociedades na América Latina incidem, também, no campo educativo musical e foram colocadas anteriormente por autores como Queiroz (2017), Batista (2018b), Souza, E. (2019). Os três abordam questões como o ensino de música superior e na educação básica são constituídos de traços coloniais, desde os conteúdos programáticos, formas de transmissão de saberes até as descontextualizações de manifestações culturais indígenas e ou negras. Diante disso, podemos refletir como o ensino de música ainda hoje reproduz processos eurocêntricos, pautado em modelos conservatoriais e/ou europeizados.

O autor negro brasileiro, Bernardino-Costa (2018), traz reflexões sobre questões da decolonialidade e descreve um balanço sobre colonialidade diante dos três aspectos: *(i) o de poder, (ii) do ser e (iii) do saber*. O autor contextualiza três aspectos por meio da base epistemológica de autores centrais como Fanon, Quijano e Mignolo. Partindo disso, elabora sobre as dinâmicas da colonização e racismo, sendo um projeto que opera sobre as relações institucionais, subjetivas e epistêmicas. Logo, podemos fazer conexão com a conceituação do racismo nas três esferas (Almeida, 2019). O autor descreve como esses pontos estão correlacionados nas dinâmicas sociais.

Dentro da discussão sobre a colonialidade, pensa-se, também, em seus desdobramentos. A *colonialidade de poder* como a “constituição de um padrão de poder em que a ideia de raça e o racismo se constituíram como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo” é uma ótica atinada por Bernadino-Costa (2018, p. 121). Quijano (2005), no seu trabalho *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, aprofunda as compreensões da colonialidade de poder, consolidando a formação das “raças”, como visto anteriormente. São discutidos no texto sobre como o padrão econômico europeu, o capitalismo, dita as formas de exploração dentro da América. A partir disso, ressalto que o conceito de raça perpassado neste trabalho será discutido junto aos debates das relações étnico-raciais.

Ainda, cabe apontar que a colonialidade do poder formou os estados-nações americanos e os conflitos socio-raciais que estão presentes em diversos países, são frutos do processo de racismo, colonização e perpetuação da colonialidade como discutido por Quijano

(2005). Por outro lado, há aspectos da colonialidade debatidos pelo autor Bernardino-Costa (2018).

Assim, a colonialidade do saber é refletida pelo autor como “[...] o domínio colonial que permitiu a alguns definirem a si mesmos como possuidores do conhecimento válido e verdadeiro, e a outros como destituídos de conhecimento” (Bernardino-Costa, 2008). Com isso, pode-se perceber como a validação de um conhecimento é um processo que carrega traços da colonialidade, o que nos leva a buscar outros olhares.

A *colonialidade do saber* é um elemento fundante que marginaliza saberes afrodiaspóricos e africanos dos diversos campos do conhecimento. Diante disso, reflexionemos como no campo educativo musical ainda hoje possui no seu cerne os conhecimentos musicais europeus ou de origem ocidental, onde músicas e possibilidades de saberes musicais fora desse eixo não têm espaço.

Por sua vez, a *colonialidade do ser* é categorizada por Maldonado-Torres (2007), e o conceito pensado tem, como base, os estudos de Frantz Fanon. Compreende-se como a validação do ser apenas é visto pelo homem europeu, diante da realidade que é o ser que possui o conhecimento validado.

Assim, as três formas de constituição da colonialidade: *ser*, *poder* e *saber* se interrelacionam na construção histórica da colonialidade como discutido por Maldonado-Torres (2018). Ele debate que apenas o aspecto do poder econômico não é suficiente para a dominação colonial, por isso, subalternizar saberes e desumanizar grupos étnico-raciais é uma forma de total controle no aspecto físico e mental — estrutura que condiciona os elementos de dominação do grupo excluído.

Partindo desta análise, podemos refletir sobre a importância de propostas que se coloquem em contraponto a essa dominação, que atravessa diversos setores sociais, e só uma articulação complexa nos âmbitos dos saberes, cultura e sociedade pode trazer outras possibilidades fora do jugo da colonialidade.

3.2.3 Colonialidade na educação musical

Dentro do campo educativo musical, essas relações de dominações são reproduzidas e interpoladas por traços coloniais, expressão trazida por Queiroz (2017) e já debatida anteriormente. A partir disso, exponho a importância de pensar como a colonialidade se faz presente nas formas de pensar, ensinar e experienciar a música diante da sua compreensão enquanto fenômeno histórico, social e cultural de uma sociedade.

Desta realidade que perpassa os diversos espaços que se ensinam e trabalham a música, alguns autores/as do campo se debruçam em problematizar relações, com o objetivo de pensar outras alternativas para propostas educativo-musicais. Evidenciamos, por sua vez, a importância de discutir como a colonialidade se faz presente nas formas de pensar, ensinar e experienciar a música, considerando-a como fenômeno histórico, social e cultural de nossa sociedade. Ao refletirmos sobre os diversos espaços em que ensinamos música, problematizamos, junto a alguns autores do campo musical, essas relações de colonialidade que persistem no cenário, apresentando outras alternativas para propostas educativo-musicais.

A esse respeito, Queiroz (2017) realizou um mapeamento dos cursos superiores de música, investigando as persistências dos traços coloniais que adentram nossas universidades de música e debatendo a importância do campo universitário na formação institucional para músicos e professores de música. Em seu estudo, demonstrou aspectos recorrentes nesses cursos acadêmicos, como a centralidade da música erudita ou elementos relacionados a ela.

Os trabalhos dos autores Souza, E. (2019), Queiroz (2019) e Nascimento (2020) exploram as heranças eurocêntricas nos cursos superiores de música no Brasil, tanto bacharelado quanto licenciatura. Estes autores/as observaram como as disciplinas, em sua maioria, privilegiam a perspectiva da teoria musical e músicas eruditas, o que os levam, mediante isso, a salientar que conhecimentos da cultura "popular" ou de outros grupos ainda são abordados de forma pulverizada em relação ao eurocentrismo, evidenciando uma desigualdade na valorização e integração de diferentes manifestações culturais em nosso ensino musical.

Um elemento importante trazido na análise de Queiroz (2017), dá-se em reconhecer as tentativas de insurgência para o ensino de música decolonial, através de ações que tentam pensar a música e práticas musicais com conhecimentos e princípios mais plurais e diversificados. Neste sentido, discorro como na atualidade é importante refletir as alternativas não hegemônicas nos espaços institucionais, a perceber os movimentos de reflexão, algo importante que busquei perceber nos conhecimentos e saberes afrodiaspóricos no curso de licenciatura da UFBA.

Ainda, refletir sobre a colonialidade no campo da educação musical torna-se deveras urgente diante de um momento político-histórico no qual as populações negras, indígenas e quilombolas tensionam as desigualdades e opressões. Neste contexto, ponderamos sobre elementos da música, práticas musicais e conhecimentos pedagógico-musicais, a fim de compreendê-los e relacioná-los com formas e práticas que resistem historicamente — uma

ação política de grande pertinência no processo de construção de uma educação musical que dialogue com todos.

Frente às construções históricas que moldaram as instituições e os pilares colonialistas não só no campo social, mas também musical, torna-se crucial pensarmos em propostas que visem modificar as realidades e práticas pedagógicas. Dessa forma, a música pode ser compreendida na pluralidade e na conexão com a realidade das populações multiculturais do Brasil, enquanto a decolonialidade se apresenta como um giro epistemológico capaz de questionar os padrões ocidentais, eurocêtricos e coloniais que influenciam as formas de formação e as maneiras de compreender e experienciar as músicas.

3.2.3 Decolonialidade

Após o debate sobre a colonialidade, podemos afirmar que a construção de um projeto educacional capaz de abranger as diversidades étnicas, de gênero e afins requer um combate efetivo à reprodução dessas estruturas. Tal ofensiva contra um pensamento epistemológico, social e cultural colonizador encontra eco na decolonialidade, entendida como:

[...] uma estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser. Simultaneamente, ela busca estabelecer um novo diálogo entre os sujeitos que vivenciam o lado mais escuro e as consequências mais nefastas da modernidade eurocentrada. O projeto decolonial aponta para uma dimensão de resistência e reexistência política que transcende os processos de independências e descolonizações ocorridos nas Américas no início do século XIX e na segunda metade do século XX na África, Ásia e Caribe (Bernardino-Costa, 2018, p. 123-124).

O giro decolonial, debatido por Maldonado-Torres (2018), representa uma postura contrária ao molde colonial e possibilita a reflexão sobre outros caminhos diante da colonialidade imposta, especialmente aqui no Brasil. O autor, em diálogo com Frantz Fanon, reflete sobre como a compreensão da dominação é um caminho de resistência que viabiliza alternativas para a superação desse sistema. Outro ponto relevante são as diversas perspectivas dentro da decolonialidade, que permitem um diálogo aberto com debates étnico-raciais, de gênero, de classe e político-cultural.

No decorrer deste trabalho, buscamos discutir a interrelação com o pensamento negro, considerando que esse grupo político, junto aos povos originários, está inserido no escopo que vivencia de forma mais intensa o processo brutal da colonialidade. Assim, buscar uma análise que traga esses sujeitos para o centro do debate configura-se como uma maneira de resistência epistemológica. Tal forma de diálogo converge com o apresentado pelos autores Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, ao refletirem:

Nesse sentido, adotamos neste livro uma definição ampla de decolonialidade, que não está restrita a um conjunto de autores, a fim de apreender os processos de resistência e a luta pela reexistência das populações afrodiáspóricas, especialmente a população negra brasileira. Dito de outra maneira, mesmo que a decolonialidade possa ser entendida num sentido restrito, tal qual elaborado pelo grupo de investigação da modernidade/colonialidade (ESCOBAR, 2003), optamos por um sentido amplo, que abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas, e, posteriormente, daqueles que Frantz Fanon (2005) nomeou como condenados da terra (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 9).

Diante disso, partimos de um ponto em comum, visualizando que a ótica decolonial e o debate do pensamento afrodiáspórico em convergência contribuem para a ampliação dos olhares sobre a dominação colonialista e racista que opera nas instituições e na sociedade, sendo específicos na pesquisa à realidade da UFBA.

3.2.4.1 *Decolonialidade e o Pensamento afrodiáspórico*

Uma das contribuições com as perspectivas negras no debate é a importância dos intelectuais negros/as na discussão decolonial. No livro *Decolonialidade e Pensamento Afrodiásp* (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018), os autores buscam, através de artigos de autores/as negros/as diáspóricos, pensar como esses “corpo-política” dialogam e contribuem para pensar a contraposição da colonialidade. Eles dizem:

O descolamento do projeto decolonial da luta política das populações negras, caso se concretizasse, seria uma traição à própria decolonialidade. Esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação como os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade. Nem tudo que brilha é ouro, por isso há necessidade de se ter clareza sobre o que está em jogo para ir além dos rótulos (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 10).

Com isso, podemos pensar como intelectuais negros, quilombolas, indígenas e outros grupos étnico-raciais corroboram para uma construção decolonial, plural e diversificada.

Mas, para pensar no intercruzamento do pensamento decolonial no Brasil, é importante trazer alguns autores negros fundamentais para entender como a colonialidade se apresenta no país. Ressaltamos Lélia Gonzalez (1988), no seu trabalho *A categoria político-cultural de amefricanidade*, que constrói uma articulação conceitual sobre as experiências das diásporas africanas no território americano e as confluências e resistências culturais, linguísticas e sociais desses povos.

A escritora discute como o racismo no Brasil se apresenta através da negação histórica do negro enquanto elemento central na formação social — vale pontuar, porém, que essa presença é marcada por processos de resistência e preservação cultural dos afroscendentes das Américas/Negros da diáspora. Diante disso, reconhecer essa categoria político-cultural que conecta manifestações em todo continente é uma forma de contraponto ao colonialismo como discutido em sua obra. Podemos, aqui, pensar como as ações trazidas pela autora foram formas de contraponto à colonialidade. É importante destacar a articulação da afrocentricidade³ no contexto do Brasil algo importante que está presente historicamente nos trabalhos de autores/as negros/as brasileiros/as.

A *Amefricanidade*, termo cunhado pela autora, seria esse processo de luta, ressignificação e readaptação dos afrodescendentes no continente americano, trazendo possibilidades de pensar a conexão negra na diáspora americana, compreender questões sociais, linguísticas, culturais e geográficas. Com isso, esse conceito pode ser refletido como um caminho do pensamento afrodiaspórico para contraponto da colonialidade que afligem as Américas, em específicos os povos negros que são o grupo de maior análise nesta dissertação.

3.3 REFLEXÕES SOBRE OS PENSAMENTOS AFRODIASPÓRICOS

Quando refletimos sobre o pensamento negro, aludimos o pensamento para as diversas epistemologias afrodiaspóricas e africanas, e uma questão torna-se crucial: compreender quem são os/as sujeitos/as negros/as. Para tanto, Gomes (2013) contribui para o pensamento afrodiaspórico com a concepção sobre o ser intelectual negro, pontuando que:

Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos socio-raciais e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento. É aqui que se localizam os intelectuais negros (Gomes, 2013, p. 415).

A partir disso, repensemos algumas perspectivas as quais aqui serão aprofundadas, que abordam a agência de pessoas negras enquanto um demarcador de conhecimentos. Dessa forma, compreendendo autores/as, intelectuais e pensadores/as negros/as que se colocam de

³ Teoria que coloca o sujeito africano como centro para olhar os fenômenos sociais e culturais conforme refletido por Molefi Kant Assante.

forma crítica, que trazem em seus trabalhos um olhar analítico social atravessado por luta social e política, mostrando o lugar do debate que busca uma mudança social.

Quando analisamos, pois, as linhas teóricas estudadas por intelectuais negros, a oposição ao racismo segue sendo uma temática bastante debatida, visto o caráter político de diversos autores e autoras. Com isso, é de relevante importância abordar alguns termos e conceitos, como Raça e Racismo.

3.3.1 Raça e Racismo

Quando entramos no debate étnico-racial, encontramos uma série de discussões e reflexões sobre a realidade. São vários fenômenos analisados e compreendidos; um que é posto como central é o debate sobre o racismo, esta forma de poder e de estrutura que permeia diversos âmbitos sociais. É perante tal realidade que importa compreender alguns termos e suas construções teóricas.

Um termo bastante debatido nos diálogos contemporâneos é a terminologia *raça*. Acerca do seu debate social, a palavra é usada do ponto de vista relacional e histórico, em que o significado sofreu alteração e pode ser abordada de maneiras distintas, como traz Almeida (2018). No entanto, Munanga (2003) coloca que:

[...] estudos produzidos na área das ciências sociais [...], embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (Munanga, 2003, p. 6).

Por outro lado, Almeida (2018) contribui trazendo definições sociais para o termo na contemporaneidade, incluindo fatores fenotípicos e laços culturais/religiosos, como de apresentar ou perceber grupos étnico-raciais diversos. O autor também acrescenta a importância política e social, visto que “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.” (Almeida, 2018, p. 22). Essa forma de perceber o local da raça atravessa os pensamentos e debates dos/as autores/as negros/as do campo antirracista, sendo utilizado como forma de compreensão das dinâmicas socio-raciais vivenciadas no país. Além disso, é relevante a compreensão sobre as desigualdades raciais que persistem na realidade brasileira.

Diante da discussão, podemos refletir sobre como a dimensão do racismo no Brasil compreende esse fenômeno social de opressão que atravessa a formação social histórica no país, como já fora discutido por Gomes (2005). O racismo pode ser compreendido como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 22),.

O racismo na sociedade brasileira representa um sistema de desigualdades que perpassa diversas realidades. A perspectiva de Almeida (2018) contribui para uma visão rica e complexa deste fenômeno, trazendo como o racismo estrutura a sociedade diante de aspectos institucionais e individuais. A partir disso, e relacionando com a colonialidade, podemos pensar como tal mecanismo de dominação se irradia nos mais diversos espaços, e que a universidade não escapa dessa realidade sistêmica. Esses aspectos demonstram que as estruturas racistas fomentam e consolidam práticas discriminatórias, inviabilização e negação de direitos aos grupos raciais, como no caso da população afro-brasileira. Diante disso, é importante entender as nuances e dinâmicas racistas para perceber como ele construiu diversos espaços e realidades no Brasil e outros territórios no mundo.

Na égide da discussão social, o racismo é entendido como uma estrutura de dominação que perpassa aspectos econômicos, sociais e subjetivos (Kilomba, 2014). Ele, aqui abordando especificamente o antinegros, molda-se através de uma realidade histórica que buscou silenciar, destruir e sufocar as manifestações, saberes e corpos negros. Neste contexto, Almeida (2018) evidencia como o racismo ultrapassa um preconceito racial, visto que o preconceito racial está ligado a uma série de estereótipos construídos de um grupo étnico-racial sobre outro. Ele elabora que o racismo está ligado às discriminações diretas e indiretas, que ultrapassam questões individuais permeando espaços, divisões territoriais, precarização e subalternização.

Outrossim, pode-se pensar em outras autoras brasileiras e estrangeiras como hooks (2018), Kilomba (2014), Gonzales (1988), que vão discutir sobre os dilemas do racismo como uma estrutura que afeta diferentes territórios. Com isso, propõem que repensar outras possibilidades, questionar as formas e práticas vivenciadas nos espaços educativos musicais é uma tarefa essencial dentro das urgências e emergências das discussões contemporâneas.

Para tanto, ressalto que os debates sobre racismo e racialidade no campo educativo musical foram apresentados na seção da revisão bibliográfica. Nela, algumas pesquisas no campo educativo musical discorrem sobre os processos de racismo ali vivenciados, os quais

afetam currículo, concepções, repertórios e formas de pensar e fazer música. Dentro das discussões de Almeida (2018), é mostrado como esse processo histórico de inviabilização formou a sociedade brasileira e, por consequência, como é necessário apontar e confrontar tais estruturas a fim de propor possibilidades equânimes para os diversos grupos raciais que vivem no país.

3.3.2 Os Saberes e Conhecimentos Afrodiaspóricos

O intuito do trabalho foi investigar os saberes e conhecimentos que permeiam o processo formativo dos docentes de música da UFBA, por isso, saliento a importância de pontuar como esses saberes e conhecimentos se dão de forma geral. Com isso, aqui discutiremos a pluralidade dos saberes afrodiaspóricos e a sua pertinência no campo da educação e da música.

A começar, Nilma Lino Gomes (2017), na sua obra sobre o Movimento Negro Educador, busca sistematizar o processo de saberes construído por esse movimento plural que perpassam o campo político e acadêmico, com foco na importância da política que incide diretamente nos debates educacionais. Com base no pensamento de Gomes (2017), reflete-se que o movimento negro pode ser compreendido como organizações de pessoas negras politizadas que visam combater o racismo e as diversas desigualdades sociais causada por essa estrutura social. A autora pontua a importância fundamental sobre os debates raciais que, atualmente, permeiam os campos de pesquisas onde foram pautados e direcionados por essa luta política e social que se apresenta no Brasil e em outros territórios globais.

Na luta política, podemos destacar a trajetória dos saberes e conhecimentos que ressurgem através das reivindicações das lutas sociais do século XX. Essas construções perpassam diversos processos históricos e sociais na trajetória da sociedade brasileira, em que pessoas negras e/ou afrodiaspóricas puderam colaborar na estrutura do país. Diante disso, os intelectuais, pesquisadores e atores políticos negros e negras vêm contribuindo com as discussões sobre os saberes e onde eles se apresentam. Seguindo esta vereda, também pontuo como eles estão presentes em diversos âmbitos, sejam educacionais, políticos, sejam culturais. Em suma, Gomes (2017) acrescenta a possibilidade de visualização da organização desses saberes, classificando-os em três categorias: *os saberes identitários*, *os saberes políticos* e *os saberes estético-corpóreos*.

Evidentemente, cada um dos saberes construídos nesta perspectiva política reflete temas relevantes sobre os pensamentos e conhecimentos negros, possibilitando a compreensão

geral. Tais conhecimentos, portanto, possuem diversas perspectivas que norteiam a discussão sobre a realidade.

Neste trabalho, vemos a pertinência e a contribuição da cultura negra em diversos espaços e formas de serem vivenciados, além dos elementos artísticos culturais da população afrodiáspórica que fazem parte de diversas regiões e espaços de ensino, tais quais: terreiros, quilombos, rodas de sambas. Nesta concepção, podemos interpelar como os conhecimentos produzidos nas manifestações culturais tradicionais e contemporâneas possuem aspectos relevantes para entender os fenômenos e as pluralidades de saberes de origem afrodiáspórica. Diante disso, é fundamental entender as historicidades dos gêneros musicais e sonoridades de matrizes africanas que permeiam os processos sociais, culturais e históricos, visando observar esses fenômenos por meio de uma ótica que traga pensadores/as, autores/as e intelectuais negros/as. Tal abordagem, como maneira de diversificar as formas que esses conhecimentos, são ensinados e produzidos, levando-nos a pensar como a contribuição analítica de Gonzales (1988), quando mostra uma possibilidade de olhar para os fenômenos culturais negros produzidos nas Américas. Assim, Nascimento (2016) já mostrara como as artes afro-brasileiras carregam elementos de resistência, ressignificação e complexidades devido ao processo de branqueamento cultural.

Cabe frisar outro elemento produzido pela intelectualidade negra: a importância da compreensão dos corpos negros dentro dos espaços e a relação de como os saberes também passam pela presença e permanência da população negra dentro dos espaços e as contribuições da fomentação da pluralidade. É dessa maneira que Gomes (2017) debate como tais corpos carregam consigo um ato político que pode abrir possibilidades de emancipação. Logo, entender as pessoas que fazem parte do processo de conhecimento é um acúmulo político intensificado por intelectuais negros/as pela importância de tornar os espaços plurais.

3.3.3 Olhar negro no centro

Diante das concepções do pensamento negro, decolonialidade e das relações étnico-raciais, explanamos como a experiência enquanto um sujeito negro ajuda na percepção sobre o olhar da educação musical e as questões étnico-raciais. Mediante isso, buscamos encontrar a interrelação entre a literatura estudada e os aspectos de um olhar politizado, na junção das experiências e os conhecimentos estudados. A partir de então, temos como foco neste trabalho as perspectivas do pensamento afrodiáspórico e a sua contribuição na formação docente no Brasil.

A princípio, bell hooks (2019) discute sobre como os olhares do sistema patriarcal branco ocidental moldam os sujeitos negros — aspecto advindo de processos de colonialismo e colonialidade. Este, é central para pensar como as construções sociais trazem marcas fortes na realidade social e política, o que nos ajuda, por sua vez, a pensar como as questões étnico-raciais são permeadas por conflitos e tensões sociais. Assim, Gonzales (1988) debate sobre a formação política cultural no Brasil, discorrendo como as realidades influenciam a cultura e os aspectos que atravessam todo o continente americano, demonstrando, então, as marcas racistas que existem na formação social nas Américas.

O diálogo com as teorias de autores/as pretos e pretas me permitiu a reflexão sobre minhas experiências enquanto uma pessoa negra e a articulação de perceber as vivências no campo da educação musical. Com isso, reflexionando com perspectivas do pensamento negro e a decolonialidade, que possibilitam uma análise passada pela experiência racializada. Diante desta perspectiva, debatemos a importância de pensar as contribuições da forma de perceber os fenômenos com um olhar político, herança construída pelas lutas dos movimentos negros como discutido por Gomes (2017). Logo, tais aspectos garantem encarar os fenômenos socioculturais e as dinâmicas do racismo que existem na sociedade e nas instituições de ensino no país.

3.3.4 Práticas Musicais Africanas e Afrodiaspóricas na educação musical

Na sociedade contemporânea, a educação musical se destaca como um campo que abrange as práticas de ensino-aprendizagem musical em diversos contextos e culturas, conforme destacado por Arroyo (2001). No entanto, como já fora discutido, persistem práticas que não contemplam a diversidade de conhecimentos musicais de diferentes sociedades, culturas e contextos.

Nesse sentido, é interessante explorar como podemos incorporar elementos musicais e métodos de ensino da música que permitam experiências técnicas, teóricas e culturais diversificadas. O pensamento de Gomes, R. (2018) contribui para essa discussão, ao apresentar possibilidades de fruição e práticas musicais baseadas em perspectivas que incorporam elementos da musicalidade africana, indígena e de povos tradicionais. A autora aborda, como em culturas não ocidentais, que a expressão musical está intimamente ligada à comunidade, na qual o foco não reside apenas nos elementos técnicos-musicais para a execução, mas também na relação com o outro. Como aponta em seu trabalho:

Nesse contexto, o etnomusicólogo John Blacking (1974), em seu estudo sobre a etnia Venda da África do Sul, aponta que a eficácia funcional da música é mais importante para os ouvintes daquela região do que sua complexidade ou simplicidade sonora. Ou seja, para compreender o papel da música em culturas tradicionais, é mais relevante estudar o impacto da música, seu valor, função e os atos humanos que produzem significado do que analisar seus elementos estruturais, como harmonia, escalas e melodia. Para ele, a função principal da música é reunir as pessoas para experiências compartilhadas dentro de sua experiência cultural, e esse aspecto precede sua tradução em signos e símbolos (Gomes, R., 2018, p. 100).

Nesta reflexão, é possível identificar conexões com elementos do ensino da música no contexto escolar, no qual o ensino da música se torna um meio para a vivência e experiência do mundo sonoro e musical.

Outro aspecto fundamental no diálogo com os saberes negros no contexto educacional musical é a importância do movimento e da conexão entre o ato de ouvir música e o corpo. Dentro das reflexões sobre os saberes e conhecimentos negros apresentados por Nilma Lino Gomes (2017), destacam-se os saberes estético-corporais como parte fundamental do processo de emancipação. Em consonância, Gomes, R. (2018) explora o conceito de "ouvido dançante", que busca incorporar a percepção e a fruição musical em uma escuta que envolve todo o corpo.

O campo do corpo e do movimento como saberes e conhecimentos negros que permeiam as artes musicais afro-americanas, afro-brasileiras e africanas, juntamente à concepção holística do ser humano, são temas recorrentes em textos de autores e autoras que refletem sobre o pensamento negro. Portanto, uma compreensão sociocultural da educação musical que dialoga com esse pensamento enfatiza a importância de considerar as vivências e experiências nas quais a integralidade do indivíduo é incentivada, fortalecida e potencializada. É o que Souza (2020) discute seguinte forma:

Nessa perspectiva, a visão integral do corpo no processo de aprendizado da música torna-se essencial, uma vez que o aprendizado da música, por esse viés, é o aprendizado de si mesmo. O corpo precede qualquer processo. No entanto, esse corpo é um corpo integral, onde a separação entre corpo físico, intelecto e mente não faz sentido. Esse corpo sente e pensa. O ato de sentir está relacionado às sensações despertadas pela prática musical no corpo físico, bem como à capacidade de racionalizar a partir de uma lógica sinestésica e de suas memórias. Além de sentir, esse corpo também registra. Nesse sentido, ocorre uma mudança de paradigma em relação à maneira tradicional de entender o registro musical (Souza, 2020, p. 257).

Estas interseções de pensamentos que incorporam elementos da diáspora e da cultura africana são construções históricas que resultam da luta política da população negra e de seus aliados. Os esforços para dialogar e contribuir com uma diversidade de pensamentos e valorizar culturas subalternizadas não apenas revelam a riqueza social e cultural, bem como

combatem o racismo e abrem possibilidades plurais de ensinar e aprender música, fortalecendo as populações que historicamente foram marginalizadas.

Outro aspecto relevante na discussão sobre o pensamento afrodiaspórico no campo educacional musical é a necessidade de contextualizar e compreender as manifestações culturais de matriz africana com uma abordagem mais abrangente, devido à invisibilização, opressão e violências sistêmicas no ensino da cultura negra no Brasil, que, muitas vezes, são manifestações tratadas de forma folclorizada. Nesse contexto, as discussões de Nascimento (2016) e Gonzalez (1988) destacam como o racismo no país busca apagar as contribuições negras para a cultura — ou negar sua origem africana. Portanto, além de explorar as manifestações culturais de origens negras, é essencial repensar as abordagens e métodos pedagógicos para dar o devido espaço e importância a esses fenômenos culturais.

A partir dessas problemáticas, podemos refletir três fundamentos interessantes para abordar em uma educação musical plural em diálogo com o pensamento negro. O primeiro, a compreensão do fazer musical no contexto das sociedades, em que para além de aprender elementos técnico-musicais, é necessário entender as dinâmicas, pluralidades e contextos nas quais determinada produção musical acontece. A abordagem se aproxima do campo da etnomusicologia, quando traz para a centralidade da discussão os fenômenos socioculturais da música e enriquece o campo educativo musical. Dessa forma, o ensinar e o aprender música vai para além de reprodução de signos ou símbolos, como trazido por Gomes, R. (2018), ou seja, perpassa pela compreensão da dimensão cultural de práticas musicais.

O segundo elemento central é a compreensão do corpo enquanto integralidade, em que o fenômeno musical não se dá apenas no ouvir, mas no sentir e se relacionar holisticamente com o fenômeno. Esse aspecto é relevante diante da realidade que a população negra, através dos saberes estéticos-corpóreos, vem ressignificando suas existências e culturas no mundo contemporâneo, utilizando, assim, o mecanismo antirracista de enfrentamento, em especial no campo da educação. Nesse sentido, a relação música e corpo dentro do pensamento negro é indissociável.

O terceiro e último ponto é a ressignificação e abordagens sobre as manifestações e práticas musicais da arte negra diaspórica e africana. Nelas, o enfoque precisa compreender as dinâmicas e as suas formas de ensinar e aprender, visando não a reprodução dessas culturas, mas sim a valorização e compreensão da sua complexidade. Isto se dá devido ao racismo que busca embranquecer ou esvaziar esses fenômenos culturais. Logo, em respeito às leis nacionais, às diretrizes e à luta do Movimento Negro, devemos aprofundar e refletir sobre

essas práticas musicais, dando-lhes o devido espaço e importância nos currículos e nas abordagens metodológicas no campo educativo musical.

Ao considerar estas discussões sobre colonialidade, decolonialidade e as relações étnico-raciais abordadas na seção, vamos iniciar posteriormente as análises curriculares e formativas do curso de licenciatura em Música da UFBA. Nesta perspectiva, iremos examinar como o curso incorpora aspectos de antirracismo, decolonialidade e as realidades da formação de seus estudantes, garantindo que essas diretrizes sejam efetivamente integradas e promovam uma educação musical mais inclusiva e consciente.

4 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA UFBA E OS PENSAMENTOS AFRODIASPÓRICOS

A discussão acerca da formação do/a professor/a de música requer uma análise abrangente das habilidades desenvolvidas ao longo do curso, englobando atividades, disciplinas, espaços e vivências proporcionadas aos estudantes. Todos esses elementos desempenham um papel fundamental na construção do perfil do/a futuro/a professor/a de música. Nesse contexto, esta seção se propõe a analisar os paradigmas curriculares e o plano pedagógico do curso da UFBA, a fim de compreender a estrutura e os objetivos formativos estabelecidos pela instituição.

É importante ressaltar, embora esta análise inicial se concentre nos documentos formais do curso, que outros aspectos relevantes serão considerados posteriormente: as concepções e percepções dos docentes e discentes, que muitas vezes transcendem os limites do currículo oficial. Além disso, será explorada a relação dessas concepções com os pensamentos afrodiaspóricos, visando uma compreensão mais ampla e integrada da formação em música na universidade.

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

A análise documental requer uma abordagem cuidadosa para refletir sobre o material escrito, observando atentamente as formas como os discursos e conteúdos são apresentados. Diante da temática desta pesquisa, estamos investigando os conteúdos curriculares relacionados aos pensamentos afrodiaspóricos, tanto de maneira explícita quanto implícita nos processos formativos do curso.

A graduação em Licenciatura em Música da UFBA teve início em 1958, dentro da Escola de Música, e sua primeira turma foi matriculada em 1969, conforme descrito no Projeto Político de Curso (PPC). Inicialmente, o curso seguia os moldes conservatoriais, com foco no músico "virtuosi". No documento é citado que:

Implantado na década de 60, espelhava o ensino conservatorial da música, voltado para a formação virtuosística do intérprete, sem considerar a formação pedagógica do professor. Os exames vestibulares privilegiaram muitas vezes o "talento" e preconizava o âmbito de atuação do licenciando ao mundo infantil. Desta forma, previa como disciplinas principais a iniciação musical e o virtuosismo instrumental (piano) [...] (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 4).

Também, é discorrido que as concepções educativo-musicais dessa época tinham como base filosófica o pedagogo Edgar Willems⁴ e outros autores da área, que defendiam a vivência musical como base para o conhecimento teórico musical.

O curso, atualmente, possui um regulamento aprovado em 2010. A proposta buscou atualizar o antigo projeto pedagógico que datava dos anos de 1974. O curso de música da universidade tem uma história importante de resistência devido a não adequação ao modelo do ensino da educação artística. O documento cita:

Diferente da maioria dos cursos constituídos no Brasil, o curso previsto na Escola de Música não se adequou à Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que instituiu o ensino da Educação Artística nas escolas públicas, pelo fato de acreditar que cada uma das linguagens de Arte tem os seus conteúdos e objetivos específicos (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 5).

A valorização da música enquanto linguagem perpassa a construção do curso, que buscou estar alinhado com as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em música. A história da educação musical na UFBA mostra uma trajetória da valorização do campo ao promover eventos e ações como seminários e cursos de pós-graduação, demonstrando preocupação com a área educativo-musical.

O Projeto analisado buscou estar conectado com as legislações brasileiras e as demandas da contemporaneidade. Sua estrutura traz diversas seções, sendo elas: Justificativa, Base Legal, Objetivos, Perfil do Egresso, Competências e Habilidades, Titulação, Modalidade, Dados do Ingressos, Sistema de Avaliação do Curso, Sistema de Avaliação do Ensino e Aprendizagem, Normas do Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares, Quadro Curricular, Elenco de Componentes Curriculares, Normas de Funcionamento do Curso, Normas de Adaptação Curricular, Quadro de Equivalência, Ementário de Componentes Curriculares Novos e Ementário de Componentes Curriculares Antigos.

Diante disso, esta análise buscou incidir sobre a justificativa, os pontos de reestruturação e orientação filosófica e pedagógica, o perfil do egresso e as suas competências e, por fim, sobre a matriz curricular com os componentes e ementas das disciplinas.

No texto do projeto são apresentadas a importância de pensar as demandas da contemporaneidade e outras alternativas aos princípios de ensinar e aprender, bem como à

⁴ As ideias pedagógicas de Edgar Willems (1890-1978) marcaram a educação musical do século XX e reverberam na atualidade. Sua metodologia transcende a iniciação musical, perpassando o longo e abundante caminho do aprendizado, onde algumas lições fazem parte, como: uma sólida preparação auditiva e rítmica; o desenvolvimento da musicalidade e a aquisição de sentido de intervalos e tonalidades; atividades de entonação e de percepção auditiva, nas quais são valorizadas a leitura e a escrita musicais (Protássio, 2019, p. 45).

atuação profissional. No PPC, porém, não fora encontrada menção direta aos debates étnico-raciais. Estes aspectos abrem possibilidades para argumentar sobre como o pensamento afrodiáspórico pode contribuir para reflexões na formação docente. Mediante isso, é preocupante a ausência de menção direta a debates étnico-raciais e à educação antirracista, bem como às Leis 10.639 e 11.645, que garantem o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Nesta direção, podemos refletir sobre o pensamento de com isso é relevante que o pensamento afrodiáspórico seja parte explícita para a formação de futuros professores/as.

Dessa forma, é necessário reconhecer a importância de autores que discutem as relações étnico-raciais na cultura brasileira e a relevância do pensamento afrodiáspórico, que busca o reconhecimento e a pluralidade das contribuições da cultura negra nas esferas educativas, sociais, políticas e culturais.

Não obstante, é discutido sobre a disciplina Artes e a inclusão das suas linguagens artísticas no contexto da educação básica e a lei vigente na época que trazia a linguagem da música como conteúdo obrigatório, como é enfatizado na “Lei 11.769, que amplia o Art. 26 com mais um parágrafo, do determinando a obrigatoriedade ensino de música nas escolas de educação básica” (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 7).

Por fim, na parte de reestruturação, são discutidos a pluralidade de contextos e grupos que podem ser musicalizados e a ampliação da área para esses diversos cenários. É citado que:

[...] hoje são contempladas todas as faixas etárias: desde a infância até a fase dos idosos. Além do mais, surgiram novos espaços e outros ganharam reconhecimento. Além do ensino específico de música (cursos de extensão, conservatórios, cursos técnicos e de graduação) e as escolas regulares públicas e particulares, entraram em cena as ONGs, os projetos sociais, o ensino a distância, o ensino de música para em instituições que trabalham com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, as manifestações da cultura popular, entre outros (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 7).

Esta concepção educativa apresentada no documento dá abertura para uma pluralidade de conhecimentos possíveis de serem discutidos e tensionados, demonstrando alternativas para debates que ultrapassem aspectos puramente musicais.

Partindo desse ponto, é crucial pensar com autores como Gomes (2017) sobre os processos de enfrentamento e como os saberes negros formam e fomentam a educação e as artes musicais no Brasil. Alinhado a isso, autores como Gomes, R. (2018) e Nascimento (2020) destacam a urgência de inclusões que permeiem todo o curso com debates pedagógicos e filosóficos da educação antirracista e do pensamento afrodiáspórico. Estas abordagens poderiam enriquecer significativamente o currículo, promovendo uma visão mais inclusiva e

diversificada da educação musical, ao mesmo tempo que possibilitaria uma contribuição para a formação de profissionais mais conscientes e engajados na luta contra o racismo e pela equidade racial.

4.1.1 Princípios e Orientações Filosóficas e Pedagógicas

O processo de construção curricular do perfil vigente se deu na busca por dialogar com o Artigo 43 da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que trata das finalidades do ensino superior no Brasil, e com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Música. A atualização dos documentos oficiais mostra a importância de conectar a formação docente com os princípios que regem as graduações no país. No projeto pedagógico de curso é apresentado que:

Neste panorama, novas competências são exigidas dos novos profissionais, que precisam saber articular aspectos musicais e pedagógicos, a teoria com a experiência prática, lidar com as novas tecnologias, a pesquisa, a produção cultural e, ao mesmo tempo, promover os valores éticos da sociedade democrática em prol da afirmação da cidadania (Escola de Música da UFBA, 2010, p.8).

O pensamento debatido no documento do curso busca contemplar os anseios dos graduados em música em busca de princípios importantes da educação musical na contemporaneidade. Mediante isso, no texto documental é dito que foi realizada uma aplicação de questionário a fim de traçar temáticas importantes na perspectiva dos estudantes. Esta proposta é interessante pois traz como um dos elementos centrais da reestruturação do curso, incluído no texto, o olhar dos estudantes que participaram do levantamento através dos questionários. Isso demonstra uma forma de interação que buscou perceber os anseios e elementos centrais na formação profissional, na visão estudantil. Um desses aspectos trazidos pela demanda dos estudantes é observada na citação abaixo:

Em relação ao que eles consideram importante aprender ao longo do curso foram priorizadas a metodologia e a didática da educação musical, a fundamentação teórica e a proficiência no próprio instrumento. Entre as competências necessárias para um bom desempenho na prática docente foram indicadas a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe, a organização, a comunicabilidade e o pensamento reflexivo. Da mesma forma, a responsabilidade, a paciência, o respeito, a ética e a objetividade foram os valores e as atitudes apontadas como relevantes para a profissão. Vislumbrando perspectivas futuras, a maioria pretende atuar na área de educação musical em vários tipos de contextos, dos quais os mais mencionados são o ensino fundamental particular e as ONGs (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 9).

Esse ponto demonstra princípios fundantes da área de música, tais como a didática da educação musical, a metodologia e a proficiência no próprio instrumento. Com isso, o curso identifica elementos relevantes do campo educativo musical.

Na investigação salientamos que não é negada a centralidade e importância dos elementos musicais-pedagógicos. No entanto, analisando através da ótica do pensamento afrodiaspórico, devemos salientar que é necessário ampliar as discussões e entender aspectos sociais da cultura e da música que vão incidir nos processos educativos musicais. Isso se dá, pois, pela relevância de dialogar com a dimensão social inter-relacionando elementos educativos-musicais que partam de experiências e práticas musicais afrodiaspóricas.

Nesta ótica, Gomes (2017) afirma que a educação, enquanto campo amplo, busca a humanização através dos tensionamentos das opressões sociais, tais como o racismo e a colonialidade. Assim, a autora nos leva a pensar como construir outra forma de pedagogia, indagações pertinentes no campo educativo da música, visto a forma instrumentalista pensada em currículos e projetos político musicais, que tem tendências de inviabilizar conhecimentos e saberes por uma concepção de formação educativo musical que é permeada pelo racismo institucional.

O perfil vigente do curso buscou atualizar algumas disciplinas se conectando com as tendências da educação musical contemporânea. Essa nova formulação mudou disciplinas trazendo outros nomes e perspectivas para a educação musical. No documento, observa-se que:

A presente reestruturação curricular visa articular as recentes tendências educacionais, com as demandas da área e com as exigências apontadas pelos estudantes, reformulando a concepção de disciplinas existentes e introduzindo outras que pretendem apresentar ao licenciando uma panorâmica da área e inseri-lo no dia-a-dia dos diferentes espaços. Desta forma, as disciplinas “Iniciação Musical I” e “Iniciação Musical II” se transformaram em “Fundamentos da Educação Musical” e “Metodologia da Educação Musical”. “Metodologia de Pesquisa em Educação Musical” passou a fazer parte do currículo com o objetivo de proporcionar ao licenciando uma mentalidade crítico-analítica voltada para a produção de conhecimento (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 9).

A busca por ampliar a visão dos discentes na compreensão da educação musical a partir da produção do conhecimento na área, proporciona aberturas para diálogos com outras propostas educativo-musicais. Com isso é possível relacionar essas disciplinas e atividades complementares que dialoguem com o debate étnico-racial, com a diversidade, os saberes e pensamentos afrodiaspóricos.

As discussões dos princípios filosóficos de um documento curricular também podem ajudar a compreender os limites e disputas das propostas curriculares ou realidades construídas de forma documental. Percebemos que a formação docente é uma pluralidade de experiências que perpassam o currículo. Diante disso, podemos ter uma visão inicial sobre os saberes e conhecimentos do corpo docente e dos estudantes que se interrelacionam e moldam os percursos formativos da formação inicial docente.

Após a apresentação das orientações filosóficas e pedagógicas são trazidas as bases legais em que o documento está respaldado, compreendendo a LDB nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura; Normas da Câmara de Ensino de Graduação Resolução no 5/2003; Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; Lei 11.769, 2008; Lei no. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esses são os saberes que visam oferecer as determinações básicas para a formação inicial de professores/as.

4.1.2 Perfil do Egresso

Essa é uma seção do documento que analisamos devido à sua pertinência de refletir as habilidades centrais aos quais são direcionados os alunos do curso de licenciatura em música da UFBA. Busquei relacionar as competências dos egressos percorridos no documento e os pontos que podem estar conectados aos conhecimentos afrodiáspóricos neste trabalho. No documento do curso estão elencadas as habilidades adquiridas durante a formação docente, como apresentado a seguir:

- Desta forma, espera-se que o egresso do referido curso seja capaz de:
- Conceber, construir e administrar situações de ensino e aprendizagem em música em diferentes espaços educacionais, culturais e sociais;
 - Reconhecer a educação musical como área de conhecimento no domínio das ciências humanas;
 - Articular os conhecimentos teóricos e práticos da área de música com os conhecimentos específicos e interdisciplinares da educação musical;
 - Exercer uma capacidade crítica e reflexiva na sua área em consonância com as transformações sociais, culturais e políticas do seu contexto social;
 - Dominar os conhecimentos musicais relativos à teoria e execução musical pela prática de um instrumento harmônico;
 - Desenvolver atividades enquanto músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 13).

As competências e habilidades traçadas anteriormente fazem parte do objetivo do curso no processo formativo dos estudantes do curso de licenciatura em música. Podemos observar que a pluralidade de locais para o ensino da música, como percorrido no primeiro item demonstra a importância de um ensino conectado com as demandas da contemporaneidade, que compreenda a diferença cultural, regionalidades e aspectos da diversidade. Observo que diante de uma tendência das instituições de música, ainda reproduzirem o padrão eurocêntrico, é possível utilizar aberturas já descritas para enriquecer com conhecimentos negros, tanto ligados às produções e práticas musicais negras e ao debate social antirracista.

O segundo aspecto apresentado das competências dialoga com a compreensão da música enquanto fenômeno sociocultural. Logo, a formação do docente em música pode trazer uma visão ampla das manifestações e práticas musicais de diversos contextos e povos. Refletindo a partir disso, o curso de música pode contribuir para um conhecimento que abarque saberes culturais afro-brasileiros, devido à importância histórica e social na formação do país e do diálogo com as legislações que colocam o conhecimento negro como necessário para a formação dos/as professores/as. Ao trazer o pensamento negro, não desvalidamos a importância de outros povos e culturas para a formação do professor de música, mas compreendemos a pertinência da temática para potencializar as discussões.

A terceira competência visa a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos para a educação musical. Compreendo a importância de pensar os elementos musicais diante das realidades culturais refletindo sobre os conhecimentos da teoria musical, história da música e os diversos elementos através de outras óticas. Queiroz (2017), por meio de seu mapeamento de cursos superiores em música, observa algumas tendências decoloniais dentro do universo dos cursos, tais como inserções de disciplinas que trazem a música popular, ritmos locais e afrodiaspóricos, produção musical e mídia. Diante disso, observo que conectar com outras possibilidades musicais para além do cânone europeu, é uma possibilidade viável e está conectado com a diversidade da educação musical.

O quarto elemento das habilidades dos ingressos direciona aos temas dos debates étnico-raciais, visando a compreensão social da música e a reflexão sobre essa linguagem artística e fenômeno sociocultural. Portanto, reiteramos a importância das interações de saberes com as comunidades tradicionais, como apresentado por Carvalho (2020), e os movimentos sociais, como percorrido por Gomes (2017). Este apanhado de ideias pode ajudar a utilizar princípios já estabelecidos e conectar com as realidades emergentes, dando uma importância ao pensamento negro nas diversas instâncias formativas do professor de música. O quinto aspecto trata da possibilidade ampla de repertório e inter-relação com os territórios locais e, por fim, a relevância da compreensão do professor de música diante de vários cenários, enquanto músico, pesquisador e agente cultural.

4.2 CURRÍCULO E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS

As disciplinas do curso estão separadas em Básicas, Profissionalizantes, Profissionalizantes Práticas e Optativas, somando 3260 horas de atividades curriculares. A

fim de detalhar de forma objetiva, irei discutir as disciplinas pelas categorias explicitadas acima. As disciplinas da matriz curricular básica visam compreender elementos fundamentais para o processo formativo em música. Foi realizada uma análise observando aspectos que dialogam com o pensamento afrodiáspórico. O curso de licenciatura da UFBA é organizado da seguinte forma:

[...] em 4 (quatro) anos letivos ou 8 (oito) semestres, sendo constituído por componentes curriculares semestrais desdobrados em Disciplinas e Atividades; estas modalidades apresentam conteúdos básicos, profissionalizantes e complementares. São classificadas também como obrigatórias ou optativas. As escolhas dos componentes curriculares optativos são livres, permitindo ao aluno um leque variado de disciplinas distribuídas em seis áreas afins (EDC, DAN, TEA, FFCH, ICS, ADM, FACOM), acrescidas das optativas de Música (MUS). Isso permite ao aluno vivenciar elementos diversos que contribuem para uma formação complexa na área da educação musical (Escola de Música da UFBA 2010, p. 24).

Na pesquisa, optamos por dar enfoque às disciplinas do núcleo educativo musical, devido à sua importância nos percursos formativos dos futuros professores/as de música. Com isso, vamos trazer a grade curricular do curso e analisar, a partir do pensamento afrodiáspórico, como essas disciplinas são vivenciadas, inter-relacionando com os trabalhos de conclusão de curso e os relatórios de estágios.

Figura 1 — Matriz Curricular

1º semestre 21 hs (357 hs)	2º semestre 21 hs (357hs)	3º semestre 19 hs (323hs)	4º semestre 22 hs (374 hs)	5º semestre 26 hs (476hs)	6º semestre 26 hs (442hs)	7º semestre 27 hs (493 hs)	8º semestre 22 hs (408 hs)
MUS-A69 LEM I 4 hs (68 hs)	MUS-A70 LEM II 4 hs (68 hs)	MUS-A71 LEM III 4 hs (68 hs)	MUS-A72 LEM IV 4 hs (68 hs)	MUS-A73 LEM V 4 hs (68 hs)	MUS-A74 LEM VI 4 hs (68 hs)	MUS-A75 LEM VII 4 hs (68 hs)	OPTATIVA 3 hs (51 hs)
MUS-A59 Percepção Mus. I 2 hs (34 hs)	MUS-A60 Percepção Mus. II 2 hs (34 hs)	MUS-A61 Percepção Mus. III 2 hs (34 hs)	MUS-A62 Percepção Mus. IV 2 hs (34 hs)	MUS-A63 Percepção Mus. V 2 hs (34 hs)	MUS-A64 Percepção Mus. VI 2 hs (34 hs)	OPTATIVA 2 hs (34 hs)	OPTATIVA 4 hs (68 hs)
MUS-B31 Piano Suplem. I 1 hs (17 hs)	MUS-B32 Piano Suplem. II 1 hs (17 hs)	MUS-B33 Piano Suplem. III 1 hs (17 hs)	MUS-B34 Piano Suplem. IV 1 hs (17 hs)	MUS-233 Pr. de Conj. Instr. I 4 hs (68hs)	OPTATIVA 1 hs (17 hs)	OPTATIVA 1 hs (17 hs)	OPTATIVA 1 hs (17 hs)
MUS-A43 Canto Coral I 4 hs (68 hs)	MUS-B79 Canto Coral II 4 hs (68 hs)	MUS-B76 Mús. Brasileira de Tradição Oral 3h (51h)	MUS-A77 Hist. da Música I 3 hs (51 hs)	MUS-A78 Hist. da Música II 3 hs (51 hs)	MUS-A79 Hist. da Música III 3 hs (51 hs)	OPTATIVA 4 hs (68 hs)	OPTATIVA 2 hs (34 hs)
MUS-C64 Fundamentos da Educação Musical I 4 hs (68 hs)	MUS-C65 Fundamentos da Educação Musical II 4 hs (68 hs)	MUS-C66 Metodologia da Educação Musical I 4 hs (68 hs)	MUS-C67 Metodologia da Educação Musical II 4 hs (68 hs)	MUS-C68 Estágio Supervisionado I 6 hs (102 hs)	MUS-C69 Estágio Supervisionado II 6 hs (102 hs)	MUS-C70 Estágio Supervisionado III 6 hs (102 hs)	MUS-C71 Estágio Supervisionado IV 6 hs (102 hs)
EDC-A02 Organização da Educação Brasileira 4 hs (68 hs)	EDC-A01 Fundam. Psicol. da Educação 4 hs (68hs)	EDC-A11 Didática e Práxis Pedagógica I 4 hs (68hs)	EDC-A12 Didática e Práxis Pedagógica II 4 hs (68hs)	MUS-182 Apreciação Mus I 3 hr (51 hs)	MUS-C76 Ed. Musical Especial / Incl. 2 hs (34 hs)	OPTATIVA 4 hs (68 hs)	MUS-A36 TCC 2 hs (34 hs)
MUS-A93 Técnica Vocal I 2 hs (34hs)	MUS-A94 Técnica Vocal II 2 hs (34hs)	MUS-A92 Prin. Prát. de Inform. em Música I 1 h (17 hs)	MUS-A88 Introd a Pesquisa I 2h (34 hs)	MUS-C72 Met. de Pesquisa em Ed. Musical 2 h (34 hs)	OPTATIVA 4 hs (68 hs)	OPTATIVA 4 hs (68 hs)	OPTATIVA 2 hs (34 hs)
			LETE-46 LIBRAS 2 hs (34 hs)	MUS-B23 Regência Suplem. I 2 hs (68 hs)	MUS-B24 Regência Suplem. II 2 hs (68 hs)	MUS-B25 Regência Supl. III 2 hs (68 hs)	MUS-B26 Regência Supl. IV 2 hs (68 hs)

Fonte: Matriz Curricular do Curso

Na pesquisa, demos enfoque aos elementos do curso que fossem das disciplinas ligadas diretamente à educação musical. Com isso, discutiremos sobre o ementário das disciplinas da parte educativa musical do curso.

4.2.1 Fundamentos da Educação Musical: Ementário e Diálogos

Quando pensamos nas disciplinas dos Fundamentos da Educação Musical, observo que são disciplinas importantes dentro do curso, devido a serem componentes curriculares onde serão discutidos a história, filosofia, sociologia e abordagens da educação musical. Arroyo (2002) pontua que a Educação musical contemporânea está ligada à sociedade e às realidades sociais existentes. Neste sentido, a disciplina de fundamentos pode conter diversas possibilidades de perspectivas e trazer elementos do pensamento afrodiáspórico.

Analisando a ementa padrão que consta no documento do Projeto Pedagógico de Curso, essa apresenta os conteúdos mais generalistas sobre as disciplinas. Como complemento também foi disponibilizada a ementa da disciplina que são divididas em dois períodos. Na Fundamentos da Música 1, foi posto que o objetivo da disciplina visa compreender:

Conceitos e objetivos da área. Educação musical e diversidade cultural. Educação Musical e Legislação Brasileira. História da Educação Musical no Brasil. Educação Musical e contemporaneidade; panorama filosófico e psicológico da Ed. Musical. Observações críticas em campo no âmbito da Educação Musical Infantil e do campo específico de música. Relação entre a literatura e a prática. Programa de ensino e planos de aula (Universidade Federal da Bahia, 2016, p. 1).

Nesta perspectiva, observamos o caráter importante no processo formativo no curso, visto ser trabalhadas temáticas que são importantes na educação musical, refletindo questões históricas, sociais e pedagógicas.

Quando entramos nos conteúdos que compõem a disciplina, eles contemplam os seguintes elementos:

O significado da música para o homem, a sociedade e a educação; Conceitos e objetivos da Educação Musical; Educação Musical nos múltiplos contextos educacionais; A importância da música na escola básica; História da Educação Musical na Bahia e no Brasil; Educação para as relações étnico raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08), Lei 11769/08 e a 13.278/16 (Universidade Federal da Bahia, 2016, p. 1).

Diante disso, observamos a inclusão do debate étnico-racial na disciplina como algo bastante importante, mostrando como as lutas políticas da população negra puderam abrir espaços para a inclusão dessas discussões. Na bibliografia da disciplina é trazida a documentação que contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Quando analisamos o documento de maneira objetiva, é preciso salientar seu tempo histórico e social, percebendo como a ementa, construída em 2016, amplia e atualiza discussões muito relevantes nos processos de formação docente. Para além de pensar nas diretrizes para os debates raciais, é importante frisar como esses conteúdos e saberes também atravessam os processos históricos da educação musical, pedagógicos e afins, que não estão explícitos no documento.

Ao adentrarmos na ementa dos Fundamentos da Música 2, são percorridos outros aspectos centrais no caminho formativo do professor/a de música, sendo posto que:

Nível II do estudo dos conceitos e objetivos da área; Educação musical e diversidade cultural; Educação Musical e Legislação Brasileira; História da Educação Musical no Brasil; Educação Musical e contemporaneidade; panorama filosófico e psicológico da Ed. Musical. Observações críticas em campo no âmbito do ensino fundamental público e privado de música. Relação entre a literatura e a prática. Programa de ensino e planos de aula. Avaliação em música. Continuação de MUSC64 Fundamentos da Educação Musical 1 (Universidade Federal da Bahia, 2016, p. 1).

Na segunda disciplina, as reflexões anteriores são reiteradas para agregar aspectos da filosofia, psicologia da educação musical, além de conteúdos para construção do programa de ensino e planejamento pedagógico do professor. As temáticas dos dois módulos da disciplina são aspectos basilares no contexto do docente em música em construção. A compreensão histórica, social, epistemológica e a preparação pedagógica fazem parte de temáticas fundamentais para o professor/a de música desenvolver e aprimorar durante a trajetória acadêmica.

Os conteúdos do segundo módulo, conforme o documento, tratam sobre:

Legislações vigentes referente à Educação Musical: LDB (Lei 13.278/16; Lei 11.769/08), PCN e RCN, Lei 11769/08 e a 13.278/16; Legislações referente à Educação Especial: PNEE, Carta de Salamanca, e outros documentos relativos à Educação Musical; Introdução ao estudo dos métodos, teorias e abordagens de Educação Musical: Suzuki, Willems, Dalcroze, Kodály, Orff, Schafer, Paynter e Swanwick; Correntes pedagógicas do século XX e XXI: Cotidiano (Jusamara Souza), PONTES (Alda Oliveira) MAaV e CDG (Helena Nunes), O passo (Lucas Ciavatta), Apreciação Musical Expressiva (Zuraida Abud); Educação Musical inclusiva; Introdução à Planejamento Pedagógico: planos de aula e plano de curso/disciplina.; Conteúdos conceituais – “saber” (fatos, conceitos, saberes, informações, etc.), conteúdos procedimentais – “saber fazer” (competências, procedimentos, capacidades, habilidades) e conteúdos atitudinais – “saber/saber/ser” (envolvimento, interesses, postura, atitudes, valores, etc.); Conceitos e fundamentação da avaliação em Educação Musical: diagnóstica, processual e somativa (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 29).

Ao analisarmos as disciplinas de Fundamentos da Educação Musical, é importante reconhecer que muitas vezes há uma lacuna histórica que pode excluir os saberes e práticas musicais das comunidades afrodescendentes. Embora as ementas forneçam uma estrutura

sólida para o ensino dos conceitos básicos da música, como história, filosofia e abordagens educacionais, podemos considerar como esses conteúdos estão sendo contextualizados dentro do cenário mais amplo da diversidade cultural brasileira, especialmente da perspectiva afrodiáspórica.

Por exemplo, ao discutirmos a história da educação musical no Brasil, destacamos o papel significativo das tradições musicais africanas e afro-brasileiras na formação da identidade musical brasileira. Isso pode incluir a análise das práticas musicais nas comunidades quilombolas, de terreiro, as contribuições dos mestres de capoeira e das rodas de samba para a preservação e transmissão dessas tradições.

No entanto, é perceptível que ainda falta a inclusão desses debates étnico-raciais nas ementas das disciplinas. Embora alguns tópicos sejam mencionados de forma objetiva, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, poderíamos considerar a ampliação desses debates para abranger uma gama mais diversificada de perspectivas e contribuições da cultura afrodescendente. Por A título de exemplificação, poderíamos incluir discussões sobre a influência da música africana na formação da música brasileira contemporânea, ou sobre a importância do reconhecimento das práticas musicais afro-brasileiras no contexto da educação musical.

Essa ampliação dos debates étnico-raciais nas ementas das disciplinas poderia contribuir significativamente para uma visão mais abrangente e inclusiva da educação musical, ao mesmo tempo que fortaleceria o reconhecimento e a valorização das contribuições da cultura afrodescendente para a música e a sociedade brasileira como um todo.

4.2.2 Metodologia do Ensino da Música

As disciplinas de Metodologia do Ensino da Música fazem parte dos componentes curriculares com enfoque na educação musical. No currículo do curso da UFBA, existem duas cadeiras que são complementares. Essas disciplinas, segundo a ementa presente no PPC, contêm os seguintes elementos:

Estudos das principais leis e diretrizes internacionais e nacionais de apoio à educação musical, assim como sociedades e organizações afins. Estudos aprofundados dos principais métodos, teorias e abordagens de educação musical. Construção de materiais didáticos para a Educação Musical. Conceitos e fundamentos da avaliação em música. Práticas pedagógicas da Educação Musical. Elaboração de projeto de estágio, de plano de curso, de disciplina e de aula. Estágio de observação participativa. Estudos de referências bibliográficas em Educação Musical (livros, teses, relatórios, revistas, jornais, CDs, websites, vídeos e outros.

Observações críticas em campo no âmbito de ONGs e projetos sociais. Relação entre a literatura e a prática. Programa de ensino e planos de aula (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 29).

Quando pensamos nesta disciplina, ela busca elementos que vão embasar a formação do discente em música, proporcionando as experiências e aprendizados para atuar enquanto docente de música. A partir disso, podemos debater sobre a ótica do pensamento afrodiaspórico, refletindo temáticas que são relevantes para as abordagens musicais que contemplam o pensamento crítico negro. Esses aspectos que abarcam a circularidade, corporeidade e elementos socioculturais afro-brasileiros, como trazido nas perspectivas dos valores afro-civilizatórios de Candusso (2009), a educação musical decolonial de Souza, L. (2020) e educação musical antirracista de Batista (2018) ajudam a observar a pluralidade e riqueza de conhecimentos que agrega os valores dos saberes culturais da população negra

São dois componentes curriculares que contemplam a Metodologia do Ensino da Música, que trazem temáticas importantes para a prática docente, como planejamento pedagógico, reflexão e construção de propostas educacionais em música. Algo importante frisar é que um dos objetivos apresentados nas duas disciplinas considera “Conhecer, refletir e discutir a respeito dos processos de ensino e aprendizagem musical nas manifestações culturais de tradição oral” (Escola de Música da UFBA, 2016. p.1). Com isso, a disciplina discute, de maneira clara, a importância de trazer as culturas tradicionais como mecanismos pedagógicos que vão ser de caráter formativo para os futuros docentes em música.

Diante disso, podemos pensar os saberes e conhecimentos construídos por diversos povos na formação do Brasil, deixando explícito a contribuição afro-brasileira conforme as reflexões de Gomes (2017) para a partir disso construir uma educação musical através de diversas perspectivas que partem das culturais de tradições orais, como samba de roda, capoeira, maracatu, religiosidades afro-brasileiras, que podem ser vistas nos trabalhos de Candusso (2009), Döring (2017), Souza, L. (2020), entre outros.

Dentro das bibliografias da disciplina que evidenciam os elementos do pensamento afrodiaspórico estão o *Manual de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais do Secad* (Brasil, 2006) e o livro *Rap e educação, rap é educação*, de Elaine Nunes de Andrade (2000). Analisando as duas ementas, foi percebido que a segunda não contempla de maneira clara autores/as que debatam elementos da cultura negra ou debate étnico-racial. Novamente, ponderamos sobre a importância de ampliar as referências e a busca constante por atualização e diálogo com áreas afins para pluralidade e o currículo com o pensamento negro.

No próximo item, debruçar-nos-emos nas produções de alunos como forma de olhar outros tipos de documentos que refletem as dinâmicas de forma mais abertas, em que também é possível analisar os saberes e conhecimentos negros.

4.2.3 Estágio Curricular Supervisionado

A disciplina de estágio supervisionado é parte integrante da formação do professor de música, proporcionando vivências em diversos espaços de atuação e experiências educativas essenciais durante a formação inicial como discente. A ementa da disciplina inclui o “Estágio supervisionado de observação participativa em escola da rede privada, ONGs ou escola especializada de música. Pesquisa, reflexão e planejamento dos conteúdos específicos da área de atuação. Elaboração de Relatório de Atividades.” (Escola de Música da UFBA, 2016, p. 1).

O Estágio Curricular Supervisionado enquanto componente curricular é dividido do 1 ao 4. Esse quantitativo de disciplinas possibilita uma construção que apresenta diversas experiências ajudando na construção das competências docentes de organização, regência e domínio das didáticas e abordagens das aulas. O primeiro ano é focado na observação, enquanto o segundo ano se concentra na regência de aulas, com ênfase na educação básica, ONGs e espaços de formação musical. Na pesquisa, tivemos acesso aos relatórios de estágio dos estudantes, como forma de estabelecer uma ligação entre a observação, entrevistas e documentos, discutindo os trabalhos dos alunos que participaram das entrevistas.

Com isso, tivemos acesso às ementas do ano de 2016 da disciplina do Estágio 1 e 2, passíveis de alterações das atuais. Nelas, existem elementos importantes dos conteúdos abordados no Estágio Curricular Supervisionado, em que na ementa da disciplina apresenta aspectos das práticas musicais e educação na cultura popular, também debate os processos de transmissão da música afro-brasileira em contextos de tradição oral. Na disciplina Estágio Curricular Supervisionado são estudados os conteúdos que contemplam a diversidade cultural e o ensino da música afro-brasileira e indígena em sala de aula, em diálogo com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Um dos pontos que buscamos analisar é como o pensamento afrodiaspórico se manifesta nos documentos institucionais e como isso se relaciona com os trabalhos e produções dos discentes. Dada a realidade do racismo institucional e da colonialidade na sociedade e no campo educativo da música, os elementos documentais da instituição que enfocam e dialogam com aspectos da cultura negra estão gradualmente ganhando destaque, como analisado na revisão bibliográfica. Portanto, foi necessário ampliar nosso olhar para

elementos que revelam os percursos formativos do curso de licenciatura, como as produções dos discentes, que apresentam suas vivências acadêmicas e experiências, integrando-se aos caminhos na formação do professor/a de música que abarca pluralidades e saberes diversificados.

Os relatórios de estágio são trabalhos que os alunos elaboram para concluir a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Esses trabalhos registram a jornada do estudante e documentam as práticas e atividades realizadas durante o período de estágio. No material analisado, percebemos como relacionar elementos educacionais e musicais através de diálogos sobre o pensamento negro, visando compreender elementos da diversidade cultural, saberes, repertórios que trazem aspectos do pensamento afrodiaspórico.

Um elemento que conecta os trabalhos é a compreensão das realidades locais do ambiente do estágio, que respeita os diálogos territoriais. Por estar na cidade de Salvador, aspectos culturais negros estão presentes como reflexo de uma localidade onde a cultura afrobrasileira se faz presente e visível, especialmente nos espaços comunitários e periféricos. Essa sensibilidade de conectar outras possibilidades artístico-musicais, se aproxima da concepção de Gomes (2018), que traz os saberes negros como construção de conhecimento de maneira política e social. É uma forma de delimitar politicamente a relevância e as pluralidades da música de matriz negra.

Outro aspecto importante que ficou visível na análise é a cultura negra inserida de maneiras diversificadas. Um dos trabalhos utilizou o gênero musical Reggae para as aulas de música da escola. No relatório, a aluna discorre sobre a importância da cultura preta e de trazer a música Reggae como forma de mediar conhecimentos musicais e buscar vivenciar elementos culturais negros na sala de aula. Neste ponto, vemos como a formação acadêmica é diversificada, em que os discentes também contribuem para mudanças de paradigmas. Ao pensar nos saberes políticos e sociais das populações negras, as influências dos debates sociais ajudam a fomentar pluriversidades de saberes, que torna a importância desses conhecimentos nas vivências do/a professores/as de música. No relatório, o enfoque no pensamento negro está no centro das práticas pedagógicas como pontuado no trecho:

Para tanto, este trabalho será desenvolvido com o auxílio de atividades de apreciação musical, percussão corporal, vivências com o canto, prática de conjunto instrumental, contação de histórias, e discussões acerca da identidade racial, apoiadas nas reflexões das letras de canções do reggae, e da escuta de histórias da literatura infantil com temáticas afro-centradas. Inicialmente trabalharemos com atividades corporais nas quais a pulsação característica do reggae possa ser conhecida, experimentada e identificada pela turma. Em paralelo, atuarei buscando estimular o canto, por meio do processo de escuta e imitação do repertório utilizado, também em atividade de apreciação musical (Relatório de Estágio, 2022, p. 13).

Os caminhos formativos que são trilhados pelos discentes apresentam mudanças nesta formação e são observados através do reflexo das produções dos alunos, visto que as transformações de realidades envolvem as mudanças curriculares formais. Além disso, existem os percursos que são construídos no cotidiano e nas práticas estudantis nas atividades e disciplinas acadêmicas. Gomes (2018), por meio da construção da perspectiva dos saberes negros, ajuda a perceber como a educação e os saberes sociais e políticos são construções de novas narrativas para a formação humana e na formação docente, em específico aqui, em música.

Alguns dos trabalhos citam a importância da compreensão da cultura baiana, que tem como matriz a cultura afrodiaspórica. Diante disso, vemos a importância de conectar com a realidade dos alunos que vivenciaram as aulas do estágio. Esse diálogo com as identidades é um símbolo de relevância no processo educativo musical, onde os aspectos identitários ficaram no foco de um dos relatórios. Com isso, foi utilizada a musicalização na ótica de autores como Keith Swanwick em diálogo com as culturas populares e locais. Estas atividades foram realizadas através da cultura afro-brasileira, trazendo uma perspectiva de interação entre os modelos do ensino de música tradicional e das culturas regionais. No relatório, a abordagem do semestre que é debatida diz respeito à cultura soteropolitana, como descrito:

Redescobrimo a cidade de Salvador e a cultura soteropolitana, foram trabalhados conteúdos extra musicais focadas na construção identitária das crianças, através dos repertórios trazidos no planejamento e nos passeios virtuais por lugares, sabores e saberes da cidade de Salvador. Para isso contamos com o livro referenciais curriculares de artes para o ensino fundamental da rede municipal de Educação de Salvador (2017), para referenciar nosso trabalho, trazendo objetivos do eixo 1: Leituras de si e do mundo, artes como construção de identidades, eixo 2: artes como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias, eixo 3: Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em arte (Relatório de Estágio 2, 2022, p. 11).

Essa abordagem é presente, pois materiais da diversidade musical ainda vem em expansão. No entanto, elas não possuem a mesma visibilidade e impacto das metodologias tradicionais ou ativas de autores europeus ou do norte global. A partir disso, o pensamento plural, tal como as linhas decoloniais e afrodiaspóricas, vem mediando e transmutando modelos já existentes. Essas mudanças são reflexos das lutas políticas que permeiam o campo educativo e social, como apontado por Gomes:

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno

do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais (Gomes, 2012, p.102).

Os relatórios trazem um balanço de como a cultura e diversidade da cidade de Salvador influenciam as práticas pedagógicas. Logo, um interessante questionamento é como o território incide e permite avanços das perspectivas do pensamento negro dentro da formação educativa musical? No entanto, é importante refletirmos sobre a importância da sua ampliação em todo o território, visto que ele contribui na formação social, cultural e no enfrentamento do racismo nos diversos espaços.

Outro ponto relevante é a atenção das formações em música, as manifestações culturais regionais e do país, visto a contextualização dos espaços de atuação dos futuros professores/as que, de maneira geral, atuaram na educação básica, em que os conhecimentos aprofundados dos elementos de tradição oral, culturas negras e indígenas, manifestações populares e contemporâneas são elementos centrais para a prática docente.

Essas reflexões demonstram a urgência de tornar efetivas as ações que incluem, permeiam e institucionalizam os saberes afrodiaspóricos, como ressaltado por Batista (2018), Souza, L. (2018) e Nascimento (2020). Os relatórios dos alunos revelam como a cultura e a diversidade de Salvador influenciam as práticas pedagógicas, levantando questões importantes sobre como o contexto local influencia as perspectivas do pensamento negro na formação educativa musical. Além disso, é crucial que as formações em música estejam atentas às manifestações culturais regionais e nacionais, contextualizando os espaços de atuação dos futuros professores/as.

Assim, a diversidade de literaturas, repertórios e metodologias se torna fundamental para uma educação musical inclusiva e transformadora, preparando os educadores para promoverem uma verdadeira mudança social. Diante disso, pensar na inserção de literaturas, repertórios e metodologias diversas é uma forma de ensino que dialoga com uma educação musical conectada com antirracismo e práticas decoloniais.

4.2.4 Trabalho de Conclusão de Curso

Este componente curricular é um dos centrais para entender os processos formativos, pois o trabalho de conclusão de curso é uma síntese dos aprendizados e vivências dos

estudantes durante o processo de formação do profissional na educação musical. De acordo com o PPC, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é:

[...] componente curricular obrigatório, prevendo a elaboração de uma Monografia, que será orientada por um docente da área de Licenciatura em Música. Será facultado ao licenciando a escolha de um orientador ou coorientador de uma área afim, se assim se fizer necessário, desde que supervisionado por um professor da área de Educação Musical (Escola de Música da UFBA, 2010, p. 24).

A ementa da disciplina apresenta que os trabalhos produzidos terão como base as experiências e produções acadêmicas construídas nos Estágios Supervisionados. Essa abordagem do curso demonstra uma preocupação com a formação contínua e a inter-relação das atividades produzidas durante os percursos formativos. Tivemos acesso às produções de 2017 a 2022 que foram cedidas pela coordenação do curso. Foram escolhidas algumas produções que dialogassem com a temática da pesquisa.

Dos TCCs que foram analisados, duas pesquisas tiveram como objetivo o pensamento afrodiaspórico. O primeiro analisou um método de percussão que trabalha ritmos musicais afro-brasileiros, ao passo que o segundo analisou a inserção do material didático do método percussivo dos ritmos afrodiaspóricos na atuação docente em música. As duas investigações trazem o mesmo método, o Universo Percussivo Baiano, cada uma com uma proposta de pesquisa. A primeira busca compreender as aplicabilidades do método percussivo. Mediante isso, o autor apresenta que tem como objetivo geral:

[...] analisar a aplicação do Método UPB nesse Curso de Música Online do CFA. Como objetivos específicos, o trabalho visa explicitar o Método UPB, relatando a experiência de sua aplicação no referido curso, além de identificar e analisar os limites e as possibilidades do método aplicado à luz dos autores estudados na revisão de literatura realizada (Autor 1, 2022, p. 4).

O autor continua a explicitar no início da sua pesquisa, as particularidades do método, em que traz elementos do pensamento negro e dialoga com propostas educativas musicais através de outras óticas. Assim, o Autor 1 coloca como esse método tem um impacto importante no cenário nacional, no qual é pesquisado por outros autores do Brasil e exterior. Além disso, ele fala sobre o autor do método, Letieres Leite, e da proposta diferenciada em relação a outras abordagens de educadores musicais. Autor 1 continua discutindo que:

Ele parte da interiorização das claves e toques rítmicos ancestrais, que organizam vertical e horizontalmente as músicas afrodiaspóricas, para o ensino e aprendizado especificamente dos gêneros brasileiros, como os diferentes sambas, ijexá, bossa nova, choro, capoeira, maracatu, maculelê, marujada, jongo, congada etc. Esta fundamentação se diferencia muito de outros métodos desenvolvidos no Brasil que

fundamentam o ensino e aprendizado da música a partir da teoria do compasso, e/ou de melodias escritas ou aprendidas oralmente (Autor 1, 2022, p.4).

Neste sentido, podemos observar como o estudante compreende a importância da pluralidade para o campo educativo musical, diante de um método que tem como centralidade elementos do pensamento musical afrodiáspórico. Na sua pesquisa, fica perceptível seu envolvimento com a prática de forma anterior à pesquisa, demonstrando que essa compreensão e importância de diálogos do pensamento negro. A partir disso, interagem aspectos formativos e experienciais da universidade e para além dela, mostrando que os percursos formativos do mesmo curso são diversificados contemplando aspectos musicais e educativos.

A outra pesquisa também busca observar temáticas do pensamento negro na educação musical. Na investigação, o autor traz em seu resumo o seguinte objetivo:

[...] analisar como os elementos da cultura de matriz africana podem contribuir para o ensino e aprendizagem na educação musical pautada na valorização e inserção dos toques das religiões de matriz africanas que estão entrelaçadas com os diversos ritmos que fazem parte da cultura soteropolitana. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a cidade de Salvador, situada no Estado da Bahia, é a capital mais negra do Brasil e essa titulação do censo demográfico ostentada pela cidade supracitada, deixa suas fragilidades expostas quando a Lei 10.639/03 que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira deixa de ser cumprida, gerando conflito identitário e perpetuando o racismo no âmbito escolar. Portanto, nesta pesquisa, será debatido como o Projeto Afroeducar pode beneficiar e tornar o ensino da cultura afro-brasileira pode contribuir para o desenvolvimento educacional (Autor 2, 2018, p. 2).

O autor deste trabalho já apresenta uma visão mais objetiva em relação ao combate das desigualdades raciais, apresentando a Lei 10.639/03 como fundamentação para a implementação dos elementos culturais dentro das práticas educativas musicais. Com isso, novamente podemos salientar como a disciplina de TCC carrega uma importância fundamental na formação docente, sendo um catalisador das construções práticas e teóricas dos futuros profissionais da educação musical.

Um ponto que interrelacionam as duas pesquisas é a presença da metodologia do autor Letieres Leite. Na investigação do Autor 2, é apresentada a importância da relação do trabalho com as práticas musicais do Candomblé. Assim, ele discute a proposta do método percussivo como forma de repassar elementos musicais de músicas de terreiros, discorrendo que:

Com viés filosófico e ideológico, o método desenvolvido pelo Maestro Letieres Leite, surte efeito na aproximação dos elementos da cultura afrobrasileira com a cultura africana através, culminando no entendimento de claves rítmica entoadas nas religiões de matriz africana. Para esse entendimento, o ritmo e o corpo fazer parte de um ciclo totalmente ordenado e organizado, diferentemente da implantação de uma

inconsciência pré-estabelecida socialmente onde se afirmam que os ritmos africanos não seguem uma lógica rítmica (Autor 2, 2018, p. 11).

A partir disso, refletimos sobre como a disciplina dialoga com conhecimentos e epistemologias negras, diante de um processo construído na formação universitária e atravessada nas vivências e realidades dos estudantes. Dessa forma, é possível perceber o potencial dinâmico que pode ser estabelecido, fortalecendo práticas que não apenas respeitem, mas também promovam diálogos do pensamento afrodiaspórico na formação em Licenciatura em Música. Gomes (2017) enfatiza de forma contundente o caráter emancipatório da educação, especialmente quando é capaz de incorporar os saberes negros, os quais desafiam os paradigmas estabelecidos

Destacar os conhecimentos afrodiaspórico é que possibilita ter uma visão plural na formação docente. Isso implica não apenas valorizar os saberes negros, mas também integrar uma variedade de perspectivas culturais e epistemológicas no currículo. Ao incentivar a diversidade de saberes, podemos enriquecer as experiências educativas dos estudantes e prepará-los para atuar em contextos diversos, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Diante disso, ao observarmos as reflexões teóricas e as construções que vêm sendo promovidas ao longo do curso, percebemos um processo que se desenvolve por meio do diálogo entre as perspectivas dos docentes e as contribuições dos discentes. Nesse contexto, é importante considerar como os conhecimentos institucionalizados exercem um impacto significativo devido à direção estabelecida. Ao valorizarmos as contribuições dos estudantes e ao questionarmos as práticas colonialistas, conseguimos promover uma formação docente que abarca uma diversidade de saberes e conhecimentos de diversas origens epistemológicas.

Neste interim, podemos refletir sobre os desafios enfrentados pelas propostas que buscam dialogar com os elementos do pensamento e da cultura negros. É fundamental ampliar e fortalecer os pequenos avanços que estão sendo conquistados ao longo das cadeias formativas no curso de licenciatura em música da UFBA. Esses debates evidenciam a importância da inclusão e da reflexão sobre a institucionalização de outros paradigmas, que requerem um esforço conjunto envolvendo a instituição, o corpo docente e discente em uma perspectiva inclusiva, alinhada com as demandas dos movimentos sociais que impulsionam mudanças tanto no campo da educação quanto na sociedade como um todo.

Na seção seguinte, discutiremos as reflexões sobre as entrevistas com docentes e discentes do curso de licenciatura em música. Vamos analisar o que significa ser professor/a de música, como o curso se relaciona com o ensino na educação básica e quais são as

percepções dos/as entrevistados/as sobre as influências e ausências dos saberes e conhecimentos afrodiaspóricos na formação docente em música. A partir disso, aprofundaremos essas reflexões, abordando as percepções sobre a profissão docente, as conexões entre o curso de licenciatura e a educação básica, e as opiniões dos/as entrevistados/as sobre a presença e a falta de saberes afrodiaspóricos na graduação para docentes em música.

5 PERCURSOS FORMATIVOS E O PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE SER PROFESSOR/A DE MÚSICA

Após a análise curricular documental institucional sobre a formação do professor de música, nesta seção iremos discutir as visões sobre o curso e o ser professor/a de música trazido pelas perspectivas dos estudantes e docentes da Universidade. Como fora discutido anteriormente, as entrevistas apresentaram as percepções do corpo discente e docente sobre o curso de licenciatura em música da UFBA, observando os elementos compreendidos como centrais e os conhecimentos e epistemologias negras que nele se apresentam.

Um dos pontos que buscamos compreender sobre o curso foram as concepções do que é ser professor de música para os entrevistados/as. Essa pergunta elucidou como eles refletem sobre os objetivos e os aspectos relevantes da função do/a professor/a de música na sociedade, bem como as temáticas importantes para essa construção, como princípios e perspectivas que direcionam a formação. Essa discussão é central, uma vez que entender as dimensões sobre o ser professor/a de música dialoga diretamente com o que se espera da formação para se tornar um docente da área. Também demonstra de maneira indireta como essas pessoas pensam quais são os elementos importantes e centrais para conseguir atingir o objetivo de ser um docente do campo musical. A educação musical, como discutido na revisão de literatura, reflete na contemporaneidade um diálogo com questões musicais e extramusicais.

Nos relatos sobre as visões do professor de música, ficou claro que a percepção sobre o ensino da linguagem musical para os alunos.

Na minha concepção é conseguir transmitir conhecimentos musicais, né? Através de metodologias múltiplas, né? De forma que o aluno consiga absorver o que o professor está falando e de forma também que esse professor consiga entender qual é o contexto que esse aluno vem, né? Qual é o lugar de fala desse aluno e conseguir fazer essa troca ser fluida no sentido de transmitir aquilo que o aluno quer também compreender dentro da música. Né? e quando ele consegue se comunicar também através da linguagem do próprio aluno (Aluna 1).

Essa compreensão do ensino de música como forma de comunicar elementos musicais aos alunos, se mostrou presente diante de boa parcela das entrevistas, demonstrando como os estudantes e professores/as veem essa importância do ser professor de música na sociedade. Essa busca de comunicação através da música, demonstra como o ensino musical demanda a compreensão dos fenômenos musicais, signos, símbolos e a sua relação social. Também é importante pontuar que a comunicação acontece entre a interconexão do transmissor/professor/a e os receptores/alunos/as pontuando o caráter de diálogo que é

instituído e as relações de intercâmbios dos significados musicais que o docente constrói com sua turma.

Um outro ponto que chamou a atenção foi uma resposta de uma das estudantes que discorreu sobre a contribuição de um ensino de música plural na formação da identidade:

Então acho que o ser professor de música é estar atento para as questões musicais, mas para além disso estar atento pros indivíduos que você está ali ensinando quem são aquelas crianças e ajudando elas a perceberem quem são elas, né? Porque está num processo de construção de identidade. Que é um processo eterno. Olha a gente vai se descobrindo e se conhecendo (Aluna 2).

Neste contexto, podemos considerar como o pensamento afrodiaspórico é relevante para pensar o futuro docente em música, em diálogo com os aspectos identitários que permeiam os estudantes. Além de observar a dimensão da população negra brasileira, é pertinente aprofundar e discutir através das discussões sobre o pertencimento cultural e social dessa população. A questão identitária desempenha um papel crucial na educação e no diálogo com o pensamento negro, visto que visa fortalecer os saberes e a importância de se autoconhecer e conceber sua história a partir da ótica dos pares. Essa perspectiva, trazida por Gomes (2017), faz parte dos saberes construídos pelo Movimento Negro Brasileiro.

Diante da importância de perceber o papel do ser professor de música na realidade social, os docentes do curso discorreram (Incluir das entrevistas) sobre a relação da música e da humanidade como fator principal. Um dos professores apresenta:

[...] A música é um elemento importante da cultura humana, uma atividade artística humana que faz parte da cultura do ser humano. Ela deve ser cultivada, como a própria palavra sugere. Para a formação da pessoa, a música é fundamental. Ela faz parte da cultura do ser humano. Certo, é como o senhor observa as habilidades que um curso de música vai proporcionar aos estudantes? Repete? É como se observa quais habilidades os estudantes vão desenvolver durante o curso. Você observa habilidades importantes de um professor de música? (Professor 4).

Nesta perspectiva, podemos observar que nos relatos dos discentes e docentes do curso da UFBA, o papel de ensinar música no campo social está conectado à transmissão, diálogo, pertencimento sociocultural e educação integral humana. Neste ponto, refletimos sobre o pensamento negro sendo vivenciado e ampliando na formação, fortalece significativamente essa construção do docente em um campo que lida com a cultura e o fazer artístico. Mediante isso, um dos docentes destaca a importância de trabalhar conteúdos e saberes das matrizes africanas e dos povos originários como parte dessa construção de ensino.

[...] a música é difícil até de expressar a importância do da formação do cidadão em se tratando do do país como um Brasil um país continental que tem uma riqueza

assim absurda de que agora são nem reconhecida, né? Com devido valor que tem que ser dado a as músicas por exemplo dos povos originários aqui na em Salvador as músicas ligadas às matrizes africanas, blocos afros é de fundamental importância [...] (Professor 2).

Observamos que os saberes políticos são importantes para refletir sobre o percurso da formação docente de música na contemporaneidade, como debatido por Gomes (2017). Além disso, percebemos como os discursos apresentados sobre a diversidade musical e cultural que ajudam a traçar novas possibilidades de ser professor/a no campo educativo musical. Mediante isso, observamos mudanças, como a ampliação da transmissão musical, ao invés da reprodução de símbolos musicais do padrão europeu. Isso é bastante significativo e demonstra uma mudança que vem se construindo no campo educativo musical. Também é interessante pensar nas ausências do tema diversidade cultural e das multiplicidades das músicas e manifestações, na ideia inicial do ser professor/a da área, dada a pertinência dessas temáticas nos debates contemporâneos.

Os entrevistados compreendem que ser professor/a de música está conectado às habilidades de comunicar e mediar a linguagem musical com seus alunos. A partir disso, também foi possível perceber compreensão, respeito e diálogo como questões que são fundamentais para exercer essa profissão. No impacto social do/a professor/a de música na sociedade, observamos a importância do educador/a musical, compreendendo a música como elemento cultural da sociedade e tendo um papel na formação integral dos alunos e enquanto pessoas sensíveis aos aspectos artísticos e culturais. Também é possível visualizar que, partindo deste diálogo, reflexionamos em temáticas diversificadas, onde são necessárias as compreensões dos discentes e docentes sobre como se define o que é ser um/a professor/a de música.

Analisando a partir do pensamento afrodiaspórico, é importante destacar o debate sobre a diversidade, o respeito às diversas origens musicais e a consideração das epistemologias para além do contexto eurocêntrico. Essa análise ressalta como o ensino da música pode ser enriquecido ao incorporar perspectivas que valorizam as contribuições das culturas afrodescendentes e indígenas, além de reconhecer a pluralidade de expressões musicais presentes na sociedade brasileira. Esta perspectiva, ao valorizar e incluir as epistemologias afrodescendentes e indígenas, contribui para uma formação docente mais ampla e inclusiva, que reconhece e respeita as diferentes manifestações culturais e musicais em sala de aula.

No que se refere aos conteúdos centrais dos componentes curriculares e como eles observam os processos formativos na universidade, em uma visão ampla sobre o curso, refletimos que existe uma relação com a educação básica, como um eixo central na formação, que aparece nas diversas entrevistas.

5.1.2 Habilidades e conhecimentos relevantes na formação do docente

Para aprofundar sobre as habilidades e conhecimentos relevantes na formação do professor/a de música, nossa análise se baseou nas considerações e percepções dos discentes e docentes entrevistados/as do curso de licenciatura em música da UFBA. Exploramos a interrelação entre diversos temas, como a relação com a educação básica, as realidades da atuação docente, os desafios enfrentados e a pertinência do pensamento afrodiaspórico. Além disso, discutimos as diferentes visões sobre a atuação profissional, a importância e o papel do professor/a na sua construção.

Percebemos que uma das ênfases reside nesses temas apresentados anteriormente, que influenciam na atuação docente na sala de aula, sendo a escola regular o campo mais citado e discutido. Para os alunos entrevistados, a formação os direciona para a prática nesses espaços de ensino. Com isso, um dos estudantes pontua que:

Então eu vejo um curso de licenciatura em música aqui na UFBA. É um curso que é pautado para a educação musical escolar. Mas que não dá suporte para a vivência, mesmo a realidade da escola, porque a gente passa grande parte do nosso curso estudando sobre a música europeia e eu sinto a ausência do distanciamento daquela da nossa tradição. Então a maioria das disciplinas são de fato pautadas na música de concerto, né? Na música da pianística, né? Principalmente nessa disciplina estruturação musical (Aluna 1).

No relato da pessoa entrevistada, observamos que a abordagem tem uma incongruência devido ao distanciamento com a música local e regional. Essa percepção sobre os aspectos que são estudados e os que ficam fora da matriz curricular e dos planejamentos cotidianos dos docentes nos remete a como as instituições são atravessadas por racismos epistemológicos constantes. A fala da aluna nos ajuda a observar que, de maneira geral, os direcionamentos nos aspectos da formação musical dos discentes em música estão conectados com saberes da música ocidental europeia. Isto é observado na matriz curricular apresentada no capítulo anterior.

Pensar que o cuidado com a articulação em capacitar professores/as aptos, ainda encontra desafios no que pensamos ser conhecimentos da educação musical no geral, onde as

músicas e repertórios da cultura afrodiaspórica e africana não têm o aprofundamento necessário. Outra entrevistada apresenta que:

O curso de licenciatura para mim é um curso que prepara o professor e traz funções que ele vai ter na realidade. Tanto primeiro pensando no nível de conhecimento que ele tem que ter para estar na sala de aula. Então, pensando nesse professor que tem que conhecer os elementos musicais da educação para o professor para a realidade que ele vai ver em sala de aula. E então é a mediação de conflitos em sala de aula, situações para saber lidar com coisas que podem surgir numa sala de aula, e atuais e que podem surgir como questões de racismo (Aluna 2).

Podemos pensar, a partir dos relatos, como as músicas fora do eixo europeu e da música de concerto ainda não possuem destaque central na formação, devido aos processos de racismo e inviabilização que vimos discutidos neste trabalho. A partir disso, podemos dialogar com Maldonado-Torres (2017), dentro da perspectiva da colonialidade do saber, que afeta o que compreendemos como sujeito, objeto e método e à perspectiva de epistemicídio musical trazida por Batista (2018). Esses dois termos corroboram o entendimento de como a música deve ser aprendida e aprofundada, perpassa aspectos demarcados na sociedade como válidos ou não válidos.

Isso pode ser observado na análise do currículo formal feita na seção anterior, e por meio dos debates das pessoas entrevistadas. Além disso, também podemos pensar como as concepções para elementos das habilidades sociais são desenvolvidas. Este ponto dialoga com o que foi discutido pelos docentes do curso:

Além do desenvolvimento musical, que é uma parte importante do curso, os alunos adquirem habilidades de liderança, habilidades em prática pedagógica, planejamento de atividades, avaliação, criatividade e compreensão do contexto em que estão inseridos. Eles aprendem a fazer leituras pedagógicas das situações e a entender como a música se relaciona com a faixa etária dos alunos. Essas habilidades permitem que eles se envolvam ativamente na comunidade escolar, participando de conselhos e contribuindo para a democratização do acesso à música na educação (Professora 1).

Na mesma linha de pensamento, outra professora entrevistada coloca que:

No entanto, também compreendemos que vai além disso. Estamos tratando do ensino de música em diversos contextos. A formação do aluno deve prepará-lo para enfrentar as complexidades do ambiente escolar, que é um dos ambientes mais desafiadores de ensino, devido às diferentes idades e origens dos alunos. Os professores de música precisam estar preparados para lidar com as complexidades das escolas, como conflitos entre alunos e diferentes formas de entender a música. Portanto, a formação de professores de música deve capacitá-los a lidar com uma variedade de questões sociais e etárias, preparando-os para um ambiente educacional diversificado e desafiador (Professora 3).

Diante do exposto, é importante refletir sobre como os alunos e os docentes observam que a licenciatura em música direciona seu foco para a escola da educação básica ao abordar os encaminhamentos das disciplinas dos eixos educativos musicais. Nessa perspectiva, é fundamental articular o debate étnico-racial com a legislação da educação básica, uma vez que isso possibilita uma formação mais alinhada com a realidade escolar brasileira. Essa conexão se torna necessária ao considerar a importância de refletir sobre as contribuições e resistências das culturas e fenômenos artísticos dos povos afro-brasileiros e africanos.

Ao contemplar esses aspectos das questões sociais e vivências escolares, destacam-se os ganhos políticos e sociais que podem surgir ao traçar possibilidades na formação docente em música, abrangendo saberes musicais e educativos. Esse diálogo entre os conhecimentos formais e as lutas sociais, assim como as realidades escolares e cotidianas, é fundamental para enriquecer a formação de futuros/as professores/as. Um ponto a ser ressaltado é que, mesmo diante das mudanças legislativas, os currículos da graduação da licenciatura em música na UFBA tem sua centralidade apenas no ensino da música tradicional centro-europeia, o que evidencia a perpetuação do racismo institucional. Isso reflete a necessidade de explorar novas possibilidades que dialoguem com as pluralidades e diversidades artístico-culturais do país.

Nesse contexto, é pertinente que o curso de licenciatura em música considere as possibilidades e realidades dos alunos da UFBA, ao mesmo tempo em que possibilita romper com os moldes coloniais presentes nos currículos e estruturas educacionais, conforme discutido por Quijano (2007).

Com as discussões apresentadas nas entrevistas podemos traçar o diálogo das entrevistas” Gomes (2017) destaca como as construções dos conhecimentos e pensamentos são influenciadas por lutas históricas. Podemos articular essas discussões com as de Souza, L. (2020) e Batista (2018), que abordam os dilemas e problemáticas das desigualdades sociorraciais no campo da educação musical

Portanto, os eixos fundamentais para o processo de formação precisam estar conectados com a escola e as legislações construídas historicamente, considerando as lutas sociais e embates internos da sociedade. Devem ser permeados por músicas, repertórios, práticas e concepções alinhadas às culturas de matrizes africanas, aos processos pedagógicos da cultura de tradição e aos debates contemporâneos das relações étnico-raciais, sendo esses aspectos fundamentais nos percursos da formação de professores/as das diversas áreas do conhecimento.

5.1.3 O professor de música e a educação básica

Os debates em torno da formação de professores de música destacam a importância de estabelecer um diálogo efetivo entre a educação básica e os cursos de licenciatura em música, como o da UFBA. Nesse sentido, há uma crescente ênfase na necessidade de integrar a licenciatura em música no contexto educacional formal.

Essa integração reflete uma luta política dos cursos de formação de professores de música, que buscam promover uma educação musical mais inclusiva e diversificada. O objetivo é criar um ambiente de ensino que reconheça e valorize as múltiplas perspectivas musicais, artísticas e culturais presentes na sociedade brasileira, incluindo as influências afrodiaspóricas e de outras culturas.

Assim, a licenciatura em música se posiciona como um espaço de convergência entre diferentes formas de ensino, visando abordar aspectos musicais, artísticos e culturais de maneira abrangente e plural. Esse movimento representa uma busca por uma educação musical mais rica e contextualizada, que reflita a diversidade e a complexidade das musicalidades presentes na sociedade contemporânea.

Além disso, pensar nos espaços escolares permite dialogar com as legislações vigentes em educação, que refletem as lutas políticas dos movimentos sociais negros e indígenas, e as implementações de leis que promovem a cultura, história e artes da população afro-brasileira, indígena e de matriz africana. Dessa forma, perceber os diálogos e a importância da educação básica na formação do professor/a é de extrema relevância. A discussão sobre como os espaços educacionais, mesmo sendo construídos através de lutas populares, ainda necessitam debater e ampliar a diversidade dentro do ensino, como discutido por Gomes (2017) vendo a necessidade contínua de reflexão e ação para promover uma educação mais inclusiva e sensível às diversas realidades dos alunos.

Na pesquisa, durante o período na UFBA, pude dialogar brevemente sobre a ida a diversos espaços de ensino nas disciplinas de estágio, uma política importante que levava os alunos para os espaços de ensino da música nas escolas da educação básica. Durante as entrevistas, foram apresentadas visões que remetiam a essa relação, como os diálogos das disciplinas do eixo da educação musical pensando na atuação na educação formal, conforme discutido na seção anterior. As disciplinas do tronco da educação musical, como fundamentos, metodologia e estágios, têm o papel de fazer essa ponte entre a universidade e os campos de atuação dos docentes.

Na perspectiva dos docentes, existe um incentivo e uma importância do curso no que diz respeito ao diálogo com a educação básica. Uma das professoras entrevistadas afirma que:

Certamente, esse contato com professores que atuam na escola básica é fundamental para enriquecer a formação dos alunos. Primeiramente, ele proporciona acesso direto à realidade da educação básica, permitindo que os alunos universitários compreendam melhor os desafios e as demandas desse contexto. Além disso, a troca de experiências com professores da escola básica pode resultar em trabalhos artísticos e projetos interessantes que beneficiam tanto os estudantes universitários quanto os da educação básica. Essa interação entre professores de diferentes níveis de ensino promove um ambiente de aprendizado mais rico e integrado (Professora 1).

Vemos no discurso da docente a importância do curso em trazer a realidade escolar para dentro da formação inicial do professor/a, um ponto relevante para compreender esse espaço de atuação, que será o local de trabalho dos/as professores/as ao concluírem o curso. Vale salientar que, diante disso, percebemos como é possível incluir elementos do pensamento negro nesta formação, visando formar um profissional que mediará as possibilidades artístico-culturais dos territórios e as realidades plurais das escolas de educação básica.

Ao pensar na importância do curso em fomentar esses diálogos, também surge como papel dos docentes mostrar os desafios desse campo. Alguns entrevistados apontaram essas dificuldades, como presente no relato:

No entanto, um dos maiores desafios é que muitos alunos da licenciatura inicialmente não entendem completamente o que é ser um professor de música. E mesmo quando entendem, enfrentam um choque de realidade ao ingressar na educação básica pública, devido ao contexto diverso e, às vezes, precário. Eles precisam ensinar música usando apenas a voz e o corpo, muitas vezes em salas de aula lotadas. Isso é um desafio significativo, mas faz parte da jornada de ensinar na educação básica (Professor 4).

Nesse aspecto, a realidade das escolas públicas para a atuação docente é cheia de desafios, desde contextos precários e pouco material disponível. Outra entrevistada complementa as questões vivenciadas durante a atuação docente na realidade local, discutindo que:

Quanto à relação entre a UFBA e a educação básica na Bahia, Salvador tem uma realidade peculiar. A cidade realiza concursos para professores de música desde 2004, o que contribuiu para consolidar o ensino de música nas escolas. Existem muitos professores formados pela UFBA que trabalham nas escolas públicas da cidade. No entanto, a realidade é diferente no estado da Bahia, onde o ensino de música ainda não foi incorporado de forma efetiva nas escolas estaduais. Existem desafios relacionados à estrutura, currículo e salários dos professores. Muitos professores de música enfrentam dificuldades de infraestrutura e trabalham com turmas numerosas. Os salários são baixos, e a infraestrutura é inadequada em muitos

casos. No entanto, mesmo com esses desafios, o ensino de música continua sendo uma área de grande importância na educação básica da Bahia (Professora 3).

Esses pontos demonstram o interesse dos docentes entrevistados de construir propostas que estejam em diálogo com essa realidade, em um preparo que vai além de oferecer ferramentas e metodologias para atuação, mas de mediação do campo profissional e formas de possibilitar adequações.

Em paralelo, os estudantes demonstram uma visão de como a realidade pode ser melhor construída no cotidiano e na dinâmica do curso. Uma das entrevistadas pontua que:

Você está falando de temas... estritamente musicais, na questão exclusivamente musical, ou uma questão geral de educação? Na questão de educação em geral, o curso de música ajuda essa relação ao ingressar no ensino básico. Eu acho que acontece perfeito. O curso de magistério é uma coisa que eu sempre comento com alguns colegas, com alguns professores também já comentei. Eu senti uma certa deficiência. Assim, muito do que eu consegui avançar, atribuí ao que eu já sabia, por ter aprendido no curso de magistério. Eu acho que essa parte específica de preparação do professor para ele chegar numa sala de aula. Eu acho que isso é muito deficiente, falta de algumas coisas, e muitas vezes eu me perguntei como os meus colegas conseguem encarar isso, essa realidade que vivenciei nas aulas (Aluna 4).

Um dos apontamentos é como aprimorar as mediações com as habilidades para atuação no campo docente, equilibrando elementos musicais, pedagógicos e de gestão da sala de aula. A entrevistada considera necessário uma abordagem durante o curso que amplie mais as relações de ensino-aprendizagem dos elementos educativos musicais, dada a importância de compreender os diversos aspectos da atuação do/a professor/a. Essa realidade é trazida por alguém com experiência anterior como professora, que aponta possibilidades de melhoria nesses pontos, incluindo a compreensão dos elementos extramusicais que fazem parte do percurso formativo do licenciado/a em música.

Uma aluna, com base em suas experiências, destaca a importância de a universidade e o curso ampliarem o diálogo das disciplinas com conhecimentos que sejam condizentes com a realidade local, afirmando que:

E pensando aqui no contexto que eu estou inserida que é na Bahia, Salvador. E as escolas que eu tive contato nesse período de estágio são escolas que são situadas em bairros periféricos, né? Então meus alunos todos que eu tive em estágio, são alunas majoritariamente e alunos negros, que moram em torno do próprio bairro né [sic] então falando do Engenho Velho e da Federação que é um bairro periférico daqui de Salvador. é um bairro onde tem uma concentração enorme, é um bairro que a gente escuta fortemente a presença do pagode e isso os alunos vão deixando vão transparecendo ao longo das aulas né? Do contato quando você vai conhecendo mais sua turma né? você percebe que os alunos sempre trazem algum tipo de musicalidade, é, baiana (Aluna 1).

A ponderação da entrevistada ajuda na percepção dos desafios da inserção dos elementos afrodiáspóricos perpassa em dialogar com as culturas das comunidades. Pois é necessário que a formação possa ter aproximação com os territórios culturais da cidade, como maneira de aproximar os futuros docentes das realidades escolares. Logo, é pertinente a ampliação de abordagens, metodologias e conteúdos que possam diversificar os percursos de formação. Também é importante ver como as práticas de ensino na escola básica necessitam estar alinhadas com a legislação, e em específico para o campo das artes, o diálogo com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Essa contribuição fortalece e traz visibilidade para as culturas negras e indígenas no campo das artes/educação, elementos socioculturais do país.

5.2 CURRÍCULO, FORMAÇÃO E O PENSAMENTO NEGRO

As discussões nos ajudaram nas reflexões sobre ser professor/a de música, qual a função, como atua e o seu papel na sociedade. Também buscamos pensar nesse docente e a sua dinâmica com a da escola da educação básica, como esse intercâmbio acontece no curso de licenciatura da UFBA. Com isso chegamos nas reflexões sobre o currículo atual, as visões discentes e docentes sobre essa formação, a estrutura e o diálogos com o pensamento negro.

Analisar o currículo nos remete às discussões trazidas na seção anterior. De maneira geral, não há disciplinas obrigatórias que dialoguem explicitamente com o pensamento afrodiáspórico. Carvalho (2018), ao discutir a colonialidade no ensino superior brasileiro, destaca que as universidades brasileiras foram fundadas nos moldes europeus, permeadas por racismo institucional e epistemicídios. Essa estrutura colonial impede a inclusão de um diálogo profundo com o pensamento afrodiáspórico nos currículos. Ele pontua que:

O espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para a continuação da exclusão racial. Por outro lado, na década de 1930, época do início da consolidação das nossas primeiras universidades, os países europeus centrais ainda viviam as violentas benesses resultantes das suas conquistas imperiais, porém sem enfrentar ainda as críticas ao seu racismo; e as lutas anticoloniais somente se intensificaram após a Segunda Guerra Mundial. Experimentamos, então, uma afinidade eletiva perversa entre racismo étnico-racial e epistêmico: se a nossa universidade não fosse colonizada, ela não seria racista; e se não fosse racista, ela não teria sido colonizada (Carvalho, 2018, p. 96).

A crítica de Carvalho nos ajuda a entender por que, apesar de alguns esforços, ainda não há uma inclusão robusta de conteúdos afrodiáspóricos no currículo de licenciatura em música da UFBA. Isso evidencia a necessidade de reformular o currículo para incluir

disciplinas que abordem explicitamente o pensamento negro, proporcionando uma formação mais abrangente e condizente com a realidade sociocultural do Brasil.

No entanto, foi possível observar aberturas e possibilidades nas dinâmicas construídas por docentes e discentes. No que tange aos aspectos centrais da formação do licenciado/a em música na concepção dos que vivenciam o curso, tivemos a oportunidade de dialogar com os aspectos instrumentais e metodológicos nas práticas do ensino de música. Essas ferramentas construídas dão suporte para o/a professor/a atuar e conseguir ensinar a música de uma forma que contemple públicos diversificados. Cada um dos entrevistados pode trazer essa concepção, mas isso não torna as opiniões cristalizadas ou homogêneas, devido ao que cada pessoa considera importante ser uma realidade diversa.

Foi importante perceber, tanto de discentes quanto de docentes, a crítica ao curso por ainda priorizar elementos eurocêntricos em paralelo a outras pedagogias e culturas. A partir disso, podemos problematizar como as concepções sobre o que é central ainda permeiam os elementos da cultura centro-norte europeia, no sentido de que o saber musical na formação e no currículo ainda está alinhado a ela. Essa reflexão nos leva a questionar como as concepções sobre o que é considerado central ainda refletem uma visão centrada na cultura centro-norte europeia, especialmente no que diz respeito ao saber musical presente na formação e no currículo.

Ainda, também foi significativo ver que os alunos também têm um papel ativo na formação, questionando o que é construído e mediando possibilidades. Essa dinâmica de questionamento e busca por uma educação mais inclusiva é fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa mais sensível às diferentes culturas e perspectivas musicais. Essa discussão, como trazido por Queiroz (2018), serve como um aviso da relevância contínua de repensar e reformular os currículos de formação de professores de música para garantir uma abordagem mais ampla das diversas expressões musicais. Um dos relatos da aluna entrevistada pontua a relação do curso e do currículo como ela percebe, ao qual ela traz reflexões sobre como a educação musical na UFBA ainda carrega traços do eurocentrismo, no qual ela discorre que o:

[...] curso que é focado na educação musical no contexto escolar. Né? No contexto da escola pública na maioria das vezes. Até porque os nossos estágios são realizados dentro do contexto da escola pública, né? Nossos estágios de regência, mas em contrapartida é um curso que ainda é muito estruturado sobre bases curriculares eurocêntricas, né? A gente estuda muito da música eurocentrada, na disciplina literatura e estruturação musical, né? A gente estuda princípios da música que é dita como é a música erudita, né? Sobre períodos clássicos, as épocas, mas eu sinto a ausência do estudo da nossa música brasileira, da música de tradição da música que

origina a nossa música, né? Então é um, eu acho que é um curso bastante desconectado da realidade e das pessoas daqui da Bahia, dos músicos e musicistas que vem um texto de rua que vem dos contextos das tradições populares. Então eu vejo um curso de licenciatura em música aqui na UFBA (Aluna 1).

Diante da realidade analisada, podemos ponderar como o curso de licenciatura em música da UFBA na atualidade ainda enfrenta questões estruturais na matriz curricular, onde podemos observar uma parcela considerável do curso voltado apenas para elementos da música de origem europeia ou para os/as autores/as europeus. Esses impasses podem ser melhor entendidos, por meio da perspectiva de Queiroz (2017), visto que ele reflete que os padrões das estruturas curriculares de música são eurocêntricos, em que a:

[...] institucionalização da música no mundo ocidental: contraponto, harmonia, estruturação musical, história da música ocidental, entre outras disciplinas já mencionadas ao longo dessa discussão, são estratégias de organização de saberes com forte influência do modelo disciplinar dos conservatórios europeus que se fortaleceram a partir do século XVIII, tendo como base, sobretudo, as definições de instituições como o Conservatório de Viena e o Conservatório de Paris, já mencionados neste texto. Portanto, esses conhecimentos fazem parte de um leque de disciplinas e formas de pensar o currículo em música que subsidiou a criação e a consolidação de escolas de música em diferentes contextos, sobretudo nos países colonizados pela Europa, como é o caso do Brasil [...] (Queiroz, 2017, p. 153).

Ao examinar a realidade construída e a historicidade das universidades, particularmente nos cursos de licenciatura, torna-se imprescindível uma compreensão da estrutura e dos formatos dos cursos que formam os/as professores/as de música no Brasil. Nesse contexto, é possível observar como a colonialidade e o racismo institucional continuam a influenciar significativamente as formações e práticas educativas e musicais, moldando os modelos adotados.

Diante desse cenário, é crucial considerar a percepção dos/as discentes sobre sua trajetória curricular, pois eles/as podem oferecer insights valiosos sobre como introduzir novas visões e realidades nos cursos. Essa reflexão pode abrir espaço para mudanças e para a mediação de possibilidades educacionais que sejam antirracistas, decoloniais e pluriversais.

Além disso, é importante reconhecer que a UFBA, assim como outras universidades brasileiras, enfrenta desafios complexos. As barreiras burocráticas e as dificuldades para implementar mudanças exigem uma análise cuidadosa das etapas necessárias para introduzir novas possibilidades. Um dos desafios apresentados pela Professora 1 em relação à mudança da matriz curricular diz respeito a essas barreiras burocráticas:

Estamos com uma matriz desatualizada no papel, pois estávamos em processo de mudança quando ocorreu uma devolução em 2019, e a última gestão se posicionou contra a mudança. Portanto, ainda estamos presos a uma matriz de 2011 no papel,

embora tenhamos feito algumas adaptações por meio dos programas de ensino. Essa situação não é ideal, mas estamos trabalhando para corrigi-la (Professora 1).

Ao observar o relato, notamos uma visão crítica da realidade apresentada, o que sugere a possibilidade de construção de novas perspectivas. Isso ressalta a importância de membros do corpo docente buscarem oportunidades para explorar outros caminhos formativos que abordem a pluralidade musical do Brasil. Dessa forma, os conhecimentos e saberes das populações negras podem ganhar destaque e espaço na formação, dialogando com a realidade e cultura local.

O currículo, como é estruturado, torna-se um campo de debate e disputa, refletindo uma construção dinâmica e elementos plurais que fornecem ferramentas para o futuro profissional. Ao considerarmos a perspectiva decolonial, podemos ver como se consolida como alternativa para tensionar os apagamentos dos saberes e conhecimentos das culturas negras e de outros povos. A partir disso, uma das pessoas entrevistadas comenta sobre o curso e o currículo:

Ele é um curso que nos incentiva a não só ficar naquele espaço da música e dos pedagogos musicais tradicionais. Claro, a gente entende, a gente sabe que nós precisamos estudá-los, né? Eles foram o pontapé inicial para a nossa área, né? Para a licenciatura em música. Mas no curso aqui da UFBA, a gente tem professores que conseguem traduzir de uma outra forma. Né? Trazer na realidade outras vivências para a gente. Por mais que, eh, que sejam poucas vezes, né? Até porque tem um currículo, tem uma ementa, e essa ementa precisa ser seguida, né? Mas temos professores que conseguem abrir mais a nossa visão de mundo, né? Não só trazendo os pedagogos musicais, mas também fazem com que a gente vivencie outras coisas (Aluna 3).

Quando pensamos a descolonização curricular e as possibilidades da inserção dos saberes e conhecimentos das culturas afrodiaspóricas, observamos possibilidades de refletir caminhos formativos diversificados. Mediante isso, podemos refletir alternativas para pensar formação plural com as disciplinas e atividades existentes. Também podemos perceber que os alunos e docentes podem moldar as realidades existentes, que ajuda nas ampliações de visão sobre a música e os aspectos educativos musicais.

Neste sentido, uma das estudantes apresentou na sua visão como o currículo pode ser repensado para contemplar novas possibilidades de conteúdos e saberes. pontuando que:

[...] pensando em currículo, acho que tem muitas disciplinas que poderiam ser repensadas, sabe? Não que elas não sejam válidas pro currículo, mas eu acho que elas precisam ser repensadas pra realidade que a gente vai encontrar no mercado de trabalho, pensando só na sala de aula, mas no mercado de trabalho como um todo que a gente consegue encontrar, né? Corais que a gente pode reger, salas, diferentes ambientes de sala de aula. Então, acho que nisso é uma coisa que a universidade peca muito (Aluna 2).

Por meio disso, podemos refletir como os estudantes no processo de formação são atravessados por anseios e que olhar para essas questões possibilita ampliar o diálogo entre os caminhos fomentados na formação e as realidades vivenciadas por quem se forma.

5.3 PENSAMENTO NEGRO NO CURSO: REALIDADES, AVANÇOS E DESAFIOS

Diversas discussões foram expostas, abordando como os conhecimentos e saberes das populações negras vêm sendo incorporados nos percursos formativos. Faremos um resumo do que foi percebido e como isso se relaciona com os padrões dos cursos de música e suas tradições eurocêntricas. Observamos a importância das produções dos discentes, como os relatórios de estágios e TCCs, para compreender os caminhos formativos dos estudantes. Também analisamos como as disciplinas abordam aspectos dos conhecimentos e saberes das populações negras, utilizando as realidades discutidas por discentes e docentes. Diante do que vem sendo discutido, analisamos como a formação ocorre numa interlocução entre estrutura, currículo, docentes e discentes, no qual observamos que a matriz curricular como documento não revela todas as possibilidades e práticas que são tecidas no cotidiano e nas relações professor-aluno.

Um dos pontos que houve consenso dos docentes entrevistados foi em relação à existência dos conhecimentos e saberes das populações negras na licenciatura em música da UFBA. No entanto, há a discussão de que isso ainda é realizado de maneira isolada e pontual, como mencionado por uma das professoras entrevistadas:

A abordagem das epistemologias negras no curso de música da UFBA é, infelizmente, tímida e isolada. Em algumas disciplinas, tocamos no assunto e o trazemos para discussão, mas é raro ver uma abordagem mais consistente. O curso de música, de forma geral, está distante dessa temática. As disciplinas de educação musical lidam com essa questão de forma mais direta, mas ainda assim, é necessário um esforço para integrar mais esse debate em todas as disciplinas. Acredito que como área de educação musical, estamos em um processo de apropriação dessa temática, e falta um maior engajamento nesse sentido (Professora 1).

Com o relato da professora, observamos os desafios e as realidades impostas e como elas moldam os percursos formativos, disciplinas e demais componentes curriculares, mesmo com contrapontos que se formam na tentativa de trazer outras realidades na formação do/a educador/a musical. A partir disso, podemos refletir sobre a realidade global racista nos processos educativos musicais na contemporaneidade, ao qual pela revisão de literatura afeta diversos territórios. Logo, entender as práticas educativas musicais que acontecem na UFBA, podemos articular por meio da reflexão dos racismos em processos pedagógicos-musicais como debatido por Batista (2018) no qual:

[...] essa visão discriminatória é amplamente visível, tanto no aspecto epistemológico de base de ensino-aprendizagem, quanto nas metodologias que se utilizam para esse processo. Aponto crítica a essa questão porque cunhamos no paradigma estético, pedagógico e cultural uma ação pitagórica que nos impede de pensar em outros modos e estruturas de fazer música nos espaços educativos. São utilizadas métodos ativos, teoria, harmonia, história da música, sob a concepção eurocêntrica, por exemplo, para ensinar música desde a escola de Educação Básica até a Universidade no Brasil, que possui um vasto arcabouço de saberes outros e um riquíssimo campo epistemológico multicultural e étnico, em âmbito estético e simbólico. [...] fundamental que estejamos engajados para a construção de pedagogias que desfaçam equívocos construídos sobre a base do mito de democracia racial, utilizando da diversidade sonora-musical que esse país possui, com mola impulsora para uma outra forma de aprendizagem e por seguinte o combate ao racismo (Batista, 2018, p. 117).

Alinhado à sua contribuição observamos como essas realidades excludentes ainda são o padrão dentro dos ensinos de música, em específico, na graduação em licenciatura. Mediante isso, vemos como se formam as lutas e embates na busca da inserção dos elementos culturais, musicais e educativos das culturas negras diaspóricas e africanas.

Percebemos, também, as imposições sociais institucionais, políticas e cotidianas do racismo, colonialismo e aspectos que consagram de maneira quase exclusiva ou desproporcional os cânones e as reproduções das musicalidades europeias. Uma das estudantes entrevistadas coloca sua percepção global da inserção do pensamento negro:

Certo, eu estou tentando lembrar aqui como é o nome do autor do texto "Até quando o Brasil", que eu esqueci qual? Mas "Até quando o Brasil?" Eu não sei. Aqui eh, é Luiz, algum, acho que é Luiz Queiroz. Ah, sim, ele na minha, né? Eu sou pesquisadora do PIBIC, né? Com a orientação da professora Flávia, a gente faz um projeto que precisa que a gente estude justamente [...] a gente estuda as convergências e divergências nos discursos dos docentes e discentes com relação ao ensino de música aqui na UFBA do ensino de música de forma decolonial e antirracista. Né? É um projeto em andamento para a gente fazendo as leituras fundamentais, né? Pode ter contato com alguns textos que mostram justamente a história e a hierarquização dos conhecimentos coloniais sobre os conhecimentos afrodiáspóricos, brasileiros, baianos, enfim. Então é mais uma marca, né? Da colonização, mais uma marca do preconceito, mais uma marca do racismo, do racismo curricular, né? Viver a universidade nesse contexto, inclusive aqui em Salvador onde a música baiana é muito forte, a tradição da música baiana e outras manifestações culturais é muito forte, só comprova, né? Que a universidade é muito distante da realidade dos alunos, a universidade é muito distante do meu contexto que venho do interior, do contexto das pessoas que vêm da música de rua (Aluna 1).

Nesta realidade, os contrapontos que vão se formando e modificando se apresentam no curso, tal como a disciplina de prática de conjunto, o componente de estágios e as investigações de relatórios e TCCs, que vem buscando na atualidade, trazer contribuições importantes e interessantes da matriz africana para os estudantes da licenciatura.

5.3.1 Prática de Conjunto Instrumental e o pensamento afrodiaspórico no curso

Neste ponto, os conhecimentos e saberes das populações negras no curso de licenciatura ainda representam uma quantidade pequena, segundo a percepção dos alunos entrevistados, alguns docentes e análise de documentos do curso. Diante dessa realidade, existe uma disciplina que agrega e traz uma pluralidade para as disciplinas vivenciadas pelos discentes. Uma das professoras, ao ser questionada sobre a presença da matriz afrodiaspórica no curso, menciona essa disciplina, destacando:

É preciso assim, temos o Professor X, né? O melhor professor da escola, obviamente, né? É considerado assim pelos alunos, mas assim ele sozinho está bem, né? Pode fazer, né? E obviamente um pingão de amplificado por uma parte que eu posso estar fazendo aí outras professoras que estejam fazendo aqui (Professora 3).

Durante minha breve inserção no campo, participei da disciplina de Prática de Conjunto por três dias, envolvendo práticas percussivas e experimentando os ritmos afro-baianos e diaspóricos, juntamente com as expressões musicais do terreiro. Nas entrevistas, foi possível observar como essa disciplina impacta a realidade do curso. Aqui vemos como a contribuição da cultura negra oportuniza aos estudantes vivenciar realidades musicais diversificadas, especialmente em um país como Brasil que possui aspectos das culturas africanas e diaspórica nas suas manifestações artísticas culturais. Uma das estudantes pontua que no curso ela observou que:

[...] tem duas [disciplinas] específicas que tratam desses temas que é a disciplina obrigatória que é a prática de conjunto que hoje é ministrada pelo professor X que é um dos professores negros que estão contratados pela UFBA nesse momento. Acho que no corpo da Licenciatura da UFBA, acho que tem dois ou três professores negros, né? No curso de licenciatura, no curso de música. E aí o Professor X é um professor que dá ensino obrigatório de prática de conjunto nessa disciplina. A gente trabalha os ritmos afro-baianos, os ritmos de terreiro de candomblé. A gente explora instrumentos como atabaques e vários instrumentos diferentes de percussão que são uma coisa muito rica aqui na Bahia, em Salvador especificamente. Então, essa é uma disciplina que a gente consegue trabalhar e aprender bastante coisa (Aluna 2).

Além da disciplina e da representação de um dos docentes negros, considerar a diversidade dentro do curso visa incluir no currículo, as práticas formativas e a diversidade na composição do corpo discente e docente. A partir disso, é importante a representação de pessoas negras e outros grupos raciais tais como; indígenas, ciganos e asiáticos. Neste ponto, podemos observar como o curso da UFBA, a partir das experiências relatadas pelos estudantes entrevistados, incorpora contribuições do pensamento negro. Primeiro, pensar na inserção das músicas e práticas musicais negras. É possível perceber a importância da

ampliação de repertório que vem das culturas negras, algo bastante interessante nos percursos formativos do curso.

A partir da Prática de Conjunto Instrumental, pela percepção dos/as professores/as entrevistados, consideramos a relevância das práticas musicais negras na formação dos/as licenciado/as em música. Outra estudante compartilhou sua percepção sobre a disciplina e o professor, destacando um ponto importante: a valorização dos estudantes, que podemos analisar através dos discursos, como o seguinte:

Então, na Universidade de Música, a gente tem aqui na UFBA, a gente tem um professor maravilhoso, né? Que é o professor X, que é o professor? Que tem uma vivência no terreiro, que tem uma vivência da música de rua, que tem uma vivência da música percussiva. Então, é um professor que atua como um diferencial dentro da universidade, né? E é um dos responsáveis por lecionar disciplinas que são fundamentais para nossa formação enquanto professores, que vamos ter contato com alunos que também vão ter contextos parecidos com os nossos, né? De bairros periféricos, enfim. Mas esse professor é um professor que atua de uma forma contrária a tudo isso que eu falei, a todo esse racismo curricular. É um professor que faz a diferença porque está dentro da universidade, ensinando a disciplina de ritmos afro-baianos, né? Que é uma disciplina em que estudamos os ritmos dos candomblés, que é contextualizado sobre os ritmos, e não só a praticar esses ritmos, mas também ter um contato prévio com a história, com os ritos do candomblé, né? E na disciplina também de prática de conjunto a gente aprende bastante sobre a percussão de rua, sobre o samba reggae sobre ritmos que são nossos né? Que são oriundos da cultura africana. E que são eh eh estruturantes da música brasileira e baiana. Então pensando nas disciplinas que dialogam né? Com aquilo que eu desejo estudar. Aquilo faz parte da minha vivência, da minha trajetória, da minha história né? A gente tem essa disciplina de ritmos afro-baianos com o professor X, a disciplina de percussão popular também com o professor a disciplina de de de prática de conjunto com o professor X (Aluna 1).

Diante dos relatos dos alunos sobre a disciplina, podemos perceber como a riqueza das práticas dentro de um contexto que dialoga com a cultura da cidade, é um fator que mostra a pluralidade do ensino das músicas e culturas negras. Neste trabalho, vimos como a colonialidade e os racismos apagam as contribuições negras no espaço educativo musical da UFBA. No entanto, é importante valorizar as inserções como forma de reexistência e a possibilidade de construir aberturas, modificando as realidades, os conteúdos, as práticas pedagógicas, culturais e aspectos que sejam do âmbito acadêmico e social. Logo, a existência dessa possibilidade de ensino torna possível percebermos a importância dos saberes do pensamento afrodiaspórico. Uma das alunas aponta que na sua forma de observar, o professor que agrega valores e saberes na perspectiva negra de maneira prática:

[...] é o Professor X, uma referência no componente prático voltado para as matrizes africanas. Existem outros componentes que mencionam alguns pontos, mas as discussões mais profundas acontecem principalmente nas aulas do Professor X. Tinha algumas coisas, né? Falava-se sobre, tinha algumas discussões, um clima de um seminário, né? Mas só com o Professor X. São disciplinas práticas (Aluna 3).

A relevância da presença de pessoas negras com vivências que abarcam os saberes e pensamentos afrodiáspóricos. Mediante isso, é fundamental reconhecer a influência desses conhecimentos na formação de professores/as capazes de vivenciar e compreender as múltiplas expressões das culturas afrodiáspóricas e africanas. Essa compreensão não apenas enriquece o repertório pedagógico, mas também promove uma educação mais inclusiva e equitativa, que valoriza a diversidade cultural e é sensível às experiências de cada aluno/a.

Outra entrevistada discorre sobre seu acolhimento com as aulas, onde ela consegue perceber outros tipos de conteúdo sendo vivenciados nas aulas. Com isso, ela discute que:

[...] a partir dessas aulas a gente começa a se perguntar, né? Por que não tem mais? A gente sente que é acolhido nessas aulas. Eu não sei dizer, não, não a questão de ser acolhido pelo professor, né? Que isso acontece em outras disciplinas também. Mas acolhido em relação à musicalidade. Sabe por quê? É algo que está próximo da gente, são as nossas raízes. Então, quando você entra nesse mundo, quando você abre a porta da sala e está todo mundo tocando uma clave, e aí o professor vai lá e te explica da história, faz aquela contextualização toda, traz exemplos musicais e coloca a gente pra fazer a prática, você se sente acolhido, uma pessoa que é acolhida naquele momento. E isso foi muito bom pra mim, porque quando a gente vai dar aula, a gente precisa também ter esse conhecimento, né? E quando o aluno pergunta, a gente, ah, mas por que a gente está tocando essa macumba? Tem sempre isso, sempre ouvi perguntas. Há, vixe, isso aí é macumba. E não é macumba não, a gente tem que conseguir falar e explicar pra eles que não. Que macumba é um instrumento musical, e aí traz o instrumento e mostra e fala (Aluna 3).

As contribuições das práticas incluem uma abordagem que busca combater o racismo religioso, introduzindo elementos e ritmos das nações de candomblé. Esses conhecimentos são parte de uma herança cultural e construção amefricana, como refletido por Gonzalez (1988). Através da contribuição da aluna, observamos como a disciplina apresenta um aspecto cultural da formação cultural afro-brasileira, que foi as construções sonoras e religiosas das religiosidades de matriz africana para a cultura do país. O trabalho construído pelo professor alinha aspectos musicais e extras musicais, trabalhando as rítmicas, execução, compreensão, contextualização e a historicidade dessas musicalidades que fazem parte da cultura do Brasil e da Bahia.

A aula é realizada através da organização em círculo, onde a turma experimenta por meio de instrumentos musicais percussivos, como atabaques e tambores, os elementos da música afrodiáspórica, de maneira prática. Diante disso, o professor trabalha trazendo as contextualizações culturais e históricas das práticas musicais experienciadas na aula. Também acontecem intercâmbios para além dos muros da universidade, fazendo um diálogo com a comunidade, uma tarefa importante quando pensamos na perspectiva afrodiáspórica que tem, como um dos aspectos importantes, a relação com a comunidade e a coletividade.

Na perspectiva dos docentes, eles observam a relevância e a importância de ter disciplinas que abordam debates sobre questões raciais e da cultura negra, demonstrando que a presença e ação do professor apresenta uma contribuição para o curso e os processos de formação dos alunos do curso. Na entrevista, o professor da disciplina, que foi um dos entrevistados, pode salientar a importância do seu trabalho. O primeiro ponto foi como os intercâmbios através do curso de música popular, pode construir a disciplina buscando aspectos que estão presentes nas práticas dos ritmos afro baianos, disciplina do curso de música popular. Na sua prática docente, o professor desenvolve a disciplina:

[...] de quatro formas, primeiro a forma prática é que é tocando, trazendo essa, esses ritmos mesmo na na prática, tocando, explicando da onde vem, eh, colocando a mão no tambor mesmo, trabalho com literatura, né? Indicações de livros, artigos, apreciação musical, discos com com referências nesse conteúdo e também com eh documentários, indicações de documentário, palestras, bancas, mesas que tem a ver com essa temática (Professor 2).

As experiências e práticas apresentadas na disciplina dialogam com a pluralidade do conhecimento afrodiaspórico, diante da interconexão entre prática contextualizada, teoria e reflexão crítica. Candemil (2020) discute a importância das práticas musicais do candomblé para a educação musical que busca ser plural, discorrendo que:

Ao contemplar na educação musical brasileira a música praticada nos terreiros de candomblé com uma abordagem cultural e sem pretensões religiosas, poderemos traçar caminhos que fomentem a realização de outras dinâmicas de ensino/aprendizagem. Nessa direção, estaremos indo ao encontro do conceito da alfabetização cultural, cunhado por Dan Baron (2004), como expõe Santos e Batista (2011): “a alfabetização cultural compreende um modo de educar que considera as diferentes matrizes culturais (africana, indígena, europeia, dentre outras) a partir do eixo articulador que é a arte-educação” (Candemil, 2020, p. 140).

A partir disso, podemos refletir sobre a pertinência do conhecimento negro e como ele vai se formando através das construções internas que são fomentadas por alunos/as e professores/as. Além disso, consideramos como um marco as inserções de outras musicalidades na educação musical na contemporaneidade. Na próxima seção, analisaremos outros aspectos presentes nos componentes curriculares e os desafios que são enfrentados nas práticas pedagógicas e nas barreiras institucionais

5.3.2 Outras Práticas do Pensamento Afrodiaspórico no curso de licenciatura em música

Para além da disciplina de Prática de Conjunto Instrumental 1 e as vivências construídas, agora vamos discorrer sobre outros aspectos que trazem os debates étnico-raciais em outras disciplinas e atividades. Um dos professores entrevistados observou que no eixo da

Educação Musical, no curso de Licenciatura em Música da UFBA, os docentes demonstram uma perspectiva crítica e inclusiva. Ele reflete como uma das professoras, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, busca fazer o diálogo com conhecimentos negros e as relações étnico-raciais. No entanto, alguns outros docentes e alunos/as debatem que existe ainda a falta de espaços de disciplinas e abordagens que contemplem o pensamento negro na formação do curso. Diante do que podemos analisar, existem ainda temáticas importantes que podem conquistar mais visibilidade e agregar nas discussões que tenham o pensamento negro e os debates correlatos.

Os relatos dos entrevistados evidenciam uma receptividade ao pensamento afrodiáspórico durante os processos formativos. No entanto, também revelam deficiências estruturais que persistem nas práticas educacionais. As entrevistas dos discentes, alinhado às vivências que pude ter na ida à UFBA e as disciplinas de estágios, também trazem diversos aspectos do debate étnico-racial, antirracista e do pensamento afrodiáspórico. Uma das entrevistadas pontua:

[...] professora X né são disciplinas onde a gente vai estar sendo vai estar sendo orientado pra desenvolver um trabalho mesmo decolonial em antirracista que contemple a vivência dos alunos e quem são esses alunos, né? A maioria são alunos negros de de de que moram em em regiões periféricas, que tem uma vivência próxima com com o pagode baiano, com o samba reggae, com a música do Candomblé, então é nesses momentos, né? Dessas aulas, dessas disciplinas que eu citei, são momentos que eu me sinto contemplada, são momentos que eu sinto, que eu tô estudando algo que é meu, são momentos que eu sinto, que eu tô acrescentando conhecimento na minha formação prática e que são momentos que eu falo olha isso aqui eu vou poder aplicar na minha vivência enquanto docente numa escola pública e não só numa escola pública mas em qualquer contexto que eu possa que eu possa estar eh eh mediando né? Os conhecimentos porque a gente não não precisa ser negro pra falar de música negra pra ensinar a ser antirracista (Aluna 1).

Com o diálogo entre o que foi discutido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no capítulo anterior, podemos observar que a docente é uma das que trazem a importância do pensamento negro para a vivência dos alunos. Em confluência no que foi pontuado por um dos estudantes entrevistados, apresentamos também a realidade vivenciada e a busca da professora em discutir as problemáticas em relação a educação musical e as questões sociais na disciplina. Mediante isso, podemos observar a relevância de professores/as que estimulem e tragam possibilidades de abertura para discussões que ainda vem ganhando visibilidade no campo educativo musical, aliado a alunos/as que estão abertos a transformar as realidades cotidianas.

Além disso, observamos outras iniciativas promissoras no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado, refletindo uma abordagem política que enfatiza a inclusão de

saberes populares, negros e comunitários no contexto universitário e nas práticas de ensino. Isso perpassa uma construção política que vem de aspectos que trazem a importância da inclusão dos conhecimentos populares, negros e da comunidade local para dentro das universidades e das práticas docentes. Destacamos a perspectiva de um dos professores entrevistados, que na sua prática docente coloca a relevância de trazer conteúdos diversificados. Ele corrobora que devemos contemplar a pluralidade:

Por exemplo, estou trabalhando com dois alunos em um projeto em um bairro popular aqui em Salvador. Além de ensinar teoria musical, pois o projeto envolve leitura musical e musicalização, também abordamos temas relacionados à claves e ritmos variados. Os planos de aula e orientações incluem cerca de cinquenta conteúdos. Não vejo uma separação rígida entre esses elementos ou conteúdos. Na minha atividade como orientador de estágio, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) seguem na mesma linha, pois muitos deles são relatos de experiências de estágio e experiências de vida, que incluem histórias de vida dos alunos da escola, que muitas vezes têm esse contexto (Professor 4).

A partir da reflexão sobre a disciplina dos Estágio Curricular Supervisionado e os debates anteriores, podemos relacionar como os estudos sobre as culturas e pensamentos negros enriquecem o desenvolvimento de projetos e intervenções pedagógicas, promovendo a diversidade de saberes. Essas experiências não apenas facilitam a abertura dos docentes para uma formação mais inclusiva, mas também conectam diferentes conhecimentos.

É importante reconhecer que essas iniciativas não devem ser atitudes pontuais, e sim, parte de um movimento mais amplo dentro dos espaços acadêmicos. Como observado por Nilma Lino Gomes, a valorização dos conhecimentos das culturas e pensamentos negros é essencial para as lutas políticas que visam transformar as estruturas institucionais.

Dessa forma, ao promover a inclusão desses estudos nos estágios de licenciatura em música, estamos não apenas capacitando os futuros educadores, mas também contribuindo para uma redefinição da realidade dentro das universidades e para uma educação mais justa e equitativa.

Uma das professoras entrevistadas reafirma a realidade desafiadora, apresentando no seu discurso:

Nos dois estágios e um pinga aqui ali [...] assim por exemplo uma disciplina que a gente deu como tópicos especiais de educação musical para relações étnico-raciais. Esse conjunto aqui talvez dará umas cem, cento e cinquenta horas. Uma cultura de três mil e duzentos [carga horária] onde depois oitenta por cento disso de novo está sendo tudo passado com foco eurocêntrico né? Qual é o poder de modificar as cabeças, por exemplo, uma coisa que um aluno me disse nesse semestre. Inclusive na hora que eu estava pedindo para eles elaborarem atividades a partir, por exemplo, da capoeira, agora com os blocos afro, os blocos, os grupos de percussão (Professora 3).

A partir da realidade trazida pela professora, evidenciam-se os desafios enfrentados dentro do curso. Barreiras institucionais ainda relegam esses saberes a uma posição secundária em relação à matriz curricular, que continua focada nos conhecimentos e conteúdos da música canônica erudita. Isso resulta na pulverização das abordagens diferenciadas, dependendo de como cada professor/a decide construir e abordar as disciplinas. Prosseguindo com a discussão sobre disciplinas que contemplam os conhecimentos e saberes negros, uma das alunas entrevistadas destaca que:

Outra disciplina que tem lá são os tópicos sociais da educação musical, que não é obrigatória, e optativa. Nessa disciplina, são pensadas formas de levar questões racistas e coloniais para a sala de aula. Como montar um plano pensando nessas coisas e elaborar estratégias para resolver essas questões na sala de aula, né? Então, essas são as duas disciplinas que tem dentro do curso. Uma obrigatória e outra não. Então, a gente pensando no que eles querem que a gente faça, que são quatro anos de curso, a gente teria só dois semestres com disciplinas tão importantes. Eh então eu sinto uma falta muito grande dessas disciplinas, essas duas disciplinas assim são maravilhosas só que eu sempre fico com a sensação de tem que ter mais, tem que ter mais, tem que falar sobre outros assuntos, porque tem muitos assuntos complexos. A gente fala sobre racismo, a gente fala sobre machismo, entre tantas outras coisas que não dá conta (Aluna 2).

Mediante isso, observamos que dessa maneira esses conhecimentos ficam vulneráveis a mudanças de docentes e outras realidades, sendo importante a ampliação da Matriz Curricular e a inclusão nas ementas gerais dos componentes curriculares.

Podemos refletir que o conhecimento emancipatório, ainda é uma construção que precisa buscar espaço nas discussões acadêmicas. Com isso, ponderamos que existem temáticas, conteúdos e possibilidades que dialogam com o conhecimento afrodiaspórico, nos processos de formação do curso de licenciatura da UFBA. Nas análises das atividades e componentes curriculares e o papel fundamental do corpo docente e discente nas mudanças para uma formação docente que agregue a pluralidade de conhecimentos. Percebemos que existem desafios e lutas para ampliar e fortalecer as iniciativas e abordagens existentes, como as disciplinas de Estágios, Metodologia e a Prática Instrumental 1. A partir disso, podemos observar nas discussões as possibilidades de ampliação e mudança, por meio dos discursos dos entrevistados e das reflexões construídas nesta pesquisa.

5.3.3 Percorso Formativo e Trajetórias Musicais

Na construção dessa discussão, as trajetórias musicais dos/as entrevistados/as emergem como um aspecto pertinente, revelando uma diversidade de formações musicais. As contribuições trazidas refletem diversas perspectivas de docentes e discentes, evidenciando

como os conhecimentos e saberes afrodiaspóricos na formação do docente em música estão relacionados às vivências dos/as alunos/as e professores/as.

Ao analisarmos as trajetórias dos/as docentes, percebemos como suas experiências de vida e perspectivas sobre a educação musical influenciam suas práticas de ensino na universidade. Os docentes trazem em suas aulas as interrelações de suas vivências e experiências musicais, que podem se aproximar ou não dos saberes e conhecimentos dos povos negros, influenciando os processos de ensino e aprendizagem. O Professor 2 relata que, em sua experiência:

Essa vivência acontece o tempo todo, né? Desde do começo atrás e das divisas que a gente vai absorvendo, né? Tanto dentro da universidade como nos espaços formativos musicais. Então lá eu venho de uma cultura do onde o ensino ele vem através da transmissão oral, né? Dentro do terreiro do candomblé todo nosso conhecimento ele é passado através da transmissão oral por coincidência é na música popular e os instrumentos de percussão todas as melodias, todas as frases nós também trabalhamos, né? Por transmissão oral e isso é uma didática que eu fui misturando com outras e até chegar na minha metodologia, na minha forma mesmo de ensino onde eu trabalho inicialmente com transmissão oral e aí depois eu chego e trabalho com os métodos da academia transcrição, com a leitura rítmica, com apresento o ritmo já escrito e o aluno vai lá e lê (Professor 2).

A partir da colaboração do Professor 2, podemos refletir sobre como a existência e a necessidade de pluralidade no Corpo Docente do curso permitem que diferentes profissionais contribuam para uma experiência formativa que incorpore os conhecimentos das populações negras. Este ponto se fortalece na ampliação de políticas públicas que oportunizam o ingresso de professores negros e de outras etnias dentro do curso, algo compreendido como saberes políticos conforme a categorização de Gomes (2017).

Outro aspecto relevante são as trajetórias das estudantes entrevistadas, que mostram como suas experiências diversificadas influenciam a compreensão do curso de licenciatura e agregam conhecimento, trazendo pluralidade para a UFBA. As alunas vêm de contextos sociais e educacionais variados, tais como: Bandas Filarmônicas e Samba do Recôncavo. Isso reflete nas suas práticas musicais e na forma como se relacionam com o ensino da música e os conhecimentos afrodiaspóricos.

Um dos aspectos destacados foi o aprendizado musical variado das discentes do curso. Uma delas vem de uma realidade da região do Recôncavo baiano, como relatado na citação abaixo:

Vim de um lugar que é muito rico culturalmente, o recôncavo baiano, a cidade de Cachoeira, conhecida nacionalmente pelos cantores de reggae que já saíram de lá, como os grupos remanescentes. Temos Dalva do Samba, conhecida também nacionalmente, e o grupo também é um grupo cachoeirano, né? Hoje em dia é representado pelo cantor e compositor Matheus Aleluia. Então, eu cresci nesse cenário, nesse contexto de pluralidade musical (Aluna 1).

Por meio da fala da estudante, vemos como sua trajetória é permeada por cantores e artistas musicais cujas obras são influenciadas pela cultura negra. Essas experiências influenciam sua percepção e vivência dos processos formativos, impactando sua formação docente e musical. Observamos também a possibilidade de diálogo entre a realidade pessoal e as práticas pedagógicas. Isso se relaciona com a seção anterior, onde a estudante trouxe essas vivências para o componente curricular do Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvendo uma proposta de intervenção através do Reggae, discutida anteriormente.

Outra perspectiva foi apresentada por uma das alunas ao falar sobre o início de seus estudos em uma Banda Filarmônica.

[...] então eu sou de Serrinha. Sou do interior da Bahia, eu venho de Filarmônica, é uma cultura muito forte aqui na Bahia [...] ali dentro da Filarmônica eu vi uma possibilidade de trabalhar com algo que eu gosto. [...] No mesmo ano em que entrei na Filarmônica, houve um curso da UFBA em Serrinha com vários professores. Era um curso de iniciação musical com flauta doce e saxofone. Fiz esse curso quando ainda era criança e acho que isso ficou na minha memória afetiva. Ouvia falar da Filarmônica da UFBA e dos professores associados a ela. Então, passei no vestibular da UFBA em 2017 e estou prestes a terminar minha graduação (ALUNA 3).

Na trajetória da estudante, fica perceptível a relevância das Bandas Filarmônicas na educação musical brasileira, sendo um espaço importante de formação musical. Essa realidade destaca como a diversidade de experiências dos/as alunos/as enriquece o curso de licenciatura em música, permitindo uma troca entre diferentes contextos formativos e vivências dos estudantes.

No entanto, é importante reconhecer que superar as barreiras institucionais para promover mudanças significativas não é tarefa simples. Ter um corpo docente diversificado não garante automaticamente transformações sendo necessário criar espaços de diálogo e acolhimento das diversas vivências no âmbito pedagógico e acadêmico.

A formação docente é um processo complexo que envolve diversos aspectos, incluindo a compreensão do pensamento negro e a integração das trajetórias de alunos e professores com as práticas curriculares. Docentes com experiências diversas têm um papel crucial em proporcionar um ambiente que valorize saberes e conhecimentos afrodescendentes, como exemplificado como ele vê uma educação musical plural, discorrendo que:

A presença de professores negros e negras, trans e indígenas nas universidades é essencial para proporcionar uma formação musical mais equânime e inclusiva. É importante que cada curso, de acordo com sua região e cultura, dialogue com suas próprias raízes, evitando a padronização de um único formato de ensino musical, pois o Brasil é um país diverso e cada região possui suas particularidades culturais (Professor 2).

Essa realidade destaca a importância de uma formação que incorpore os pensamentos afrodiáspóricos, como a relação com o ensino-aprendizagem por meio da oralidade, uma característica essencial dos traços da cultura africana na sociedade brasileira. Essa abordagem se alinha com outras formas de saberes e culturas, proporcionando uma perspectiva enriquecedora para os processos formativos da graduação em música, especialmente na licenciatura.

A partir dessa perspectiva, percebemos como as interações entre sociedade, universidade e saberes são fundamentais para promover mudanças e inovações no campo educacional. Essas transformações são construídas de maneira interativa, por meio de investigações, reflexões e debates tanto no ambiente acadêmico quanto nas lutas sociais. Incorporar experiências vivenciadas em outras práticas de ensino musical amplia a visão dos futuros educadores, proporcionando uma compreensão mais holística e inclusiva da música e de sua função na sociedade.

5.3.4 Desafios e Construções para ampliação do Pensamento Negro no Curso de Licenciatura

Após analisarmos como os conhecimentos do pensamento afrodiáspórico se manifestam no curso, desde a Matriz Curricular, PPC e ementas até as realidades vivenciadas, expressas pelos relatos dos entrevistados, vamos agora refletir sobre os desafios e as possibilidades de mudanças através dos discursos dos entrevistados. Diante dos diversos argumentos mencionando a importância do pensamento negro, observamos a forma plural como cada entrevistado entendia e se relacionava com as temáticas.

De maneira geral, professores e alunos entrevistados destacaram a pertinência de discutir essa temática e seu papel na formação de professores. Devemos ponderar que as perguntas podem gerar uma visão negativa sobre a temática, percebendo-a como um assunto complexo de discutir. Mesmo assim, eles trouxeram reflexões que contribuíram de forma significativa para o debate.

Um dos argumentos apresentados para enfrentar a pouca quantidade de disciplinas e atividades que abordam conhecimentos, saberes e culturas negras na matriz curricular é o papel importante que todo o corpo docente e a coordenação da Escola de Música precisam desempenhar nessas discussões. Um dos professores expressou que:

[...] ainda há desafios a serem superados. É fundamental que haja uma compreensão e apoio por parte da coordenação e da direção das escolas, para que os professores

que desejam incluir esses temas em seus planejamentos não enfrentem resistência. Acredito que é necessário trabalhar tanto a nível estrutural, com mudanças curriculares e acréscimos de disciplinas, quanto a nível das práticas pedagógicas, com estratégias que permitam o debate e a reflexão sobre esses pensamentos afro-brasileiros de forma transversal em todas as disciplinas existentes (Professor 2).

A partir da perspectiva do professor, podemos observar a importância de trazer as diversas instâncias para construir a realidade que contemple os saberes e conhecimentos afrodiaspóricos. Essa construção é um rompimento com um paradigma colonial que vem de trajetórias históricas que formaram as instituições brasileiras, como os espaços formais do ensino da música e as universidades. Diante disso, a luta conjunta possibilita as mudanças que quebram os paradigmas eurocêntricos que ainda perpassam a formação docente. Gomes (2012) discorre que:

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais (Gomes, 2012, p. 102).

Mediante isso, compreendemos o caráter dinâmico das mudanças das perspectivas da formação de professores/as de músicas e dos conteúdos e saberes vivenciados e organizados. Pensar nas alterações e novas possibilidades que incluam os debates étnico-raciais na UFBA está conectado com as práticas pontuais que vem sendo relidas que abarcam o pensamento negro e as culturas de povos afro-brasileiros e diaspóricos no curso.

Entender as diversas dimensões de incluir e buscar uma pluralidade epistemológica, de repertórios, práticas e vivências é poder construir uma formação que entende os territórios e as realidades do povo e das demandas sociais. Uma das professoras entrevistadas apresenta um olhar que conflui com as ideias discutidas neste trabalho, refletindo a:

[...] importância de trazer esses debates culturais, musicais e epistemológicos negros para o curso de música é fundamental. Isso contribui para uma formação mais completa e contextualizada dos alunos, permitindo que compreendam e valorizem as diversas perspectivas culturais e musicais. Além disso, ajuda a promover a igualdade racial e a combater o racismo estrutural. Essas contribuições são essenciais para que a universidade cumpra seu papel de promover a diversidade e o respeito às diferentes culturas. É importante que o curso de música, assim como outras áreas acadêmicas, se engaje nesse processo de inclusão e valorização das epistemologias negras (Professora 1).

A alternativa de refletir essa formação que seja perpassada por conhecimentos diversificados é uma construção que incide no enfrentamento direto da inviabilização advinda

do racismo acadêmico que ainda é presente. Essa articulação e luta, coexiste diariamente nos âmbitos das produções acadêmicas que apresentam outras possibilidades para os conhecimentos da educação musical. O enfrentamento dessas questões internas de modificação dos cursos é um processo que se constrói no cotidiano as possibilidades de apresentar outras abordagens que abarque a pluralidade cultural e musical.

Uma das novas alternativas dentro do curso para uma modificação da formação é a inclusão de professores/as que sejam especialistas nas temáticas, como maneira de tornar o corpo docente mais plural, sendo também importante uma diversidade étnica e de gênero. Um dos professores discorre que:

Tem sido assim uma luta de anos, inclusive agora no último na última reunião foi falado sobre a possibilidade de se abrir um concurso para um professor, né? Especialista em disciplinas étnico-raciais para o curso de licenciatura. Então é uma busca assim incansável porque Acho que é a cota né Luan? A gente precisa, já que a gente não consegue. É negado pra gente nas escolas estaduais e municipais esse ensino a história negra? Da nossa, da nossa história, a gente tem um apagão, é impressionante isso (Professor 2).

Essa oportunidade de incluir uma vaga para o corpo docente pode contribuir para apresentar novos olhares e perspectivas para o curso, abrindo espaço para uma formação que promova maior abertura às epistemologias e culturas negras. Com base nas informações coletadas durante a pesquisa, essa vaga de especialista nas relações étnico-raciais foi conquistada, o que nos permite vislumbrar um caminho de maior pluralidade no curso de licenciatura da UFBA.

Entretanto, a realidade investigada também revela a existência de barreiras institucionais que ainda precisam ser enfrentadas. Percebemos que reconhecer e valorizar as estratégias de existência e resistência de outras formas de músicas e perspectivas musicais é um processo de revolução e embate constante. Isso é evidenciado pelo que uma das professoras expressou:

[...] acredito que a presença do nosso colega X já é uma revolução por si só. Quando você chega de manhã e ouve ritmos de matriz africana, tocando e outros ligados aos movimentos percussivos populares, isso já faz uma diferença gigantesca. No entanto, como eu mencionei antes, não posso ser a resposta para tudo, especialmente por ser uma pessoa mais velha. Se houvesse uma reverberação maior dessas questões, talvez a escola fosse diferente, mas ela ainda é bastante conservadora e isso não facilita o crescimento em outras vertentes e discussões (Professora 3).

Mediante as reflexões que estamos discutindo, a existência de práticas e conhecimentos de matriz africana são uma grande conquista para a Escola de Música da UFBA como um todo. Isso demonstra um impacto positivo e o surgimento de novos dilemas na busca pela ampliação dos conhecimentos da matriz africana. A construção política é um

processo, como já foi apresentado anteriormente, complexo e dinâmico, transmutar a sociedade e encarar o racismo e as desigualdades socioculturais é uma busca que precisa ser constante. A partir das reflexões podemos reafirmar, a partir de Gomes (2012), que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Gomes nos ajuda a entender que a ampliação do conhecimento negro são negociações necessárias na produção de um ensino plural. Com isso, é interessante reafirmar que a inclusão de intelectuais negros/as nas bases epistemológicas fortalece os processos dinâmicos das lutas e olhar histórico do que está sendo fomentado.

Outro desafio que precisa ser refletido é como apresentar propostas onde os discentes se sintam contemplados, visto que uma das estudantes entrevistadas aponta a importância da música afrodiaspórica na sua perspectiva:

[...] acredito que falar sobre música afrodiaspórica, falar sobre música afro-brasileira, falar sobre a nossa realidade, é falar sobre identidade. Acho que a palavra-chave é o termo identidade que também foi um termo que eu utilizei no meu trabalho de estágio. É a percepção da identidade das crianças a partir do reggae foi um meio que eu utilizei porque era a minha vivência. Mas a identidade poderia ser discutida a partir de qualquer contexto. Mas identidade é sempre um tema muito abrangente, muito aberto porque a identidade é construída diariamente, né? Mas muito da nossa identidade corresponde ao lugar que a gente vive, a nossa família, ao lugar de origem, a nossa cultura, né? E a música está inserida dentro da cultura, né? Música é cultura, mas Cultura não é só música. A gente tem vários elementos, né? Que constroem a cultura e vários elementos que consequentemente constroem a identidade. (Aluna 1)

A Bahia possui uma significativa contribuição cultural afrodiaspórica e uma população majoritariamente negra, neste aspecto a importância do pensamento negro se torna ainda mais urgente. Isso se deve à necessidade de construir uma formação que se conecte com a realidade vivenciada pelos estudantes e com os campos de trabalho nos quais eles exercerão a profissão após sua formação.

Os saberes identitários na luta negra, conforme apresentado por Gomes (2017), representam uma das formulações produzidas no Movimento Negro ao longo de sua história. Portanto, a compreensão das ações afirmativas na promoção de maior diversidade na formação de professores de música busca estar alinhada com as demandas da sociedade.

Quanto às propostas para promover um melhor diálogo e relacionamento com o corpo docente e os estudantes do curso, uma das professoras entrevistadas reflete sobre a possibilidade de oferecer formações e implementar ações para o corpo docente atual, ao destacar que:

Acredito que a formação é essencial. Perguntei aos professores se concordam em fazer uma formação sobre o debate étnico-racial e também sobre a formação musical. Não é necessário que um professor se torne algo que não é, mas é importante discutir, por exemplo, a presença negra nas orquestras. Como os estudantes negros são tratados? São aceitos ou não? Eles precisam ser excepcionais para serem aceitos [...] (Professora 3).

As possibilidades de intercâmbios e as propostas de intervenções para o curso de licenciatura e a Escola de Música da UFBA possibilitam aberturas de diálogos, tornando o espaço mais saudável para alunos/as e docentes. Com isso, estabelecendo reflexões do corpo docente que podem contribuir para o surgimento de abordagens e direcionamentos que abarquem a diversidade. No entanto, é importante apresentar que essa medida depende das relações que envolvem esse grupo de docentes e a abertura que se tem para novas propostas de ensino.

Por meio das discussões anteriores percebemos a relevância de conhecer outros nichos musicais e fomentar discussões sobre música e culturas diferentes. Também refletimos sobre a pertinência da inclusão de repertórios e saberes musicais das culturas de povos tradicionais, povos de terreiro, de etnias do continente africano, visto a pluralidade musical que as culturas abarcam. Em diálogo com essa proposta uma das estudantes reflete a possibilidades de repertórios diversificados durante toda a formação acadêmica. Ela apresenta as dificuldades e impasses na construção de um curso mais plural, onde discute que é:

[...] preciso de educação musical, onde eu sinto que as professoras/professores são um pouco mais abertos a essas questões e se eu vou falar sobre o instrumento qual é o repertório que eu vou tratar, como eu vou ver esse instrumento, como eu vou pensar na história desse instrumento. É porque a gente vive numa sociedade que foi construída por mãos pretas, então a gente não pode desconsiderar que na história das coisas a importância das pessoas pretas nessa história que são sempre trazidas como pessoas que que trabalharam são as pessoas que construíram esse e muitos outros países. Eh então acho que eu percebo essas duas. Do corpo das que não se importa que tem algumas cabeças que demonstram se importar e lutar por esses direitos desses estudantes e essa essa questão desses estudantes recentes pretas e pretas [...] (Aluna 2).

Em diálogo com os autores Gomes, R. (2018) e Batista (2018), repensar os conhecimentos e repertórios dos cursos e propostas educativas musicais, faz parte da luta para incluir saberes e do combate ao racismo epistêmico. Incluir narrativas negras na construção de

propostas de repertórios, contribui para perceber as riquezas e a diversidade das culturas africanas e afrodiáspóricas possibilita esse caminho de uma formação musical pluriversal.

Para além das disciplinas, é pertinente pensar nas atividades extracurriculares e de extensão que permeiam de maneira transversal. Um dos professores acrescenta que nesse campo houve um avanço e pode ser ampliado, discorrendo que:

Quanto aos avanços já alcançados e como ampliar ainda mais essa mudança, acredito que a extensão é essencial. Projetos de extensão que interagem com comunidades locais e promovem o diálogo com diferentes grupos populares são fundamentais. Além disso, é importante explorar a possibilidade de introduzir novas disciplinas que abordam essas temáticas de forma mais aprofundada. O diálogo interdisciplinar entre diferentes cursos e departamentos dentro da universidade também pode enriquecer a formação dos alunos. No geral, a mudança é contínua, e é importante que a instituição e os professores estejam abertos a adaptar seus currículos e práticas pedagógicas para refletir as mudanças na sociedade e nas demandas dos alunos. O diálogo constante com os estudantes e a comunidade é essencial para garantir que essas questões sejam abordadas de maneira relevante e significativa na formação musical dos alunos (Professor 4).

A reflexão do professor é interessante, pois aponta para alternativas que buscam dialogar tanto com a sociedade quanto com a própria instituição e comunidade. A relação entre o desenvolvimento e a produção do conhecimento se dá por meio de parcerias e atividades que incorporem e valorizem as diversidades, especialmente dentro de uma comunidade local tão rica em saberes e conhecimentos da cultura tradicional e negra. É possível estabelecer um diálogo com grupos, terreiros, centros comunitários e outros, o que pode proporcionar novos significados e aprendizados se realizado de maneira democrática. Com isso, compreender as possibilidades de mudanças e buscar traduzi-las em ações de médio e longo prazo pode representar um caminho viável para transformar e tornar mais plural tanto a formação docente quanto o espaço formativo em música de maneira geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo investigar como os saberes e pensamentos afrodiáspóricos e africano se articulam nos percursos formativos na Licenciatura em Música, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mediante isso, buscamos oferecer uma visão panorâmica das oportunidades e desafios encontrados na integração do pensamento afrodiáspórico na educação musical da UFBA. Nas visões abordadas, percebemos como as ideias impactam não apenas na estrutura curricular, mas também na formação dos docentes, evidenciando a necessidade de repensar paradigmas e práticas pedagógicas.

A pesquisa, fundamentada, portanto, em uma revisão de literatura e referencial teórico, buscou compreender as discussões sobre formação docente, debate étnico-racial e a colonialidade na música, com o foco nas evidências tanto acerca dos avanços quanto das lacunas dessas temáticas. Assim, dentre os procedimentos metodológicos, uma das abordagens centrais deste estudo foi a investigação dos documentos institucionais da UFBA, que incluiu a Matriz Curricular, Ementas, Produções estudantis e Entrevistas com docentes e discentes do curso. A análise documental permitiu identificar as perspectivas e a presença (ou ausência) do pensamento negro nestes documentos, proporcionando ideais valiosos sobre integração dos conceitos supracitados no currículo.

Outrossim, nas entrevistas com docentes e estudantes, pudemos observar as visões e concepções sobre a temática da formação docente, os saberes e conhecimentos afrodiáspóricos e as perspectivas na construção de um currículo plural. A partir disso, pudemos analisar os avanços e desafios por meio dos diálogos das entrevistas à luz do referencial teórico.

Identificamos a presença do pensamento negro em disciplinas como Fundamentos do Ensino da Música e Metodologia do Ensino da Música, especialmente na Prática de Conjunto Instrumental, ministrada pelo professor de percussão/ritmos afro-baianos. Além disso, destacamos a contribuição dos discentes, ao trazerem essa compreensão para o ambiente acadêmico, embora tenha sido apontada a necessidade de maior espaço e mudanças nesse sentido. Com isso, disciplinas como Prática de Conjunto Instrumental, lideradas por professor comprometido com o pensamento afrodiáspórico, são exemplos promissores de iniciativas que enriquecem os percursos formativos dos discentes.

Ficou perceptível, ainda, que embora haja espaço para o diálogo com os conhecimentos negros no currículo da licenciatura em Música da UFBA, persistem construções voltadas para uma formação mais tradicional e conservatorial, o que,

consequentemente, resulta em apagamentos e inviabilizações dos saberes negros no percurso formativo. Por meio das análises, os documentos revelaram que, embora algumas disciplinas considerem esse assunto, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ainda demanda avanços neste aspecto.

A respeito das percepções e práticas dos docentes e discentes, notou-se um indicativo de reconhecimento do racismo e do epistemicídio, bem como uma luta pela construção de um curso de Licenciatura em Música que contemple a diversidade. A trajetória musical dos envolvidos também influencia e tensiona este espaço de formação, destacando a importância da pluralidade no corpo docente e discente para propiciar um ambiente no qual os debates afrodiaspóricos possam florescer.

Acerca das entrevistas realizadas, percebemos que nem sempre as concepções dos docentes e discentes têm como aspectos fundamentais para o ensino da música os saberes e conhecimentos afrodiaspóricos. No entanto, há uma inclinação crescente em compreender e fortalecer a importância dos saberes e culturas negras na formação do professor de música. Vale salientar que essas discussões são fundamentais para promover práticas educativas-musicais que combatam o racismo, e que, uma vez contextualizadas, abordem elementos holísticos e reconheçam a forte influência da matriz africana na cultura brasileira.

Portanto, depreende-se que é essencial continuar promovendo espaços de reflexão e ações concretas para construir uma educação mais inclusiva e diversificada, alinhada com a pluralidade cultural e artística do Brasil. Isso implica, pois, em ampliar o diálogo com a cultura afro-baiana, buscar um corpo docente mais plural e fortalecer a presença do pensamento afrodiaspórico nos percursos formativos, haja vista a transformação educacional apresentar-se como um processo contínuo, intrinsecamente ligado aos processos históricos e sociais da sociedade, tendo a luta social negra como um elemento crucial para avançar neste caminho.

Em síntese, compreendemos que a inclusão do pensamento afrodiaspórico nos percursos formativos da Licenciatura em Música da UFBA oferece contribuições valiosas, enriquecendo não só a formação dos estudantes, como também ampliando horizontes culturais e artísticos dos futuros professores/as de música. Apesar dos avanços atuais, é relevante reconhecer os traços coloniais que ainda estão nos processos formativos do curso, convivendo com as ações e atividades que tratam dos conhecimentos afrodiaspóricos no curso de licenciatura. A partir dessa perspectiva, podemos perceber que as transformações são um processo contínuo, estreitamente ligado aos percursos históricos e sociais da sociedade, e do campo educativo musical. Assim, torna-se imprescindível um engajamento contínuo e

persistente na promoção da diversidade e no combate às estruturas instituídas marcadas por racismo e epistemicídios. Ainda, é relevante promover ações, como o desenvolvimento de programas de formação continuada para docentes e implementações estratégicas de inclusão e valorização dos saberes e culturas afrodiaspóricas no ambiente acadêmico.

Por fim, visto a importância de propiciar experiências múltiplas a fim da construção desta formação, que contemple os saberes e conhecimentos afrodiaspórico, propomos, portanto, novas investigações que abordem os cursos de Licenciatura em Música na contemporaneidade, tais como: inclusão de saberes de culturas africanas, indígenas e de outros povos na formação docente em música, fortalecendo a luta antirracista e o pensamento decolonial no campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Jessica de. **Biografia Músico-Educativa: Produção de sentidos em meio à teia da vida**. 2019. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15690/TES_PPGEDUCACAO_2019_ALMEIDA_JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 fev. 2023.

AZEVÊDO, Isaura Rute Gino de. **A formação dos licenciados em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na educação básica: as relações reveladas pelas narrativas dos egressos**. 2017. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017: Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/31881/3/2017_tese_irgazevedo.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

BATISTA, L. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. **Interlúdio**, p. 54–74, 2018a.

BATISTA, L. M. Educação Musical, Relações Étnico Raciais e Decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação. **Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 111–135, 2018b.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**, v. 33, p. 117-135, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

CANDEMIL, Luciano. O processo de ensino-aprendizagem musical do candomblé: cultura, educação e as práticas contemporâneas. **El Oído Pensante**, v. 8, n. 1, p. 133-159, 2020.

CANDEMIL, Luciano. Tablaturas para Percussão Popular: notação musical alternativa para atabaques da umbanda e do candomblé ketu. **Revista da Abem**, v. 29, p. 137–160, 2021.

CANDUSSO, Flávia Maria Chiara. **Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros**. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19206>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-f>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.;

MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CASTRO, Edna Alencar de. **Da reconstrução identitária à sociabilização escolar**: a música como indumentária da juventude negra. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet/RJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/119_Edna%20Alencar%20de%20Castro.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

CERNEV, Francine Kemmer. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade. **Revista Orfeu**, v. 6, n. 1, p. 01-18, 2021.

COSTA, Paulo Sergio Sousa. **O soar dos tambores nas escolas**: a música na valorização da cultura afrodescendente. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19717>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DÖRING, K. Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina. **Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 136–163, 2018.

FINK-JENSEN, K. Práticas surpreendentes: uma estratégia de ensino na formação do professor de música. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 200-219, 2017.

GALON, Mariana da Silva. **Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14395?show=full>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GOMES, Carolina Chaves. **Educação infantil nos cursos de licenciatura em música**: um olhar sobre a formação docente. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13093/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B.; MENEZES, M. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

GOMES, R. C. S. Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares. **Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 96–110, 2018.

GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

LEISMANN, Jeancarlo Paulo. **A música popular como decolonidade na formação de professores de música**: narrativas de acadêmicos a partir de uma disciplina complementar de graduação. 2020.107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23423/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2020_LEISMANN_JEANCARLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jan. 2023

LINO, Dulcimarta Lemos; CARDOSO, Bianca de Oliveira. Práticas criativas na formação de professores: compondo conversações. **Orfeu**: Revista de Estudos em Música. Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 130-163, set. 2021.

MARINO, Gislene; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores de música: contribuições a partir de uma pesquisa sobre o contexto argentino. **Revista da Abem**, v. 29, p. 275-293, 2021.

MATIAS, Breno Henrique. **A formação inicial do (a) professor (a) de música para a educação básica**: um estudo na rede municipal de Itabirito/MG. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/13240/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Forma%c3%a7%c3%a3oInicialProfessor.pdf. Acesso: 02 fev. 2023

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Ailton Mario. **Músicas e práticas musicais africanas nos cursos de licenciatura em música na Bahia**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33818>. Acesso em: 25 jun. 2022.

NASCIMENTO, Ailton Mario. **A música africana entra na escola**: uma proposta pedagógica para a educação musical. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/42281846/A_M%C3%9ASICA_AFRICANA_ENTRA_NA_ESCOLA_uma_proposta_pedag%C3%B3gica_para_a_educa%C3%A7%C3%A3o_musical_UNI

[VERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA PROGRAMA DE P%3%93S GRADUA%3%87%C3%83O EM ENSINO E RELA%3%87%C3%95ES %C3%89TNICO RACIAIS NASCIMENTO AILTON M.](#) Acesso em: 30 jun. 2022.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Quando o Músico e o Educador se Encontram: um Estudo sobre o Perfil Discente em um Curso de Licenciatura em Música. **Revista Música Hodie**, v. 21, e67701, 2021.

NEVES, E. F. Historiografia sobre o Negro, A escravidão e Herança Cultural Africana na Bahia. **Politeia: História e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 151–171, 2010.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de. **A regência coral na formação do licenciado em música: uma experiência didática no Coral Infantil da UFRN**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande de Norte. Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24482/1/AnaLuciaCarneiroDeOliveira_DISSERT.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023

QUEIROZ, Luis Ricardo. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, [S. l.], v. 25, n. 39, p. 132-159, 2018. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 02 jan. 2023

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, p. 153-199, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. p. 93-127.

PEREIRA, Lidonildo Costa. **Batucan(do) na Escola Filomena Martins dos Santos em Cruz/Ce: processo de musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/35485>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PROTÁSIO, Nilceia. O Solfejo na abordagem pedagógica de Edgar Willems e as propostas de Solfège-Cours Élémentaire. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 44-61, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Formação e atuação docente de licenciados em música: o contexto do estado do Paraná**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1231/1/Egon%20Eduardo%20Sebben.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SOUZA, E. S. (Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 18, n. 3, p. 56–84, 2019.

SOUZA, Luan Sodré de. **Educação musical afrodiaspórica**: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31655/3/Tese%20Luan%20Souza.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SOUZA, L. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da Abem**, v. 28, p. 249–266, 2020.

APÊNDICE A — Roteiro da Entrevista das Estudantes

1. O que é ser professor de música na sua concepção?
2. Na sua compreensão, o que é o curso de licenciatura em música?
3. O que você compreende como fundamental na formação docente em curso de licenciatura em música?
4. Qual é o seu envolvimento com a música para além da universidade?
5. Quais são as inter-relações entre a educação básica e o ensino da música no curso de música da UFBA?
6. Como você observa o curso de música da UFBA? (Estrutura, Corpo Docente e interação entre os estudantes)
7. Como você percebe a presença dos conhecimentos negros no Curso?
8. Qual é a importância do debate étnico-racial no curso, na sua opinião?
9. Qual foi a sua experiência com conhecimentos afrodiáspóricos na sua formação universitária?
10. Quais são os avanços e inserções do pensamento negro?

APÊNDICE B — Roteiro de entrevistas para professores/as da UFBA:

1. Qual a importância do professor de música na formação de indivíduos e na cultura?
2. O que é a licenciatura em música e quais habilidades ela proporciona aos estudantes?
3. Quais aspectos um curso de licenciatura em música deve contemplar para formar profissionais capacitados e atualizados?
4. Como você se envolve com a música em outras esferas da sua vida e como isso influencia sua prática como professor de música?
5. Como você percebe a relação entre a Educação básica e o ensino da música na Bahia e quais os principais desafios enfrentados pelos professores de música?
6. Como é a estrutura do curso de licenciatura em música da UFBA e como a universidade tem promovido o diálogo com a comunidade e a sociedade sobre a importância da música e da educação musical?
7. Quais conhecimentos e epistemologias negros são abordados no curso de música e como a diversidade cultural e étnica é valorizada e incluída na prática pedagógica?
8. Como o aprendizado e a vivência de conhecimentos afrodiaspóricos influenciam sua prática como professor de música?
9. Qual a importância do debate étnico-racial no curso de licenciatura em música e como ele pode contribuir para uma formação mais crítica e inclusiva?
10. Quais estratégias são eficazes para promover o ensino da música afro-brasileira na universidade?
11. Como você vê a contribuição dos novos documentos e ações implementadas pelo curso de licenciatura em música da UFBA para ampliar a perspectiva do pensamento negro na formação dos estudantes?
12. Quais avanços do pensamento negro você tem observado no campo da música e como eles podem influenciar a prática e o ensino da música no Brasil?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO E AFRICANO NOS PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Cleydson Luan Amancio de Lima, Recife, PE, Brasil, cleyluan@gmail.com.

Está sob a orientação de: Cristiane Maria Galdino Almeida, e-mail (crisitane.galmeida@ufpe.br).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

□ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Essa pesquisa tem como objetivo analisar o pensamento afrodiásporico e africanos nos percursos formativos do licenciado em música da UFBA. Tem como procedimento de coleta a pesquisa documental e entrevistas. As entrevistas realizadas pelos voluntários tem como objetivo contribuir com as visões e perspectivas dos alunos e professores diante da temática, compreendendo a visão global do curso e os pensamentos afrodiásporicos e africanos durante o processo formativo do curso. A entrevista tem duração média de 20 a 40 minutos, onde serão realizadas perguntas, às quais os participantes terão tempo para elaborar respostas às mesmas. As entrevistas serão realizadas na plataforma digital do Google Meet, sendo feita de forma remota e individual.

□ **RISCOS:** Os possíveis riscos que envolvem a participação nesta pergunta, é tem alguma pergunta que pode de alguma forma não ser respondida, podendo gerar um desconforto para o participante. No entanto, é importante explicitar que nenhuma pergunta tem obrigatoriedade de ser respondida, ficando a critério do participante a forma e conteúdo das respostas ou a recusa da mesma, os dados estão guardados sob sigilo conforme o procedimento padrão de ética.

□ **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Os participantes serão beneficiados com a colaboração de uma pesquisa que busca refletir questões importantes no campo educativo musical e social. Dando uma contribuição importante para refletir e problematizar as realidades no curso de música no Brasil.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, ficarão armazenados em drive, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, CPF, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Pensamento afrodiáspórico e africano nos processos formativos no curso de licenciatura em música, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Assinatura do participante: