

## Presenças afirmativas: uma etnografia com estudantes cotistas do curso de música da UFRGS

### Comunicação

*Luciana Prass*  
UFRGS  
*luciana.prass@ufrgs.br*

*Bruno Silveira Cardoso*  
UFRGS  
*brunosilveira.c@gmail.com*

**Resumo:** A entrada de estudantes cotistas no ensino superior (na UFRGS, a partir de 2008), tem gerado reflexões e questionamentos que, em grande parte, estavam invisibilizados ou apartados das discussões acadêmicas até então. Essas novas presenças na universidade, intensificadas com a Lei 12.711 de 2012 (“Lei de Cotas”), vêm trazendo avanços científicos, culturais e humanos que têm exigido diferentes formas de ensinar, aprender e pesquisar em uma perspectiva decolonial, criando novas formas de experiências em sala de aula, muitas vezes tensionando o ensino superior vigente. Neste sentido, a presença de estudantes cotistas no Ensino Superior tem demandado uma resposta epistemológica e institucional de nossos cursos e universidades. Assim, com base em uma abordagem etnomusicológica colaborativa com/sobre estudantes cotistas no curso de música da UFRGS, a respeito de suas vivências dentro da instituição, esta pesquisa etnográfica em andamento deseja contribuir para esse processo de decolonização da produção de conhecimento na área.

**Palavras-chave:** ações afirmativas, etnografia em contextos institucionais, decolonização do ensino superior de música.

### “As cotas abrem portas e comportas<sup>1</sup>”

Muitos movimentos sociais pós-Constituição Brasileira de 1988, incluindo os que levaram à criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 - que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas do país -, vêm conduzindo um esforço contínuo e persistente pelo desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas de várias ordens para a população negra e indígena do país.

<sup>1</sup> Trecho da canção “As cotas”, de Carlos Rennó e Chico César (2022).



As políticas federais para a educação, lideradas pelos presidentes Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Rousseff (2011 - 2016), promoveram a criação de novas universidades, novos programas e o aumento do número de vagas universitárias para professores. Todas essas ações, junto à pressão dos movimentos sociais, levaram ao estabelecimento da políticas de cotas para ingresso em universidades públicas para estudantes egressos de escolas públicas, incluindo neste grupo, pessoas com deficiência (PCDs), estudantes negros e negras, e indígenas (Lei 12.711/2012<sup>2</sup>).

A entrada de cotistas – com maior ênfase a partir de 2012, em função desta lei federal – tem significado a presença de subjetividades até então, em sua grande maioria, invisibilizadas e excluídas das discussões acadêmicas. Essas políticas de ingresso na universidade pública (e nas instituições federais de nível técnico), que completaram 10 anos em 2022, trouxeram avanços científicos, culturais e humanos que refletem diferentes formas de experiências em sala de aula, exigindo novas formas de ensinar, aprender e fazer pesquisas acadêmicas em uma perspectiva decolonial<sup>3</sup> (WALSH, 2005; 2013; LUHNING, 2006; 2014; UNESCO, 2009; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; SANTOS, 2015; KILOMBA, 2019 [2008]).

Nessa direção, se como apontou a filósofa feminista Djamila Ribeiro (2017, p. 64), “[...] não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços [...]”, a presença de cotistas no ensino superior, seus corpos e mentes inseridos nas universidades, tensionam a colonialidade legitimada por séculos, e requerem uma resposta epistemológica e institucional de nossos cursos.

Com essa tese, de que a presença de cotistas no ensino superior – em nosso caso, no ensino superior de música – é uma das razões mais importantes do questionamento da colonialidade de nossos currículos e atuações acadêmicas, é que formatamos o projeto de

<sup>2</sup> A Lei nº 12.711/2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, foi sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas a alunos oriundos do ensino médio público. Destas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo por pessoa, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

<sup>3</sup> Muitas vezes os termos “decolonial” e “descolonial” são usados como sinônimos. Entretanto, neste artigo, seguimos a proposição levantada por Catherine Walsh que sugeriu a supressão da letra “s” para explicitar que os traços coloniais persistem mesmo após finda a colonialidade. Em suas palavras: “Com este jogo linguístico procuro mostrar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar” (WALSH, 2013, p. 24-25). Tradução nossa.



pesquisa “Presenças afirmativas na UFRGS”. Esta pesquisa etnográfica, desenvolvida com estudantes cotistas do curso de música da UFRGS, vem levantando dados sobre suas experiências, sentimentos e propostas em relação aos currículos e ao cotidiano de aulas. Pela lente conceitual da Etnomusicologia, com viés colaborativo e dialógico (ARAÚJO, 2005; 2016; ARAÚJO; PAZ; CAMBRIA, 2008; DIAS *et al.*, 2018), desde 2020, temos entrevistado estudantes cotistas, realizado transcrições de seus depoimentos e escrito pequenos textos a partir deles, além de analisar os dados disponibilizados a cada vestibular, no site da UFRGS, com informações sobre as formas de ingresso<sup>4</sup>. É sobre os dados levantados nesse percurso que queremos tratar nessa comunicação.

### “Duma represa de potências que brotam<sup>5</sup>”

A chegada de estudantes cotistas à UFRGS, a partir de 2008<sup>6</sup>, mesmo que muitos professores ainda prefiram ignorar este fato, mudou a dinâmica tradicional em todos os cursos de graduação. No entanto, no curso de música essas mudanças foram ainda mais fortes, principalmente a partir do momento em que iniciamos a habilitação em Música Popular, em 2012, desejando expandir os repertórios e as formas de tocá-los/cantá-los para além da tradição europeia o que, conseqüentemente, levou à ampliação do acesso de *peessoas*<sup>7</sup> com experiências musicais diversas, valorizando, assim, o perfil dos cotistas.

Mesmo que nossa pesquisa seja de cunho qualitativo, alguns números são importantes de serem percebidos. Com dados de 2023/1, hoje temos 437 alunos ativos no curso de música, dos quais 86 (19,67%) são da Licenciatura. Os demais 351 estudantes são

<sup>4</sup> Estes dados estão disponíveis em:

<https://www1.ufrgs.br/PortalEnsino/GraduacaoProcessoSeletivo/index.php/DivulgacaoDadosChamamento>.

Não há dados disponíveis antes de 2016.

<sup>5</sup> Trecho da canção “As cotas”, de Carlos Rennó e Chico César (2022).

<sup>6</sup> A UFRGS implantou a política de ingresso por cotas em 2008 (Decisão 134/2007 CONSUN/UFRGS), antes da promulgação da Lei Federal 12.711 de 2012, que tornou esse ingresso obrigatório em todas as IFES. Para maiores informações sobre a implantação do sistema de cotas na UFRGS ver <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2019/01/21/relato-historico-sobre-as-principais-etapas-para-a-implantacao-e-o-desenvolvimento-do-programa-de-acoes-afirmativas-da-ufrgs/>. Acesso em 16 de julho de 2023.

<sup>7</sup> Essa perspectiva é baseada no que Titon nomeou como o paradigma contemporâneo da Etnomusicologia, o das “*peessoas* fazendo música” (TITON, 1997, p. 91. Grifo nosso).



dos diversos currículos do Bacharelado em Música<sup>8</sup>. Neste contingente, aproximadamente 100 estudantes são egressos de escolas públicas (22,88%), dos quais apenas 23 são auto-declarados negros (5,26%), 2 são ingressantes em situação de refúgio (0,45%) e 2 são pessoas com deficiência (PCD) (0,45%).

Pensando que os cotistas poderiam ocupar até 50% das vagas do curso, anualmente - e isso desde 2012 -, esses números são emblemáticos das desigualdades de acesso que perduram.

Foi a partir da percepção dessa grande discrepância de representatividade, em especial relativa a estudantes negros e negras que decidimos iniciar este projeto de pesquisa com foco nas *pessoas* cotistas, interessados em dialogar sobre seus processos de ensino e aprendizagem dentro da instituição universitária. Nosso objetivo primordial, portanto, consiste em desenvolver uma pesquisa etnomusicológica dialógica e participativa com/sobre estudantes cotistas no curso de música da UFRGS, a respeito de suas vivências dentro da instituição. A este objetivo principal, somaram-se outros, pensando em duas fases diferentes. Na primeira fase (atual), o foco está em realizar entrevistas com estudantes cotistas, sobre suas percepções acerca do estar na UFRGS, os desafios experienciados em sala de aula e nos demais espaços universitários; na segunda fase, pretendemos realizar entrevistas com estudantes ingressados pelo sistema universal (não cotistas) e com professores do curso de música da UFRGS, sobre como vêem a presença dos cotistas em suas aulas.

Iniciada durante o período da pandemia da Covid-19, nossa pesquisa partiu da realização de entrevistas de maneira virtual, através da plataforma Meet. E, mesmo depois da gradual abertura à presencialidade, decidimos manter esse formato, pela praticidade em organizar a agenda junto aos colaboradores, bem como, para gravar os encontros em formato de vídeo. Para a primeira fase da pesquisa, decidimos focar nos/nas cotistas auto-declarados/as negros e negras. Posteriormente incluímos uma estudante PCD. Para a realização destas entrevistas semi-estruturadas, além de solicitar alguns dados pessoais aos colaboradores, organizamos as seguintes questões: O que achas que seria importante dizer sobre esse fato, de teres entrado na UFRGS como cotista auto-declarado/a negro/a [ou

<sup>8</sup> Na UFRGS, são seis currículos no Bacharelado em Música: canto, composição, cordas ou sopros, música popular, regência coral e teclado. O sétimo currículo é o de Licenciatura em Música.



PCD]? O que isso impacta pra ti? O que tu ouves de música quando estás em casa ou com amigos? Achas que esse repertório deveria estar contemplado no curso de música? Como estudante negro/a [ou PDC], o que tu sentes em relação ao currículo do curso de música quanto à representatividade de autores/as, de temas, de repertórios? Já te sentiste passando por situações de preconceito na UFRGS como um todo ou, mais especificamente, na sala de aula de música? Em alguma disciplina em especial? Você é um/a aluno/a trabalhador/a? Em que você trabalha? Quais os turnos, horários? E você considera que isso influencia no seu rendimento no curso?<sup>9</sup>

A partir do diálogo iniciado por estas questões suleadoras, fomos construindo um mosaico de depoimentos que compartilhamos a seguir. Para cada colaborador/a, utilizamos um pseudônimo, de forma a preservar suas identidades.

### **“Para corrigirmos nosso rumo, nossa rota<sup>10</sup>”**

Com a realização dos encontros com os estudantes cotistas, fomos amplificando a percepção – óbvia, talvez – de que o ingresso no ensino superior de música foi muito desejado e batalhado por eles e elas. De um lado, porque muitas famílias os/as questionaram com a pergunta, muito frequente em nosso campo: *“vai viver de quê depois?”*. Ao mesmo tempo, muitas famílias apoiaram a continuidade dos estudos de seus filhos e filhas no ensino superior. É o caso de Beija-flor:

[...] Então, os meus pais sempre foram muito rígidos com essa questão de estudar. Se a gente estudasse estava tudo certo, porque - tá certo - esse lance racial pesa. A minha mãe sempre teve muito cuidado com a gente, a visão do mundo sobre nós. Até porque nunca tivemos muita condição financeira. Então, “deus-o-livre” não aproveitar as oportunidades que a gente tem hoje em dia e que eles não tiveram na época deles, como apoio para estudar e coisas assim, apoio esse que sempre tivemos em casa, disponibilidade de espaço [Beija-flor, entrevista, out./2020].

Mas nesse percurso da consciência do direito a pleitear uma vaga através das cotas, muitos estudantes – especialmente os mais jovens, recém saídos do Ensino Médio – vivem

<sup>9</sup> Além destas questões, há outras sobre as quais não trataremos neste momento, a saber: sobre a prova específica de música e sobre trabalhos profissionais com música antes, durante e depois do curso concluído.

<sup>10</sup> Trecho da canção “As cotas”, de Carlos Rennó e Chico César (2022).



dilemas e conflitos sobre a correção em usarem dessa possibilidade, além da dificuldade na auto-identificação e auto-aceitação que, por muitas vezes, gera o questionamento quanto ao pertencimento ao ambiente acadêmico. Sete-cores compartilhou seu percurso conosco:

**Antes de ingressar na faculdade eu tinha uma relação conflituosa com relação às cotas, eu era o tipo de pessoa negra que não curtia o fato de ter cotas e não queria usar, durante muito tempo.** Eu sempre quis entrar na faculdade desde muito pequena, era uma vontade minha, independente do curso, e quando eu estava ali no Ensino Fundamental, **eu não queria usar cotas, eu era muito contra precisar de uma ajuda pra entrar no Ensino Superior.** Aí, no Ensino Médio, eu mudei um pouco essa visão. Entrei na faculdade através de cotas raciais e socioeconômicas. Eu diria que na faculdade eu fui descobrir a importância das cotas realmente. **Eu entrei um pouco apreensiva, eu tinha uma ideia um pouco torta sobre as cotas, e dentro da universidade eu fui entender a importância das cotas junto de alguns colegas cotistas e junto de professores que afirmavam a importância das cotas. Eu diria que ser cotista me fez aprender bastante sobre cotas, da importância delas pra universidade e pros alunos também.** [Sete-cores, entrevista, abr./2022. Grifo nosso.].

Nesse sentido foi também o depoimento de Garça:

E eu, eu fui descobrir sobre a existência da reserva de vagas e sobre projetar o ingresso na universidade, no terceiro ano do Ensino Médio. Então, as pessoas, às vezes têm acesso a isso, é uma realidade pra elas, outros familiares que já tenham cursado [a universidade]. Mas não é a minha realidade. Talvez na família do meu pai tenha pessoas com Ensino Superior, mas não possuo contato, não tinha a continuidade do estudo como “natural” nas gerações. Então isso eu já poderia dizer que é um diferencial. [Garça, entrevista, fev./2022].

E continua:

Existe esse estigma, de quase não ser tão capaz, se tu utilizar a reserva de vagas. Mas é o que eu sou [uma mulher negra] e eu sempre tive ótimas notas em resultados de vestibular e, sim, eu usei a reserva de vagas, eu peguei aquele primeiro ano da comissão de aferição racial e pra mim nunca houve dúvidas de [eu] ser negra [Garça, entrevista, fev./22].

Superada a barreira inicial de ingresso no curso superior de música, os estudantes colaboradores desta pesquisa então trouxeram relatos sobre seu rendimento nas aulas, de um lado por serem, em sua maioria, estudantes trabalhadores; de outro, por alguns se sentirem “inquilinos” na universidade, como se este lugar não fosse para eles/elas, exigindo



a todo momento a superação das expectativas – quase sempre negativas – sobre seu aproveitamento, além do sentimento de solidão enfrentado por muitos.

Perguntada sobre quais os principais desafios enfrentados dentro do curso de música, Sete-cores, mulher negra, já formada, nos explicou:

Eu acho que exatamente isso: não por ter passado alguma situação de preconceito, mas por ter esse pensamento que estava incrustado em mim, de que eu não fazia parte daquilo, e de que eu não poderia fazer parte, embora as pessoas ao meu redor dissessem o contrário. [Sete-cores, entrevista, abr. 2022].

O relato de Sete-cores encontra eco em tantos escritos trazidos por autoras como Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2019), no Brasil, e Angela Davis (2016), entre outras, nos EUA, a respeito da interseccionalidade, neste caso, entre raça e gênero. É de Sueli Carneiro o trecho a seguir:

A mulher negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais: a opressão de gênero e a da raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Se a questão da mulher avança, o racismo vem e barra as negras (CARNEIRO, 2019, n.p).

Sete-cores, trouxe ainda, com muita dor, o relato de sua auto-cobrança no curso:

Por muito tempo isso [ser uma mulher negra dentro do curso de música] me fez me sentir muito solitária. Eu acho que é uma questão muito forte em mulheres negras, eu me auto-cobrava demais, eu nunca me entendia estando no mesmo patamar dos meus colegas, eu não me sentia parte daquilo, intelectualmente e tecnicamente, o que hoje eu entendo que faz parte do que é colocado na nossa cabeça, essas inseguranças. Mas eu acho que se eu tivesse refletido do porquê que eu me sinto assim e porquê que eu me coloco nesse lugar, entender que têm implicações racistas, eu sofreria muito menos [Sete-cores, entrevista, abr./2022].

Seu relato se conecta com as reflexões trazidas por Rouxinol:

Uma coisa que em outro momento tu [Bruno] me falou sobre a questão da solidão. Isso acontece muito comigo: quando está tudo redondinho, não parece que tu tem uma deficiência; mas quando acontece algo diferente, a gente vê que não é assim. Mas minhas necessidades só eu tenho aqui, eu sinto que estou sozinha nesses momentos, não é sempre, não a todo tempo, mas acontece. [Rouxinol, entrevista, mar./2023].



A solidão no curso de música, especialmente narrada pelas estudantes negras, deflagrada por não ver, muitas vezes, em suas turmas, outras mulheres negras, também se potencializa pelo distanciamento entre temas, repertórios, autores e autoras e suas realidades e interesses.

Essa percepção da colonialidade do currículo está documentada também no Trabalho de Conclusão de Curso de Andressa Ferreira (2018). Ela coloca que:

A existência de ações afirmativas na UFRGS é muito importante, pois implica o acesso de pessoas negras e indígenas em todos os cursos de graduação, proporcionando uma diversidade inquietante na sala de aula, questionamentos, enfrentamentos e perspectivas que antes não compartilhavam este espaço e, estando presentes, desacomodam aquilo que há muito tempo está assentado. O fato de não nos enxergarmos nos conteúdos abordados em sala de aula faz com que sempre que temos a oportunidade, tragamos para discussão esses conhecimentos, saberes que trazemos conosco (FERREIRA, 2018, p. 30).

A questão dos conteúdos abordados nas disciplinas do curso de música também foi tópico do Trabalho de Conclusão de Curso de Wagner Menezes, em 2019.

De modo geral, o currículo do curso de música ainda está voltado, em maioria, às práticas hegemônicas, ocidentais, europeias. [...]. Pensando em questões de raça, em relação aos alunos que entraram comigo no ano de 2014, que foram aqueles com quem mantive um maior contato, posso afirmar que a presença de estudantes negros (as) no curso de música é pequena. A maneira como são validados alguns conhecimentos, valorizando mais determinados aspectos perante outros, hierarquizando práticas musicais, acaba por afastar ou gerar incertezas naqueles alunos que não estão abarcados nas práticas vigentes. [...]. Penso também na importância de ocupar esse lugar na universidade e o quanto uma maior diversidade, seja dos artistas que estudamos em aula, das narrativas que ouvimos e das trocas entre alunos, possa ser benéfica para o curso (MENEZES, 2019, p. 20-21).

Sete-cores aproxima a noção de que o preconceito pode não estar voltado diretamente aos estudantes, mas expresso em abordagens e conteúdos que, ao serem questionados, recebem resistência por parte de seus professores:

Situações de preconceito eu já vi acontecendo, mas não diretamente comigo. Eu tive sorte de nunca ter passado por situações assim, mas com relação à abordagem, em uma disciplina específica, eu ficava muito incomodada com a abordagem muito colonial, que era colocada, desse





ponto de vista do que estava escrito, do que foi relatado, bem colonial. [Sete-cores, entrevista, abr./2022].

A fala de Garça também foi nesta direção:

Bruno: Como estudante negra, como tu te sente quanto à representatividade de autores(as) negros(as), em temas e repertórios?

Garça: Não [tem]. **Tanto que vou pensar em autor e não me vem ninguém agora.** Até o momento da minha trajetória não teve isso, apesar de que em algumas disciplinas já temos algumas professoras que estão tentando mudar. [Garça, entrevista, fev./2022. Grifo nosso.].

Beija-flor explicitou que enfrentar a colonialidade nos currículos, “depende muito do professor querer mostrar [algo diferente]”: “[...] todo mudo sabe que o curso tem uma visão eurocêntrica. Acho que a representação [de autores não brancos] não é muito grande, tem algumas cadeiras que nem têm muito como abranger [outros conhecimentos]”. E provocado, continuou:

Bruno: Qual o sentimento de tu estar lá e ter uma aula com um monte de autores europeus, brancos?

Beija-flor: Eu acho que realmente causa uma desmotivação, porque a gente fica com a sensação de “ah, ok, de novo vamos ver os mesmos autores”. Eu quero saber de coisas diferentes, eu acho que gera um pouco de desmotivação [Beija-flor, entrevista, set./2020].

A colonialidade do ensino da música no Brasil é potentemente trazida à discussão por Wenderson Silva de Oliveira em sua tese (OLIVEIRA, 2022). Nas suas palavras,

[...] temos de considerar que o colonialismo tem vencido nos discursos oficiais da música e de seu ensino, tendo em vista que a prática musical que aprendemos nas instituições de ensino ainda guardam estruturas políticas, culturais e religiosas de matrizes e matizes europeias, vitalizando a figura do colonizador entre nós. O apagamento discursivo histórico, voluntário e sistemático das musicalidades dos povos originários e do povo negro do Brasil faz coro com um empreendimento que não somente busca e eliminação do corpo físico, mas também a da morte epistêmica, dos fluxos culturais e das maneiras de existir. (OLIVEIRA, 2022, p. 40).

À falta de representatividade, no sentido de se verem no curso, no conteúdo, nos/nas autores/as e repertórios estudados, somam-se preconceitos de várias ordens. Uma das únicas PCDs no curso, Rouxinol sente que sua formação não é como a dos demais



colegas: “Eu acho desigual toda a formação que a gente tem, tendo alguma deficiência, acaba que na minha formação acaba que ficam muitas lacunas”:

Na minha vida eu já passei por muitas situações de preconceito. Aqui na UFRGS foi o lugar que menos aconteceu. [Mas] tem professores que ignoram as necessidades [das PCDs]; e teve professores que se modificaram ao longo do semestre [Rouxinol, entrevista, mar. 2023].

Beija-flor, estudante negro, diz não ter sofrido preconceito, mas sua fala explícita que precisa estar sempre atento para que isso não ocorra:

Não, não tive nenhum episódio [de preconceito]. A faculdade é algo que eu posso ser tranquilo. A gente tem que manter uma postura que não permita que este tipo de coisa aconteça, mas se acontecer a gente faz com que a pessoa fique constrangida. [Beija-flor, entrevista, set. 2020].

Já Sabiá mencionou o quanto sua dedicação aos estudos e sua produção é muitas vezes questionada, como se um estudante negro e trabalhador não pudesse alcançar a excelência nos estudos:

uma professora me disse: “Que sorte hein!” (quando tirei a nota máxima em uma prova da disciplina). Em seguida ela me pergunta se fui eu mesmo quem fez o trabalho, porque estava muito bom [Sabiá, entrevista, jul./2020].

A vivência e os sentimentos de Sabiá se conectam às reflexões de bell hooks em sua obra “Ensinando comunidade”:

Fui criada em um mundo segregado onde a educação era valorizada e, como todas as outras crianças ao meu redor, fui ensinada a estudar muito, a me esforçar para alcançar excelência acadêmica. Apesar disso, quando saí desse ambiente para frequentar uma faculdade majoritariamente branca, foi irritante ter de encarar o ceticismo de professores e colegas brancos que achavam uma pessoa negra inteligente algo anormal. [...] Embora eu não entendesse de forma consciente, logo percebi que minha autoestima estava sendo atacada, que essa é uma das estratégias do dominador para restabelecer a subordinação (HOOKS, 2021 [2003], p. 162).

Grada Kilomba conceitualizou como “trauma colonial” a experiência do colonialismo em relação às populações negras (KILOMBA, 2019 [2008], p. 216). “[...] o



racismo cotidiano não é um evento isolado, mas sim um acumular de episódios que reproduzem o trauma de uma história colonial coletiva” (KILOMBA, 2019 [2008], p. 218).

### “Cota não é esmola<sup>11</sup>”

Nossa pesquisa segue em andamento, mas no ponto em que se encontra neste momento, já desejamos que ela possa contribuir para que essas vozes de estudantes cotistas sejam ouvidas por outros estudantes, cotistas e não-cotistas, professores, pesquisadores e técnicos, e venha a contribuir para o aprimoramento de nossa instituição, em busca de maior pluralidade e diversidade epistemológicas<sup>12</sup>. Apesar de ainda não termos resultados conclusivos da pesquisa, alguns dados aqui compartilhados saltam aos ouvidos: a noção encarnada em muitos cotistas de que, por utilizarem a reserva de vagas, seriam menos competentes ou menos capazes em sua atuação discente; o desconhecimento prévio, durante o Ensino Médio, sobre a existência de cotas; a dificuldade na permanência no curso para os estudantes trabalhadores em função dos horários das aulas e também dos custos inerentes a algumas atividades de ensino, mesmo sendo a universidade gratuita; além do sentimento de “solidão” vivido por muitos cotistas, pela falta de identificação com seus pares, assim como com o corpo docente, os repertórios, metodologias, autores e autoras presentes nos planos de ensino.

Como vimos, nos cursos de música, as presenças das pessoas cotistas têm, de um lado, colocado muitos estudantes PCDs, negros/as e indígenas em um lugar de solidão e silenciamento; de outro, organizados em coletivos estudantis, têm pressionado professores/as e questionado repertórios, metodologias, personalidades estudadas, processos de avaliação e o próprio sentido do ensino de música na contemporaneidade.

Ocupar esse espaço da universidade, por direito, e questioná-lo é fundamental para a transformação do ensino de música e constitui um ato político, como pontuou Sabiá:

<sup>11</sup> Trecho da canção homônima, de Bia Ferreira (1993 - ).

<sup>12</sup> Relatório de 2009 da UNESCO já propunha investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (vide UNESCO, 2009).



Então eu acho que hoje, a minha presença assim como de outros cotistas no curso da música, além de ser um ato político, né, resistência total, acho que é super importante a representatividade e a possibilidade de mostrar pra outras crianças e adolescentes, que estão nesse processo, se encaminhando pra prestar um vestibular, que eles também podem, que também é possível, apesar de muito difícil, é possível. [Sabiá, entrevista, jul./2020].

O respeito e o acesso à qualidade da educação, não é um favor, como explica Rouxinol:

Eu fico em dúvida de dizer que é preciso uma formação específica e as pessoas acharem que é algo fora do comum, que dentro de uma relação não se possa construir, através do contato do professor conversando com o aluno, e os dois demonstrando essa abertura. Eu acho que os professores precisam entender, acho até meio hostil de dizer, mas é que não é um favor, a gente tem direito de ter acesso de qualidade de informação, porque eu muitas vezes acho que as pessoas estão fazendo um favor por adaptar algo e mostra que nós mesmos precisamos entender isso. [Rouxinol, entrevista, mar. 2023].

O professor e etnomusicólogo Pedro Acosta da Rosa (2020), enfatiza a necessidade da busca pelo reconhecimento da produção de pessoas negras nas instituições de ensino, deixando de ser objetos e passando a sujeitos, protagonistas de suas pesquisas:

É indispensável encontrar a produção de conhecimento desses sujeitos negros na história acadêmica, pessoas invisibilizadas, tratadas como menores pelos cânones até bem pouco tempo atrás, que hoje emergem com contribuições importantes para pensar a realidade social brasileira e os efeitos do racismo, em especial, baseados em uma rede ligada aos movimentos sociais negros brasileiros e da afrodiáspora negra (ROSA, 2020, p. 31).

O manifesto do *Mwanamusiki: coletivo de pessoas negras pesquisadoras em música*, lançado durante a pandemia da Covid-19, vai nesse sentido ao qual nos aliamos:

Após mais de uma década da implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras notamos alguns avanços, porém, percebemos que temos muito a caminhar. As políticas de cotas possibilitaram o aumento da entrada de estudantes negras/os ao longo destes anos, mas ainda existe uma demanda por permanência desses corpos negros nas universidades do Brasil. Além disso, as políticas de ingresso têm sido, por muitas vezes, sabotadas pelo racismo nas suas diversas formas - estrutural, institucional e individual -, o que corrobora



para o exercício da desigualdade social que assola a vida das pessoas negras (MWANAMUSIKI, 2021, p. 1).

Urge, portanto, que professores e pesquisadores, estabelecidos nas instituições do país, aliem-se aos estudantes dos vários níveis de ensino, em prol do diálogo epistemológico com as tradições indígenas e afro-brasileiras, em atenção às necessidades das pessoas com deficiência, para descolonizar o ensino de música. E será fundamental nesse processo, como apontou o “Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música”, que os corpos docentes dos cursos superiores de música se reconfigurem, incluindo pessoas negras e indígenas (MWANAMUSIKI, 2020, p. 3) - ao que acrescentamos: sejam elas doutores e doutoras ou mestres e mestras de notório saber.

## Referências

ARAÚJO, Samuel. Samba e coexistência no Rio de Janeiro contemporâneo. In: ULHÔA, Marta; OCHOA, Ana Maria (orgs.). *Música popular na América Latina – pontos de escuta*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 194 – 2013.

\_\_\_\_\_. In: Prefácio – o campo da Etnomusicologia brasileira: formação, diálogos e comprometimento político. In: LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. (Orgs.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 7 - 18.

ARAÚJO, Samuel *et al.* A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *Trans. Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 10, 2006.

ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (orgs.). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2008.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 16 de julho de 2023.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 16 de julho de 2023.

BRASIL. Lei 12.711/2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 16 de julho de 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. *Postcolonial Studies*, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Alexandre *ET AL.* Acervo musicológico comunitário e pesquisa-ação participativa: perspectivas (auto)críticas. *Revista Brasileira de Música – Programa De Pós-Graduação Em Música – Escola de Música da UFRJ*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 169-184, p. 169 – 184, jul./dez. 2018.

FERREIRA, Andressa. *Percurso : produção fonográfica e memorial descritivo sobre o percurso de uma compositora negra-indígena percussionista*. Porto Alegre: Departamento de Música/UFRGS, 2018. Projeto de Graduação em Música Popular. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189429>. Acesso em 16 de julho de 2023.



GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021 [2003].

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 [2008].

LUHNING, Ângela. Etnomusicologia Brasileira como Etnomusicologia participativa: Inquietudes em relação às músicas brasileiras. In: TUGNY, Rosangela P. de; QUEIROZ, Ruben C. de (org.). *Músicas Africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 37-55.

MENEZES, Wagner. *Liberdade de movimentos: uma experiência afrofuturista*. Porto Alegre: Departamento de Música/UFRGS, 2019. Projeto de Graduação em Música Popular. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204559>. Acesso em 16 de julho de 2023.

MWANAMUSIKI. Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música. 2021. Disponível em: <https://www.abem.mus.br/2021/03/04/manifesto-das-pessoas-negras-contra-o-racismo-nos-cursos-de-musica/>. Acesso em 15 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista decolonial no Brasil. *Educação em Revista*. v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Wenderson Silva de. *Enviadescer a Educação Musical: Currículos-como-experiências-escrevidas e Resistências de Bixaspretas Cearenses ao Racismo e à Homofobia no Ensino de Música*. Fortaleza: PPGEDU/UECE, 2022. Tese de Doutorado em Educação.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Relatório mundial. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por). Acesso em 16 de julho de 2023.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROSA, Pedro Fernando Acosta da. *Sopapo poético e etnomusicologia negra: agência, performance, musicalidade e protagonismo negro em Porto Alegre*. Porto Alegre: PPGMUS/UFRGS, 2020. Dissertação de Mestrado em Música.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significação*. Brasília: INCTI, 2015.



TITON, Jeff Todd. Knowing Fieldwork. In: Barz, Gregory F. & Cooley, Timothy J. (ed.). *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press, 1997. p. 87 – 100.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. v. XXIV, n. 46, p. 39 – 50, enero-junio 2005.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

