XII ENABET
SALVADOR 2025
ETNOMUSICOLOGIA
SABERES, CRIATIVIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS
10 A 14 DE NOVEMBRO DE 2025

DIÁLOGOS SOBRE MUDANÇA:
uma análise preliminar sobre o perfil e a percepção de estudantes universitários de música

Coletivo Outras Vozes:
Vincenzo Cambria
Pedro Luiz Fadel Ferreira
Ferran Tamarit Rebollo
Daniel Stringini da Rosa
Guido Mascarenhas Tornaghi
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
vincenzo.cambria@unirio.br

GT 14: Conexões entre Etnomusicologia e Educação Musical: musicalidades, práxis de resistência e caminhos decoloniais

Resumo:
Os autores do presente trabalho representam um coletivo, formado por um docente, alunos dos cursos de graduação, pós-graduação e egressos, criado em 2019 a partir de uma disciplina optativa que propunha pensar coletivamente iniciativas e caminhos para trazer práticas e conhecimentos extrauniversitários para dialogar com os saberes acadêmicos. As ações do coletivo se caracterizam por adotar uma dinâmica dialógica e participativa e por considerar como fundamental juntar os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) para se pensar caminhos concretos para "descolonizar" os currículos de música. Como primeiro passo para pensar possíveis caminhos de mudança, o coletivo decidiu aplicar um questionário aos alunos dos cursos de graduação em música da universidade (obtendo quase 200 respostas) para mapear simultaneamente: o perfil dos estudantes (em suas dimensões raciais e de gênero); as diferenças de oportunidades e experiências entre grupos; e as percepções, expectativas e demandas em relação aos currículos. O trabalho se insere em uma discussão mais ampla visando repensar os currículos de música fortemente marcados por um modelo de ensino eurocêntrico e excludente. Nessa perspectiva, entendemos ser fundamental aprofundar o diálogo entre os campos da educação musical e da etnomusicologia. Esse último, por analisar as práticas musicais como inseridas em processos sociais mais amplos, pode contribuir sobremaneira na desnaturalização das violências simbólica envolvidas no modelo conservatorial hegemônico e apontar possíveis caminhos para sua superação. Nessa comunicação pretendemos discutir brevemente a perspectiva participativa do nosso coletivo e apresentar uma análise preliminar de dados obtidos a partir da pesquisa em andamento.
Palavras-chave: etnomusicologia; educação musical; currículo; eurocentrismo; racismo.

DIALOGUES ON CHANGE:
A preliminary analysis of the profile and perceptions of undergraduate music students

Abstract:

The authors of this paper represent a collective—comprising a faculty member, undergraduate and graduate students, and alumni—established in 2019. This group originated from an elective course designed to collectively ideate initiatives and pathways for fostering a dialogue between extra-university practices and academic scholarship. The collective's actions are characterized by a dialogical and participatory dynamic, operating on the premise that integrating the university's three foundational pillars (teaching, research, and community outreach) is essential for devising concrete strategies to "decolonize" music curricula. As a preliminary step toward conceptualizing potential avenues for change, the collective administered a survey to undergraduate music students at the university, yielding nearly 200 responses. This instrument was designed to simultaneously map: student demographics (specifically regarding race and gender dimensions); disparities in opportunities and lived experiences among different groups; and students' perceptions, expectations, and demands concerning the current curricula. This study is situated within a broader discourse aimed at rethinking

music curricula, which remain profoundly shaped by a Eurocentric and exclusionary pedagogical model. From this perspective, we posit that deepening the dialogue between the fields of music education and ethnomusicology is imperative. The latter, by analyzing musical practices as embedded within broader social processes, can significantly contribute to denaturalizing the symbolic violence inherent in the hegemonic conservatory model, thereby identifying potential pathways to overcome it. In this presentation, we intend to briefly discuss our collective's participatory framework and present preliminary analysis of the data derived from our ongoing research.

Keywords: ethnomusicology; music education; curricula; eurocentrism; racism.

Introdução

O campo da etnomusicologia, bem antes das discussões das últimas décadas acerca de uma perspectiva "decolonial", tem historicamente apresentado uma crítica contundente à pretensão de universalidade do conhecimento musical da tradição hegemônica europeia e pode representar uma fonte importante de reflexões para, em diálogo com o campo da educação musical, no qual já está consolidada uma crítica consistente ao modelo "conservatorial" de ensino predominante nos cursos superiores de música no país (entre muitos outros: ARROYO 1999, ESPERIDÃO 2002, JARDIM 2002, MARQUES 2011, PENNA 1995, PENNA e SOBREIRA 2020, PEREIRA 2014, QUEIROZ 2017a, 2017b, 2020, 2023), propor estratégias e caminhos efetivos para uma atualização de nossos currículos. Apesar desse diálogo acontecer nacional e internacionalmente já há muito tempo, consideramos que ainda não foram explorados em toda sua potencialidade alguns aspectos centrais que caracterizam a pesquisa etnomusicológica moderna. Pesquisadores do campo da educação musical, muitas vezes, enxergam no trabalho dos colegas etnomusicólogos apenas uma fonte de exemplos de culturas musicais "outras" (com outras "teorias" e outras "pedagogias") que podem enriquecer o trabalho em sala de aula. Apesar da importância disso, sugerimos que o campo da etnomusicologia pode oferecer muito mais. Antes de mais nada, o fato deste campo estudar as mais diversas práticas musicais (não sempre tão "outras") enquanto "práticas sociais", isto é, como práticas cujo significados são construídos, negociados e performados socialmente e que se relacionam com outras práticas. Nessa perspectiva, o som e suas dimensões técnica e estética deixam de ser o principal foco de análise e as pessoas (e os grupos sociais) assumem uma posição central. Os significados de seus "discursos", muitas vezes contrastantes, como temos maior clareza hoje, precisam ser compreendidos dentro das arenas onde o poder, através deles, é negociado (ou disputado). O entendimento dessas disputas e negociações é fundamental na perspectiva de repensar nossas práticas de ensino e nossos currículos para que estes possam responder aos desafios da

contemporaneidade e, especialmente, para superar o ensino conservatorial hegemônico que perpetua um modelo datado, eurocêntrico ("monocultural") e excludente. Apesar de representar um dos temas mais candentes da atualidade, o debate em torno da descolonização dos currículos continua lento, complexo e, por vezes, sofrido, vista a forte carga ideológica envolvida e a naturalização, entre nós, de classificações e "verdades" que reproduzem e mantém, muitas vezes de forma inconsciente, de acordo com os mecanismos que Bourdieu chamou de "violência simbólica" (BOURDIEU, 2000; BOURDIEU e PASSERON, 1977; BOURDIEU e WACQUANT, 2002), um processo histórico de dominação e opressão. Neste debate, importantes contribuições estão sendo oferecidas justamente por autores que, a partir do campo da etnomusicologia, atuam em diálogo com o campo da educação musical (CARVALHO; COHEN; CORRÊA e CHADA, 2016; MOORE, 2017; MOORE; QUEIROZ; BIMBIRAS; ROHM; THORNTON, 2021; QUEIROZ, 2017a, 2017b, 2020 e 2023).

Outra importante contribuição que o campo da etnomusicologia pode dar a este debate é representada pela consolidada experiência de trabalho com perspectivas participativas (dialógicas, colaborativas) de pesquisa desenvolvidas principalmente no Brasil ao longo das últimas duas décadas (entre outros, ARAÚJO 2006, 2010; ARAÚJO e CAMBRIA 2013; CAMBRIA 2004, 2008, 2012, 2018; CAMBRIA, FONSECA e GUAZINA, 2016, LÜHNING e TUGNY 2016; MUSICULTURA 2011a, 2011b; NEDER 2019). Nesta perspectiva de trabalho, inspirada nas formulações teóricas e metodológicas do educador e filosofo brasileiro Paulo Freire (1967, 1990 [1981] e 2000 [1970]) e, de uma forma mais geral, da chamada "pesquisa ação participativa",[1] pesquisadores acadêmicos trabalham dialogicamente com membros dos grupos "pesquisados" que participam ativamente como co-pesquisadores e co-autores na proposição de temas e questões de pesquisa, na documentação, na reflexão e na produção de um conhecimento original sobre as práticas musicais que caracterizam seus espaços de atuação e vivência. No trabalho desenvolvido com esta metodologia, o conhecimento é produzido "com" e, o que é mais significativo, "pelas" pessoas dos grupos pesquisados. Nesta perspectiva, o diálogo e a colaboração representam a base fundamental de processos epistemológicos e políticos que levam a um tipo diferente de conhecimento (visto seu potencial de emancipação) e a uma práxis coletiva transformadora. Em seu trabalho, Paulo Freire desafiou a comum (e alienante) prática educacional que ele definiu como "educação bancaria" (isto é, realizada "depositando" conteúdos predefinidos em estudantes passivos) apontando a necessidade de uma relação dialógica concreta (educador/estudantes)

[1] Ver: Brandão 1990; Fals-Borda 1991; Gaventa 1993; Hall, Gillette, e Tandon 1982; McTaggart 1997; Park, Brydon-Miller, Hall, e Jackson 1993 e Thiollent 1998.

na qual ambos os sujeitos (visto que ele reconhecia aos estudantes um papel ativo de sujeitos, e não de "objetos" passivos) seriam unidos em torno de um objetivo comum: sua libertação. Nesta perspectiva, o verdadeiro conhecimento não é nunca pronto, mas sempre produzido dialogicamente pelas pessoas em sua relação com o mundo e entre elas. Por este motivo, ele concebeu pesquisa e ensino não como atividades distintas, mas como duas dimensões complementares do mesmo processo (a produção de conhecimento). Desafiar de forma consciente aquilo que Paulo Freire chamou de "cultura do silencio", na qual os dominados são presos e que os torna incapazes de olhar criticamente para sua própria realidade e, muito menos, de mudá-la, representa o resultado mais promissor dos projetos que adotam estas metodologias e princípios de ação.

Adotar este tipo de metodologia na busca de possíveis caminhos para a renovação dos currículos universitários de música pode representar um importante diferencial e contribuir no fortalecimento de iniciativas já existentes. Uma das mais exitosas é o programa "Encontro de Saberes", idealizado pelo antropólogo e etnomusicólogo José Jorge de Carvalho (CARVALHO, 2018 e 2020), que vem trazendo mestres da cultura popular, especialmente de comunidades negras e indígenas, para lecionarem em disciplinas transversais oferecidas em várias universidades brasileiras. Com uma proposta semelhante, o projeto aqui discutido propõe, também, um diálogo amplo que envolva, tantos os mestres de práticas musicais historicamente marginalizadas, quando não excluídas, quantos os alunos, no processo de reflexão/ação necessário para repensar nossas formas de entender/praticar/pesquisar/ensinar música no contexto acadêmico.

Outro caminho importante nesse processo é considerar como entrelaçadas e interdependentes as dimensões de ensino, pesquisa e extensão que formam o tripé da missão da universidade. A partir de uma reflexão sobre o que define um conhecimento musical e suas formas de ensino, entre outras coisas, sugerimos que é importante mudar o quadro atual onde às práticas musicais consideradas como sendo de "tradição oral" é reservado apenas o lugar de "objeto de pesquisa", aumentando a presença delas entre as atividades de ensino. Do outro lado, seguindo a perspectiva paulofreireana acima exposta, consideramos urgente fomentar uma visão da pesquisa como uma prática educativa (DEMO, 1996) fundamental dentro de qualquer processo de ensino/aprendizagem.

Com esse intuito, em 2018 foi criado pelo docente que coordena o coletivo autor deste trabalho o projeto de ensino/extensão/pesquisa "Cultura Popular e Universidade: saberes em diálogo". Este projeto tem sido muito importante pelo fato de propor atividades

teórico-práticas com culturas musicais geralmente ignoradas no contexto do ensino universitário de música, juntamente com seus saberes e "sabedores". Ao longo dos últimos anos tivemos convidados trabalhando com nossos alunos e com pessoas da comunidade mais ampla, práticas como música e dança do candomblé, dança afro, música e dança cubana e haitiana, tambor de crioula, cavalo marinho, jongo, coco, samba de roda e funk carioca. Desde o início a ideia foi não apenas propor atividades com práticas performáticas (no sentido que vão muito além da dimensão sonora) marginalizadas no contexto acadêmico, mas sim juntar a estas uma dimensão de reflexão e pesquisa. Em 2019, a partir de uma disciplina optativa que propunha pensar coletivamente iniciativas e caminhos para trazer práticas e conhecimentos extrauniversitários para dialogar com os saberes acadêmicos, surgiu o coletivo "Outras Vozes", formado por um docente, alunos dos cursos de graduação, pós-graduação e egressos. As ações do coletivo se caracterizam por adotar uma dinâmica dialógica e participativa de trabalho e por considerar como fundamental juntar os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) para se pensar caminhos concretos para "descolonizar" os currículos de música.

Como primeiro passo, já em 2020, o coletivo decidiu aplicar um questionário aos alunos dos cursos de graduação em música da universidade (obtendo 198 respostas) para mapear simultaneamente: o perfil dos estudantes; as diferenças de oportunidades e experiências entre grupos; e as percepções, expectativas e demandas em relação aos currículos. No período da Pandemia de COVID-19 (entre 2020 e 2021), o coletivo também trabalhou intensamente na organização (tradução de textos, mediação e/ou participação em debates, etc.), de uma série de eventos (palestras, debates, apresentações) que integraram o ciclo de eventos online "Mostra Virtual Permanente do IVL" organizado pelo Instituto Villa-Lobos.[2] Tendo como foco principal a discussão sobre a "descolonização" dos currículos, especialmente a partir das desigualdades raciais historicamente acumuladas e mantidas, o coletivo organizou dez eventos online com convidados nacionais e internacionais, entre os quais Philip Ewell e Meki Nzewi.

Antes de passarmos à exposição de uma análise preliminar de alguns dados obtidos através do questionário, consideramos importante explicitar alguns problemas que encontramos no processo de sua aplicação. No planejamento inicial, o questionário seria aplicado presencialmente no espaço físico da universidade e, para complementar os dados assim obtidos, seriam realizadas algumas entrevistas semiestruturadas com alunos interessados. A pandemia atrapalhou bastante os planos iniciais fazendo com que o

[2] Disponíveis no canal do youtube do Instituto em: https://www.youtube.com/@MusicaUNIRIO .

questionário fosse aplicado exclusivamente online (via e-mail e redes sociais) e as entrevistas fossem adiadas para um momento futuro. Também ficou mais difícil direcionar o questionário para grupos específicos de alunos(as) a fim de equilibrar os grupos amostrais pretendidos. Desta forma, apesar de estarmos cientes das limitações em termos de amostragem das análises que vamos apresentar, consideramos que os dados coletados apontam para tendências e padrões que podem ser muito significativos.

Para este trabalho, que representa a primeira ocasião em que os dados desse questionário são apresentados[3], escolhemos limitar a discussão aos dados relativos ao perfil do alunado, deixando para futuras ocasiões a discussão sobre suas percepções, expectativas e demandas. Um dos objetivos desta análise preliminar é trazer outra dimensão, focada na experiência vívida pelo alunado, para o debate sobre descolonização dos currículos. A seguir apresentamos a amostragem do questionário aplicado e a análise de algumas questões relacionadas ao perfil dos discentes.

Amostragem do questionário

GERAL:

CATEGORIA	QUANTIDADE DE PESSOAS	PORCENTAGEM DO TOTAL
TOTAL GERAL	198	100,00%
HOMENS	136	68,68%
MULHERES	61	30,80%
OUTRO GÊNERO	1	0,50%
PESSOAS BRANCAS	109	55,05%
PESSOAS NEGRAS (PRETOS + PARDOS)	88	44,44%
PESSOAS AMARELAS	1 (mulher)	0,50%
PESSOAS INDÍGENAS	0	0,00%
HOMENS BRANCOS	73	36,86%
HOMENS NEGROS (PRETOS + PARDOS)	63	31,81%
MULHERES BRANCAS	36	18,18%
MULHERES NEGRAS (PRETAS + PARDAS)	24	12,12%

[3] Antes deste trabalho coletivo, parte dos dados foi analisada no TCC de Pedro Fadel Ferreira (2021), um dos autores do presente trabalho.

LICENCIATURA:

CATEGORIA	QUANTIDADE DE PESSOAS	PORCENTAGEM DO TOTAL
TOTAL GERAL	118	59,59% (DO TOTAL DE RESPONDENTES)
HOMENS	75	63,55%
MULHERES	42	35,59%
OUTRO GÊNERO	1	0,84%
PESSOAS BRANCAS	56	47,45%
PESSOAS NEGRAS (PRETOS + PARDOS)	62	52,54%
PESSOAS AMARELAS	0	0,00%
PESSOAS INDÍGENAS	0	0,00%
HOMENS BRANCOS	34	28,81%
HOMENS NEGROS (PRETOS + PARDOS)	41	34,74%
MULHERES BRANCAS	22	18,64%
MULHERES NEGRAS (PRETAS + PARDAS)	20	16,94%

BACHARELADO EM MPB:

CATEGORIA	QUANTIDADE DE PESSOAS	PORCENTAGEM DO TOTAL
TOTAL GERAL	26	13,13% (DO TOTAL DE RESPONDENTES)
HOMENS	22	84,62%
MULHERES	4	15,38%
OUTRO GÊNERO	0	0,00%
PESSOAS BRANCAS	20	76,92%
PESSOAS NEGRAS (PRETOS + PARDOS)	6	23,08%
PESSOAS AMARELAS	0	0,00%
PESSOAS INDÍGENAS	0	0,00%
HOMENS BRANCOS	16	61,53%
HOMENS NEGROS (PRETOS + PARDOS)	6	23,08%
MULHERES BRANCAS	4	15,38%
MULHERES NEGRAS (PRETAS + PARDAS)	0	0,00%

OUTROS BACHARELADOS:

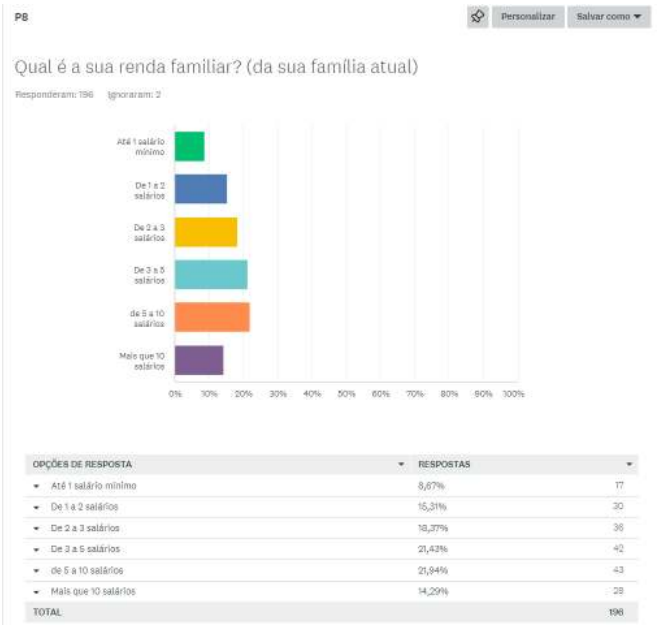
CATEGORIA	QUANTIDADE DE PESSOAS	PORCENTAGEM DO TOTAL
TOTAL GERAL	54	27,27%

		(DO TOTAL DE RESPONDENTES)
HOMENS	39	72,22%
MULHERES	15	27,77%
OUTRO GÊNERO	0	0,00%
PESSOAS BRANCAS	33	61,11%
PESSOAS NEGRAS (PRETOS + PARDOS)	20	37,03%
PESSOAS AMARELAS	1 (mulher)	1,85%
PESSOAS INDIGENAS	0	0,00%
HOMENS BRANCOS	23	42,59%
HOMENS NEGROS (PRETOS + PARDOS)	16	29,62%
MULHERES BRANCAS	10	18,51%
MULHERES NEGRAS (PRETAS + PARDAS)	4	7,40%

Esses primeiros dados da amostragem já revelam uma disparidade em termos de raça e gênero entre os estudantes de música da universidade. Embora o total de respondentes mostre uma ligeira predominância de pessoas brancas (55,05%) em relação às negras (44,44%), essa diferença se torna mais acentuada em cursos específicos, como o bacharelado em MPB, onde 76,92% dos respondentes são brancos, e não há mulheres negras. Em contraste, na licenciatura, pessoas negras representam a maioria (52,54%), sugerindo uma divisão racial entre a formação voltada ao ensino e aquela mais ligada à performance, composição e regência. Em termos de gênero, os homens são amplamente majoritários em todos os cursos (68,68% no total geral), sendo as mulheres ainda menos representadas em cursos como o bacharelado em MPB (15,38%) e os demais bacharelados (27,77%). Além disso, a combinação de raça e gênero mostra que mulheres negras estão particularmente sub-representadas em todos os cursos (apenas 12,12% no total), o que reflete tanto desigualdades de acesso quanto barreiras estruturais que atravessam simultaneamente dimensões raciais e de gênero no ensino superior de música.

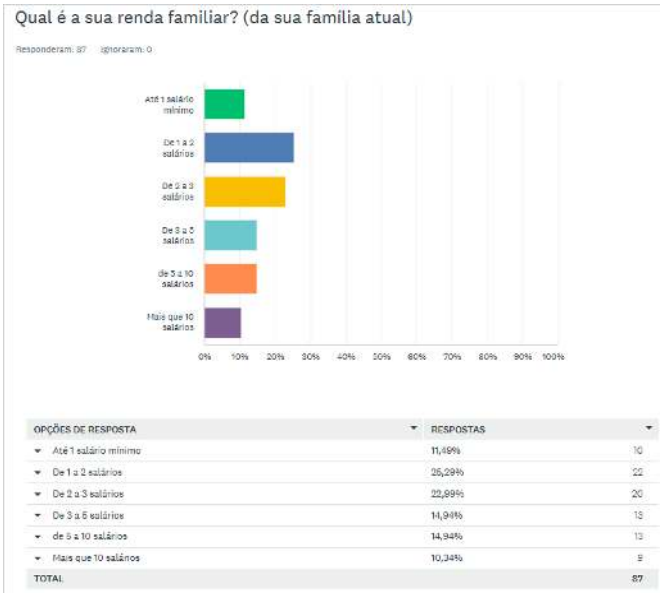
A seguir, propomos uma análise do perfil dos discentes dos cursos de música do IVL/UNIRIO, procurando investigar as desigualdades existentes quando consideradas as diferenças raciais e de gênero.

No que se refere a renda familiar, temos o seguinte quadro geral, que mostra uma distribuição equilibrada entre as diferentes faixas de renda consideradas, com uma leve maioria nas faixas entre 3 a 5 salários e entre 5 e 10 salários (que somadas representam 43,37% dos respondentes):



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Até 1 salário mínimo	8,67%	17
De 1 a 2 salários	15,31%	30
De 2 a 3 salários	18,37%	36
De 3 a 5 salários	21,43%	42
de 5 a 10 salários	21,94%	43
Mais que 10 salários	14,29%	28
TOTAL		196

Quando consideramos os(as) discentes negros(as) temos o seguinte quadro que mostra que 48,28% tem uma renda familiar entre 1 e 3 salários:



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Até 1 salário mínimo	11,49%	10
De 1 a 2 salários	25,29%	22
De 2 a 3 salários	22,99%	20
De 3 a 5 salários	14,94%	13
de 5 a 10 salários	14,94%	13
Mais que 10 salários	10,34%	9
TOTAL		87

Esta porcentagem aumenta quando consideramos as mulheres negras, entre as quais 54,16% possuem renda familiar entre 1 e 3 salários.

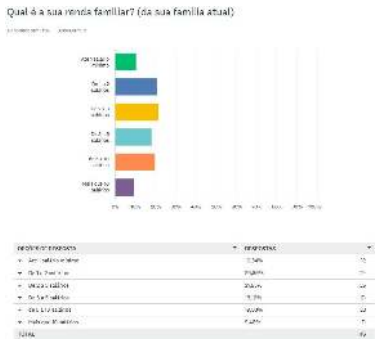
Ao comparar a renda familiar entre homens e mulheres, temos que entre os homens a maioria tem renda familiar entre 3 e 10 salários (45,52%) e entre as mulheres a maioria tem renda

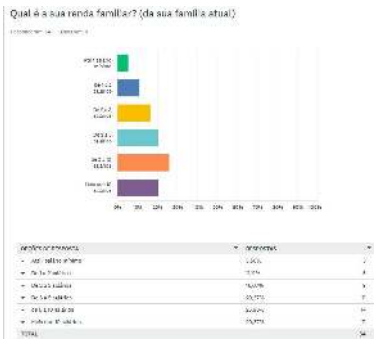
familiar entre 2 e 5 salários (45,90%). Entre os homens brancos a porcentagem dos que têm renda familiar entre 3 e 10 salários sobe para 56,95%.

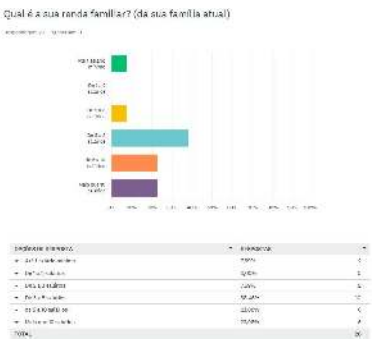
11,49% dos discentes negros declaram ter renda familiar até 1 salário-mínimo. Entre os discentes brancos essa porcentagem cai para 6,48%. No outro extremo, isto é, o de quem tem renda familiar superior a 10 salários, temos que entre os docentes brancos a porcentagem é de 16,67%, enquanto entre os docentes negros a porcentagem cai para 10,34%.

Neste quesito - renda familiar- há uma diferença significativa entre os cursos que é evidenciada pelas seguintes tabelas:

LICENCIATURA **BACHARELADOS** **BACHARELADO EM MPB**



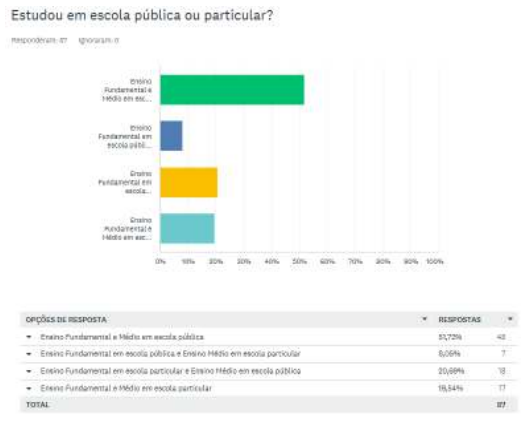


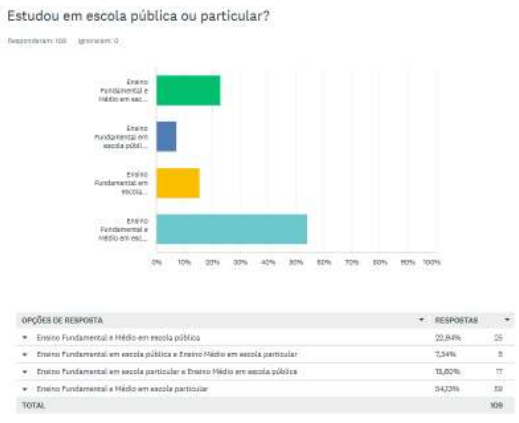


Só para a comparação ficar mais clara, podemos dizer que enquanto na Licenciatura a porcentagem de discentes com renda familiar de até 3 salários-mínimos é de 52,58% e nos Bacharelados em instrumento, composição e regência é de 33,34%, no Bacharelado em MPB é de apenas 15,38%.

No que tange ao estudo prévio à entrada na Universidade, temos os seguintes quadros comparativos:

PESSOAS NEGRAS **PESSOAS BRANCAS**

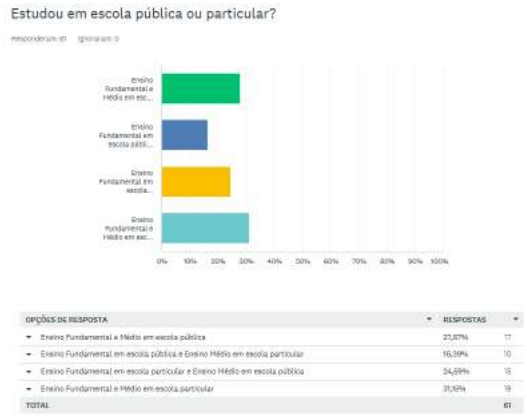




Entre os discentes negros, 51,72% realizou tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas públicas, 8,05% realizaram o ensino fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, 20,69% concluíram o Ensino Fundamental em escolas particulares e o Ensino Médio em escolas públicas e 19,54% realizaram tanto Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas particulares. Já entre a parcela branca do corpo discente, 22,94% afirmam ter realizado ambas as fases em instituições públicas, 7,34% responderam que realizaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, 15,60% passaram pela primeira fase do Ensino Básico em escolas particulares e pela segunda em escolas públicas e 54,13% realizaram ambas as fases em escolas particulares.

Fazendo agora a comparação por gênero, temos a seguinte situação:

MULHERES



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Ensino Fundamental e Médio em escola pública	27,87%	17
Ensino Fundamental em escola pública e Ensino Médio em escola particular	16,39%	10
Ensino Fundamental em escola particular e Ensino Médio em escola pública	24,59%	15
Ensino Fundamental e Médio em escola particular	31,15%	19
TOTAL		61

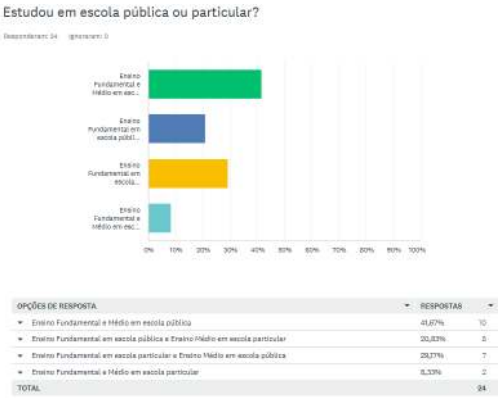
HOMENS



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Ensino Fundamental e Médio em escola pública	38,52%	53
Ensino Fundamental em escola pública e Ensino Médio em escola particular	4,44%	6
Ensino Fundamental em escola particular e Ensino Médio em escola pública	14,81%	20
Ensino Fundamental e Médio em escola particular	42,22%	57
TOTAL		135

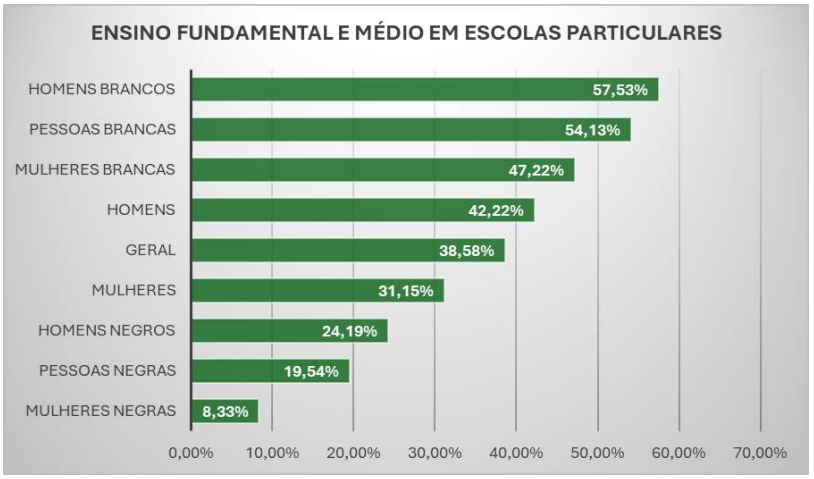
Entre as discentes mulheres, 27,87% realizou tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas públicas, 16,39% realizaram o ensino fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, 24,59% concluíram o Ensino Fundamental em escolas particulares e o Ensino Médio em escolas públicas e 31,15% realizaram tanto Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas particulares. Já entre a parcela masculina do corpo discente, 38,52% afirmam ter realizado ambas as fases em instituições públicas, 4,44% responderam que realizaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, 14,81% passaram pela primeira fase do Ensino Básico em escolas particulares e pela segunda em escolas públicas e 42,22% realizaram ambas as fases em escolas particulares.

No caso das mulheres negras temos o seguinte quadro:



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Ensino Fundamental e Médio em escola pública	41,67%	10
Ensino Fundamental em escola pública e Ensino Médio em escola particular	20,83%	5
Ensino Fundamental em escola particular e Ensino Médio em escola pública	29,17%	7
Ensino Fundamental e Médio em escola particular	8,33%	2
TOTAL		24

41,67% afirmam ter realizado ambas as fases em instituições públicas, 20,83% responderam que realizaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, 29,17% passaram pela primeira fase do Ensino Básico em escolas particulares e pela segunda em escolas públicas e 8,33% realizaram ambas as fases em escolas particulares. Para exemplificar de forma mais clara as diferenças encontradas, vamos considerar a porcentagem dos(as) discentes que cursaram tanto o ensino Fundamental quanto o Médio em escolas particulares.



Cruzando os dados sobre raça autodeclarada e tipo de escolarização, observamos que 77,63% dos estudantes oriundos de escolas privadas se identificam como brancos, 19.74% como pardos e apenas 2,63% como pretos. Já entre os oriundos de escolas públicas, há maior diversidade racial: 35,71% brancos, 38,57% pardos e 25,71% pretos.

Os dados relativos à renda familiar mostram que 72,46% dos alunos vindos de escolas públicas pertencem a famílias com renda de até 5 salários mínimos, sendo 33,13% de até 2

salários e 33,33% entre 3 e 5 salários. Já entre os egressos do ensino privado, observa-se uma situação diferente: 51,32% têm renda familiar de até 5 salários mínimos, sendo 9,21% de até dois salários, e 48,68% têm renda familiar superior a 5 salários mínimos, com 21,05% acima de 10 salários.

Os resultados do questionário também apontam que enquanto 40,74% do corpo discente negro teve acesso a outros cursos universitários antes de cursarem um curso de música e 59,26% afirmam que não frequentaram nenhum outro curso universitário anteriormente, entre o corpo discente branco, 58,72% afirmam ter tido acesso e frequentado outro curso universitário, enquanto 41,28% responderam que o curso de música era seu primeiro curso de ensino superior. Ao considerarmos o gênero na análise, percebemos desigualdades ainda maiores: a diferença entre o número de homens brancos e o número de mulheres negras que frequentaram outros cursos superiores é de 35,33%. Enquanto 56,16% dos discentes brancos frequentaram outros cursos, apenas 20,83% das discentes negras responderam o mesmo. Os dados evidenciam as desigualdades de raça e gênero, os discentes não chegam na universidade com as mesmas experiências prévias.

Sistema de cotas

Quanto ao uso do sistema de cotas, observamos que, considerando o total dos respondentes, somente 24,37% afirmam tê-lo utilizado. Há contudo uma diferença significativa entre os cursos. A maior porcentagem de discentes cotistas está na Licenciatura (35,04%). Os alunos dos Bacharelados em instrumento, canto, composição e regência que entraram pelo sistema de cotas é de 12,96% enquanto, surpreendentemente, não há nenhum cotista entre os respondentes do Bacharelado em MPB.

Sobre a utilização do sistema de cotas, entre os(as) discentes negros, 37,93% afirmam tê-lo utilizado, enquanto 62,07% entraram pela ampla concorrência. Já entre a parcela branca do corpo discente, 13,76% responderam positivamente, ou seja, utilizaram o sistema de cotas para entrar na universidade, enquanto 86,24% não utilizaram tal sistema.

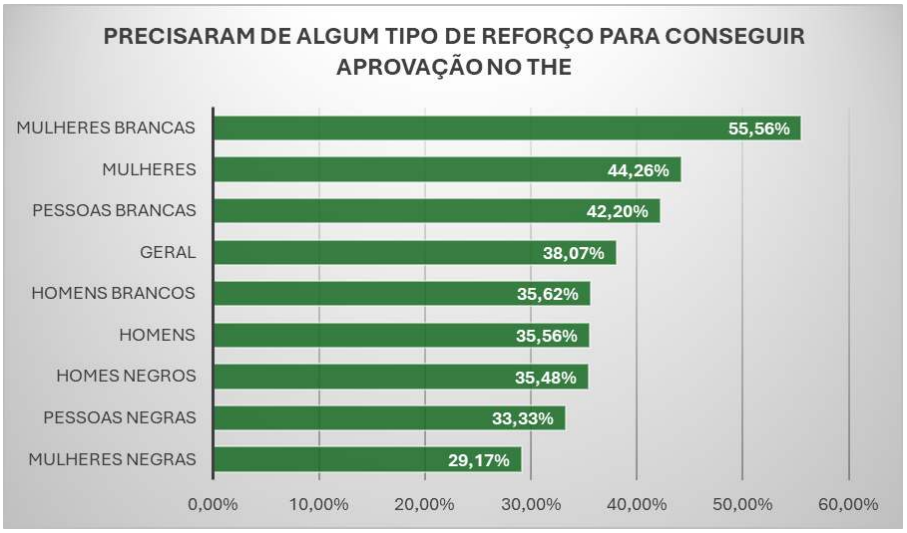
Entre os discentes brancos do gênero masculino, 12,33% afirmam ter utilizado o sistema de cotas, enquanto 87,67% afirmam não ter utilizado. Entre os discentes negros do gênero masculino, 33,87% utilizaram o sistema de cotas e 66,13% não o utilizaram. Entre as discentes brancas do gênero feminino, 16,67% afirmam ter utilizado o sistema de cotas, e 83,33% afirmam não ter utilizado o mesmo. Já entre as discentes negras do gênero feminino,

45,83% responderam positivamente, que utilizaram o sistema de cotas, e 54,17% afirmam não ter utilizado o mesmo.

Cruzando esses dados com os relativos à formação escolar anterior, temos que cerca de 45% dos alunos da rede pública afirmam ter utilizado o sistemas de cotas, contra apenas 10% entre os egressos do ensino privado.

THE

Quanto às dificuldades enfrentadas para conseguir a aprovação no Teste de Habilidades Específicas (THE) , temos um quadro interessante.

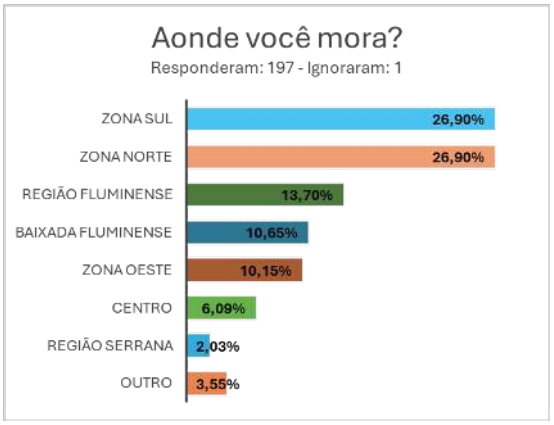


A parcela negra do alunado é a que menos precisou de algum tipo de reforço para conseguir a aprovação. Dentro desta, as mulheres negras respondentes (29,17%) são as que menos precisaram. Entendemos que este dado precisa de uma investigação mais aprofundada para que seja interpretado de forma satisfatória, pois as respostas a essa pergunta podem ser interpretadas de formas diferentes. O que aparentemente mostraria um maior preparo por parte dos(as) candidatos(as) negros(as) para o acesso aos cursos universitários de música, pode "esconder" uma realidade diferente, isto é, uma menor possibilidade de ter acesso a aulas de reforço.

Local de moradia e tempo de deslocamento até a UNIRIO

Abordaremos agora questões que se relacionam ao local de moradia e ao tempo de deslocamento dos alunos até a Unirio.

Com relação a pergunta "Aonde você mora?", temos o seguinte quadro geral:

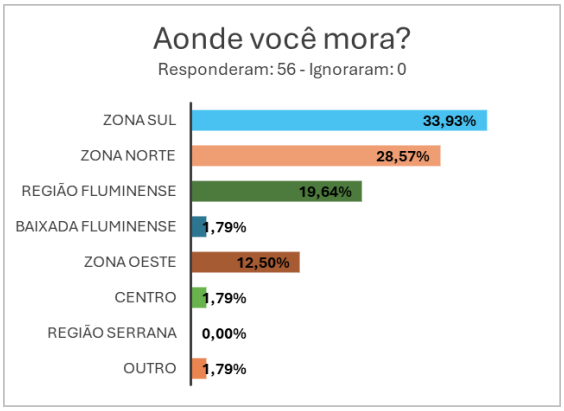


Quando analisamos esses dados levando em conta o perfil de cada curso (Licenciatura, Bacharelado em MPB e Demais Bacharelados) e tomando estas respostas considerando recortes de gênero e raça, percebemos o seguinte:

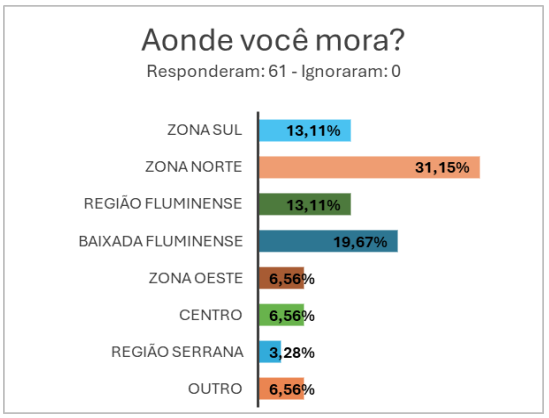
LICENCIATURA

As pessoas brancas do curso de Licenciatura residem majoritariamente na Zona Sul (33,93%) e Zona Norte (28,57%) enquanto que as pessoas negras responderam que residem majoritariamente na Zona Norte (31,15%) e Baixada Fluminense (19,67%). Destaca-se que com relação à Zona Sul, o percentual de pessoas negras residentes é 13,11%.

PESSOAS BRANCAS

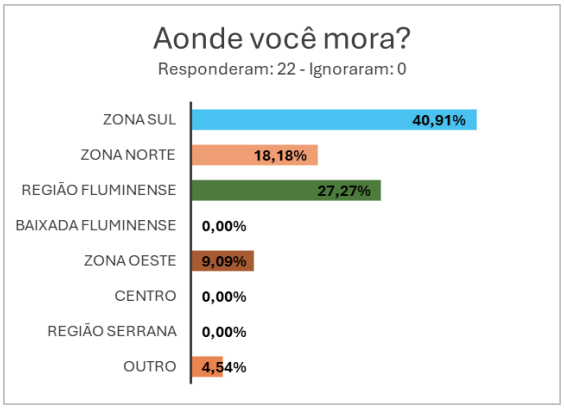


PESSOAS NEGRAS

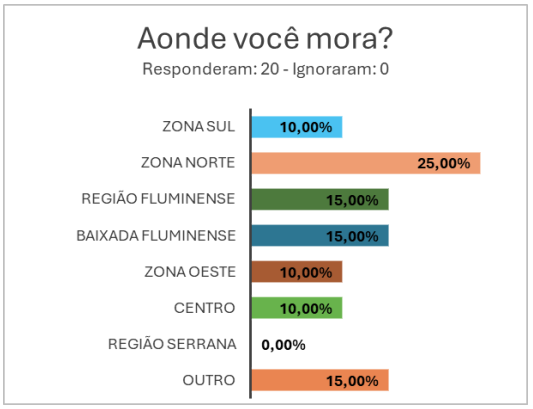


Com relação ao gênero, um dos dados que colocamos em relevo é o que se refere às diferenças entre mulheres negras e mulheres brancas. Os percentuais de mulheres negras com relação aos locais de moradia, se dividem entre Zona Norte (25%), Baixada Fluminense (15%), Zona Oeste (10%) e Zona Sul (10%). Já os percentuais de mulheres brancas com relação aos locais de moradia apontam que a maioria reside na Zona Sul (40,91%). Assim, destaca-se que, com relação à Zona Sul, a diferença de percentual entre mulheres brancas e negras é de mais de 30%. Destacamos, também, que as mulheres negras são as que apresentam uma maior dispersão geográfica.

MULHERES BRANCAS

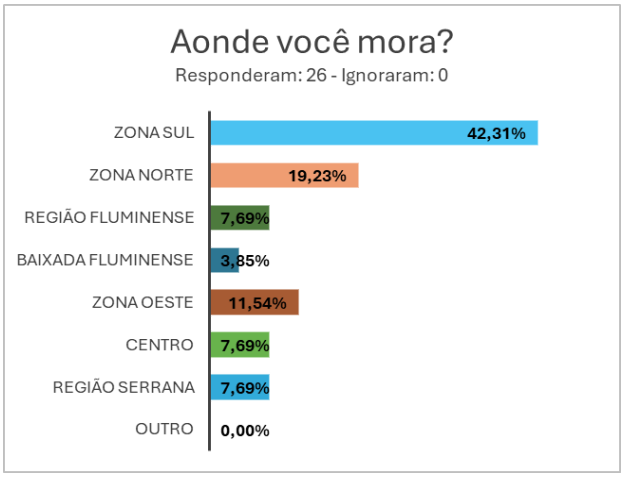


MULHERES NEGRAS



BACHARELADO EM MPB

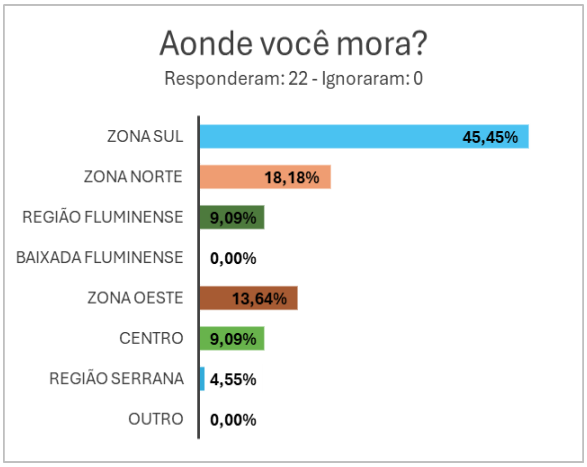
Quando lançamos um olhar específico para o curso de Bacharelado em MPB, temos o seguinte quadro geral:

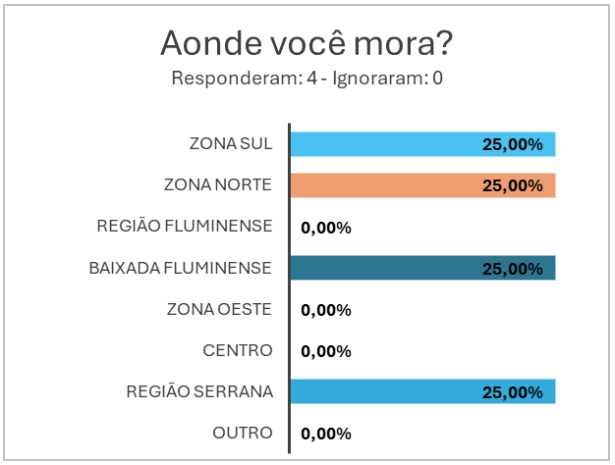


A porcentagem de pessoas que moram na Zona Sul é claramente predominante (42,31%).

Filtrando os resultados por gênero, esta porcentagem aumenta no caso dos homens, chegando a 45,45%, enquanto que do total de mulheres há uma distribuição entre 25% na Zona Sul, 25% na Zona Norte, 25% na Baixada Fluminense e 25% na Região Serrana. Destaca-se que do percentual total de homens, não há residentes na Baixada Fluminense.

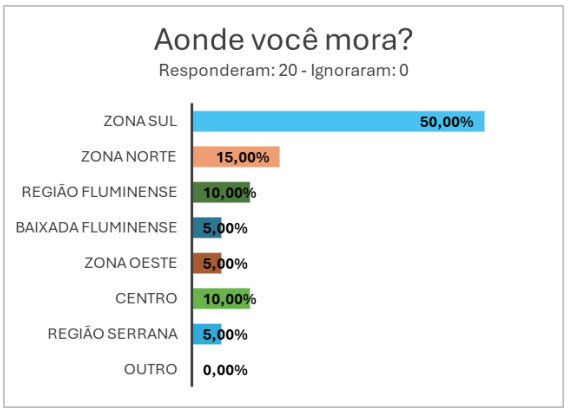
HOMENS **MULHERES**

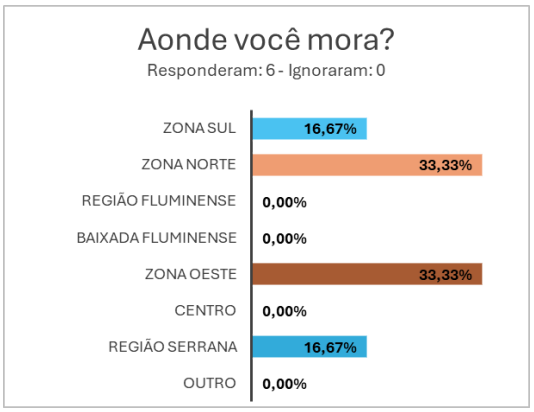




Filtrando os resultados por raça, temos uma diferença ainda maior. A porcentagem de pessoas brancas que moram na Zona Sul é de 50% enquanto a das pessoas negras é de 16,67%. A maioria das pessoas negras é dividida igualmente entre Zona Norte e Zona Oeste (33,33% em cada região). Como já observado, nenhuma mulher negra que respondeu ao questionário estava matriculada no Bacharelado em MPB, o que é, por si só, um dado significativo.

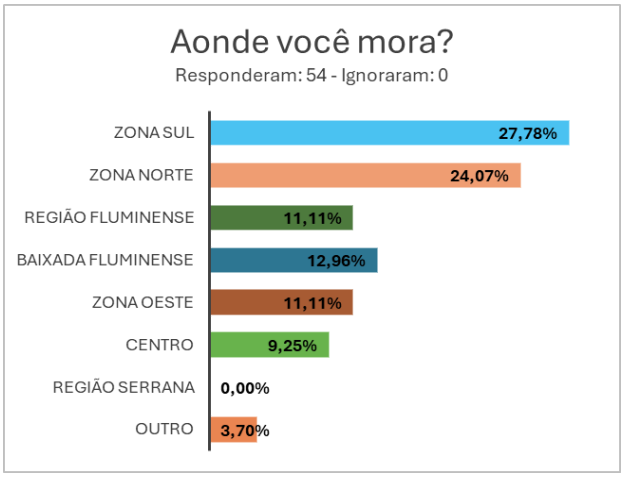
PESSOAS BRANCAS **PESSOAS NEGRAS**





DEMAIS BACHARELADOS

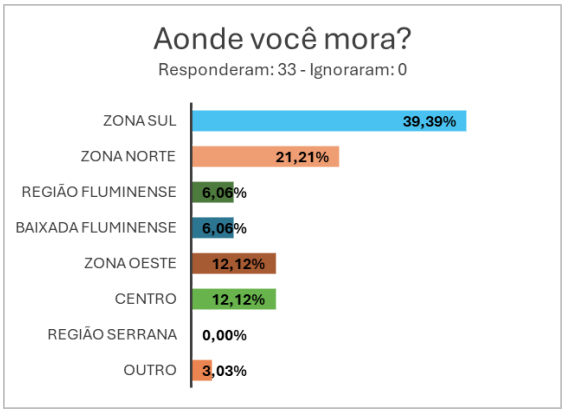
Quando lançamos um olhar específico para os demais cursos de Bacharelado, temos o seguinte quadro geral:



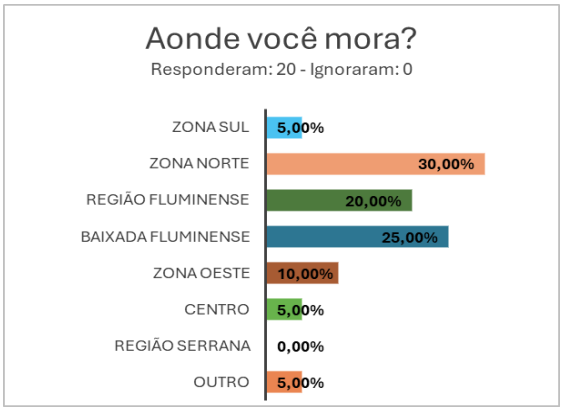
A maioria dos(as) alunos(as) é concentrada na Zona Sul (27,78%) e na Zona Norte (24,07%).

Filtrando os resultados por raça, contudo, observamos que a maioria das pessoas brancas reside na Zona Sul (39,39%), enquanto que entre as pessoas negras esta porcentagem cai para 5%. A maioria das pessoas negras são residentes da Zona Norte (30%) e Baixada Fluminense (25%).

PESSOAS BRANCAS

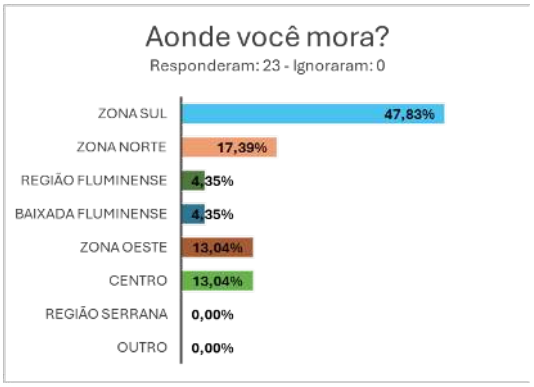


PESSOAS NEGRAS

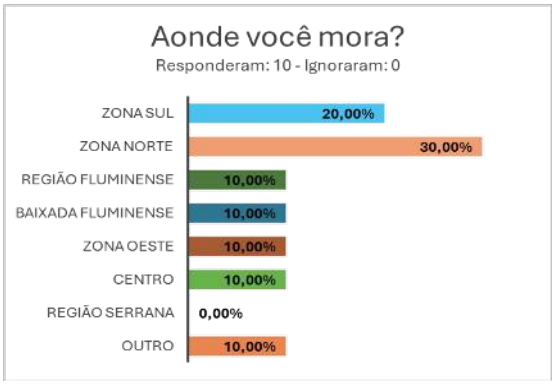


Filtrando os resultados por gênero e raça, percebemos que entre respondentes homens brancos a porcentagem que reside na Zona Sul sobe para 47,83% enquanto entre mulheres brancas, há uma predominância de residentes na Zona Norte (30%) e na Zona Sul (20%). Entre as mulheres negras há uma divisão entre Zona Norte (25%), Zona Oeste (25%) e Baixada Fluminense (25%) e nenhuma residente na Zona Sul.

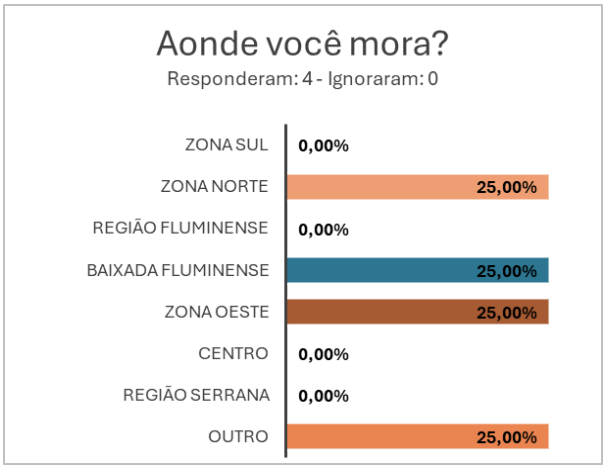
HOMENS BRANCOS



MULHERES BRANCAS



MULHERES NEGRAS



Com relação ao tempo de deslocamento de estudantes até a Unirio, as tabelas a seguir nos mostram que quando consideramos o tempo de até 1 hora, homens brancos são a maioria (58,91%), e mulheres negras a minoria (16,66%). Já quando consideramos o tempo de mais de 2 horas de deslocamento, temos no topo o grupo de mulheres negras respondentes, com 58,33%, e na base temos o grupo de homens brancos respondentes, com 17,81%.

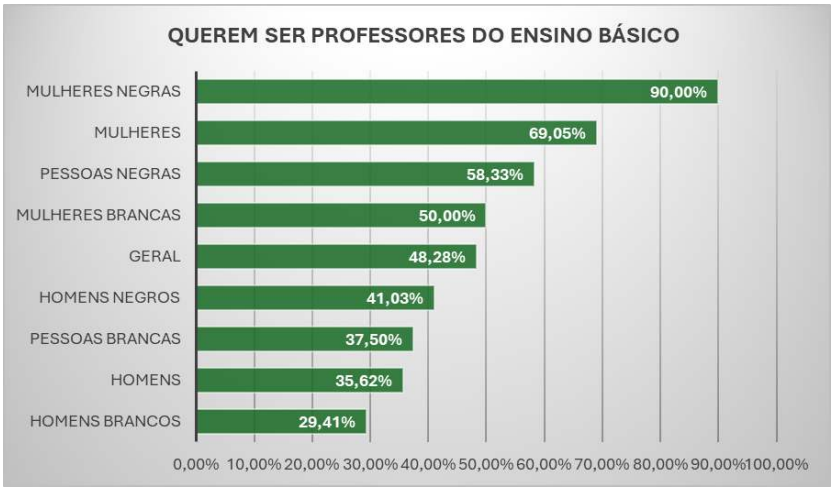




Além disso, das 31 pessoas (15,65% dos respondentes) que levam até 30 minutos, 67,64% são homens e 74,19% são brancos.

Interesse na docência no ensino básico

Uma das perguntas do questionário é a seguinte: "Pretende ser professor(a) do ensino básico?" e se aplica mais diretamente aos alunos da Licenciatura. Dos 116 (2 ignoraram a pergunta) respondentes deste curso apenas 48,28% responderam afirmativamente, 40,52% responderam "talvez" e 11,21 responderam que não. Sendo o objetivo central dos cursos de licenciatura a formação de professores para o ensino básico, esse dado chama atenção. A porcentagem dos alunos que pretendem ser professores do ensino básico, contudo, muda significativamente de acordo com o gênero e a raça dos respondentes.



Se entre os homens brancos somente 29,41% querem ser professores do ensino básico, entre as alunas negras a porcentagem chega a 90,00%. A tabela mostra também que, de forma geral, as mulheres (69,05%) têm maior interesse na docência na escola do que os homens. Também, fica claro que os(as) discentes negros(as) tem mais interesse nessa perspectiva de trabalho do que seus(suas) colegas brancos(as) (os primeiros alcançam 58,33% enquanto os segundos somam apenas 37,50%).

Que instrumentos toca?

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" GERAL	
Violão	**45,96%**
Piano	**27,27%**
Canto	**18,29%**
Guitarra	**15,15%**
Percussão	**14,14%**
Baixo	**13,13%**

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" HOMENS	
Violão	49,26%
Piano	25,74%
Guitarra	21,32%
Baixo	16,91%
Percussão	13,97%
Canto	13,24%

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" MULHERES	
Violão	37,70%
Canto	31,15%
Piano	31,15%
Violino	21,31%
Percussão	14,75%
Teclado	13,11%

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" PESSOAS BRANCAS	
Violão	52,29%
Piano	34,86%
Canto	22,02%
Guitarra	17,43%
Percussão	17,43%
Baixo	12,84%

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" PESSOAS NEGRAS	
Violão	38,08%
Piano	17,24%
Violino	16,09%
Canto	14,94%
Teclado	14,94%
Baixo	13,79%

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" HOMENS BRANCOS	
Violão	53,42%
Piano	32,88%
Guitarra	24,66%
Canto	16,44%
Baixo	15,07%
Percussão	15,07%

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" HOMENS NEGROS	
Violão	53,42%
Piano	32,88%
Guitarra	24,66%
Canto	16,44%
Baixo	15,07%
Percussão	15,07%

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" MULHERES BRANCAS	
Violão	50,00%
Piano	38,89%
Canto	33,33%
Percussão	22,22%
Saxofone	11,11%
Violino	11,11%

"QUE INSTRUMENTO(S) TOCA?" MULHERES NEGRAS	
Violino	37,50%
Canto	29,17%
Flauta	20,83%
Teclado	20,83%
Violão	20,83%
Flauta doce	16,67%

Ao analisarmos as respostas dos discentes de todos os cursos à pergunta "quais instrumentos tocam?", filtrando por raça e gênero, percebemos um certo padrão. Os seis instrumentos mais tocados dos discentes em geral, homens, homens brancos, homens negros e pessoas brancas são: violão, piano, canto, guitarra, baixo e percussão, mudando pouco a ordem entre eles, a depender do grupo filtrado. Os seis instrumentos mais tocados pelas pessoas negras não incluem guitarra e percussão, mas sim violino e teclado. Já os seis instrumentos mais tocados pelas mulheres, não incluem guitarra e baixo, mas violino e

teclado. Enquanto isso, os seis mais tocados pelas mulheres brancas incluem saxofone e violino e, pelas mulheres negras, violino e flauta doce.

O único instrumento de orquestra que aparece nas respostas mais frequentes é o violino (se desconsiderarmos a percussão, entendendo que a maior parte deve se referir à percussão popular, já que a parcela discente que toca percussão sinfônica é significativamente menor e que há apenas um respondente que é aluno do bacharelado em percussão), e a sua aparição só se dá entre mulheres negras, mulheres brancas, e pessoas negras. Chama atenção que o violino é o instrumento mais tocado pelas discentes negras (37,50%), enquanto o violão é o instrumento mais tocado por todos os outros grupos filtrados. É provável que esse dado seja uma evidência da influência dos chamados "projetos sociais" e igrejas na configuração discente da UNIRIO. Ambos são muitas vezes a porta de entrada nos estudos musicais de jovens com baixa renda, sem condições de pagar um curso de instrumento ou de preparatório para o THE, dessa forma muitos chegam a instrumentos de orquestra como o violino. Chama atenção também que outro dos instrumentos mais tocados por mulheres negras é a flauta doce, instrumento que só aparece nesse grupo dentre os analisados. A flauta doce é um instrumento de porte pequeno, fácil transporte, de baixo custo e muito usado em processos de musicalização infantil. Esses podem ser alguns dos fatores envolvidos na sua popularidade no grupo mais atingido pelas desigualdades.

É interessante, também, notar a presença da guitarra dentre os instrumentos mais citados pelos respondentes dos cursos de bacharelado em instrumento, composição e regência. A guitarra não se encontra presente no currículo de nenhum desses cursos, não há bacharelado em guitarra e nem mesmo aulas optativas do instrumento (mesmo havendo professores habilitados para tal no corpo docente, exercendo outras funções).

Religião

Em linhas gerais, o perfil religioso dos(as) discentes do IVL/UNIRIO pode ser divido, majoritariamente, em dois campos. Com a maioria numérica, estão aqueles(as) que afirmam não professar nenhum credo específico/não tem nenhuma religião (26,15%), ateus (10,77%) ou agnósticos (9,23%). Em seguida, temos diversas facetas do cristianismo, como "católicos" (9,74%), "protestantes" (9,74%), "evangélicos" (9,23%) e "cristãos" (7,18%). Também encontramos expressões mais específicas no interior do cristianismo, como "católico-messiânico" (0,51%) e "luterano" (0,51%). "Espíritas" e "Espíritas-Kardecistas"

representam, respectivamente 6,15% e 1,54% dos(as) respondentes, com uma possível variação, "Espiritualista", representando 1,03% das respostas. O campo das religiões de matriz afro-brasileira, embora minoritário, também se encontra representado: "Umbanda" e "Candomblé" representam, respectivamente 2,56% e 1,54% dos(as) discente que responderam ao questionário. Tal qual no universo cristão, também constatamos expressões mais específicas de respostas no campo religioso afro-brasileiro, como "politeísmo afro-brasileiro" (0,51%). Outros credos, como "Budismo" e "Rastafári", também apareceram como respostas, presentando, ambos, 0,51% do total.

Religião e Raça

Ao adicionarmos o marcador étnico-racial na análise do perfil religioso dos(as) discentes do IVL/UNIRIO constatamos que 33,96% dos(as) discentes "brancos/as" afirmam não possuir nenhuma religião. Além disso, 13,21% afirmam serem ateus e 13,21% são agnósticos. No campo dos cristianismos, temos uma maioria católica de 11,32%. Também temos, ainda em números majoritários, 6,6% que se afirmam "Espíritas" e 3,77% se declaram "Umbandistas". Já entre os(as) discentes negros(as) temos 16,09% que afirmam não possuir nenhuma religião. Além disso, 6,9% afirmam serem ateus e 4,6% são agnósticos. A maioria dos(as) respondentes negros(as) è de "protestantes" (18,39%), seguidos por "evangélicos" (17,24%), ainda no campo cristão, temos 13,79% que se afirmam "cristãos" e 8,05% "católicos". A maioria evangélica/protestante dentre os(as) discentes negros(as) do IVL/UNIRIO é indicativa de transformações no interior do campo religioso brasileiro, a saber, o aumento expressivo do protestantismo, principalmente em vertentes pentecostais, no interior das populações negras e das camadas populares (FERREIRA, 2024), cujos impactos ainda são pouco tematizados em estudos sobre as instituições de ensino-aprendizagem de música no Brasil.

Religião, gênero e raça

As tendências no perfil religioso do corpo discente do Instituto Villa-Lobos observadas ao realizarmos o cruzamento com o marcador étnico-racial se mantêm de maneira acentuada ao adicionarmos a perspectiva de gênero em nossa análise. Dentre os homens brancos, temos um total de 27,69% de discentes que afirmam não saber ou não ter nenhuma religião, 20% de "ateus" e 15,38% de "agnósticos". Dentre às mulheres brancas este

percentual é mais significativo, com expressivos 43,75% de discentes afirmando não possuir nenhuma religião. Entre os discentes negros (pretos e pardos) do IVL/UNIRIO, temos uma maioria no campo dos cristianismos, especialmente no universo dos protestantismos, com 19,3% de "protestantes", 12,28% de "cristãos" e 10,53% de "evangélicos". O cenário é o mesmo entre as discentes negras, com 35% afirmando serem "evangélicas", 20% "cristãs" e 20% "protestantes".

Religião e cursos

De maneira ampla, dentre os(as) discentes do curso de Licenciatura, 25,22% afirmam não possuir nenhuma religião, ou não sabem se possuem, seguido por 14,78% de "evangélicos(as)", 11,3% de "protestantes", 10,43% de "ateus" e 9,57 de "cristãos". Já no Bacharelado em MPB, temos uma maioria de 26,92% que afirmam serem "agnósticos(as")", 19,23% "nenhuma/não sabe", 15,38% "católicos", 11,54% "ateus" e 7,69% "protestantes". A tendência se mantém nos outros bacharelados (instrumentos, composição e regência), com 31,48% que afirmam não saber ou não possuir nenhuma religião, 16,67% de "católicos(as)", 7,41% de "protestantes". Além disso, nos demais bacharelados, "agnósticos(as)", "cristãos" e "espíritas-kardecistas" estão empatados com 5,56%.

Conclusão

Apesar do número crescente de trabalhos que discutem a necessidade da descolonização dos currículos de música, observa-se que raramente esses estudos propõem uma discussão sobre o alunado, concentrando-se em debates teóricos ou em análises de currículos e documentos institucionais.[4] Poucos investigam quem são esses estudantes, quais questões enfrentam em seu percurso formativo, quais desigualdades atravessam suas trajetórias e como percebem o próprio currículo que lhes é oferecido. Ainda menos frequente é a consideração de suas vozes num diálogo mais amplo sobre a necessidade de mudanças curriculares e sobre os caminhos possíveis para tais transformações. Nesse sentido, acreditamos ser um caminho fundamental incluir os estudantes como agentes ativos na construção de propostas de descolonização, de modo a compreender não apenas o que se ensina, mas para quem e com que implicações sociais, culturais e políticas. As perspectivas

[4] Há importantes trabalhos realizados em nossa área em interlocução com alunos de cursos universitários de música (por exemplo: TRAVASSOS 1999 e 2005; BRAGA 2015 e 2019; AZEVEDO 2025). Seus objetivos, contudo, não estão diretamente relacionados à proposição de perspectivas de mudança curricular. TCC

participativas desenvolvidas no âmbito da etnomusicologia brasileira nas últimas duas décadas, podem representar um caminho promissor.

A análise preliminar aqui proposta revela a persistência de desigualdades socioeconômicas e simbólicas no acesso e na permanência universitária, mesmo em um curso público, refletindo processos de reprodução de capital cultural e exclusão histórica que atravessam o campo da música acadêmica no Brasil. Os discentes não chegam na universidade com as mesmas experiências, oportunidades e perspectivas de futuro. Se hoje há um maior acesso à universidade, a realidade de homens, mulheres, brancos e negros, segue sendo distinta, de forma que a sua entrada na universidade não garante por si só um igual acesso ao conhecimento. Diante desse cenário, cabe à universidade, ao seu currículo e ao seu corpo docente, atender as necessidades desse corpo discente diverso, de forma que o ensino seja verdadeiramente inclusivo e a transmissão e construção do conhecimento igualitária.

Referências

ARAÚJO, Samuel. "Conflict and Violence as Theoretical Tools in Present-Day Ethnomusicology: Notes on a Dialogic Ethnography of Sound Practices in Rio de Janeiro." Ethnomusicology, 50(2): 287-313, 2006.

_____. "Sound Praxis: Music, Politics, and Violence in Brazil". In: O'Connell, John Morgan and Castelo-Branco, Salwa El-Shawan (orgs.). Music and Conflict. Urbana, Chicago, and Springfield: University of Illinois Press: 217-231, 2010.

ARAÚJO, Samuel e CAMBRIA, Vincenzo. "Sound Praxis, Poverty, and Social Participation: Perspectives from a Collaborative Study in Rio de Janeiro. Yearbook for Traditional Music, vol. 45, pp. 28-42, 2013.

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

AZEVEDO, Gabriel Bittencourt. O perfil do Estudante do IVL:: análises e reflexões da situação concreta. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

BOURDIEU, Pierre. Pascalian Meditations. Stanford, CA: Stanford University Press, 2000.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications, 1977.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. J. D. "Symbolic Violence." In: Scheper-Hughes, Nancy and Bourgois, Philippe (eds.). Violence in War and Peace: An Anthology. Malden, MA: Blackwell Publishing: 2002, pp. 272-274.

BRAGA, Anke Waldbach. O perfil do ingressante no curso de licenciatura em música na UNIRIO e sua ideia de formação docente. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. Os Alunos de Licenciatura em Música do IVL - UNIRIO: Expectativas e visões a respeito de sua formação. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Pesquisar-Participar". In: Brandão, Carlos Rodrigues (ed.). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990 (1ª ed.: 1981).

CAMBRIA, Vincenzo. "Etnomusicologia aplicada e 'pesquisa ação participativa'. Reflexões teóricas iniciais para uma experiência de pesquisa comunitária no Rio de Janeiro." Anais da 5a Conferência da IASPM (International Association for The Study of Popular Music) da América Latina, 2004. Disponível em: http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/VincenzoCambria.pdf (Acesso em 02/12/2015).

_____. "Novas estratégias na pesquisa musical: pesquisa participativa e etnomusicologia." In: Araújo, Samuel; Paz, Gaspar and Cambria, Vincenzo (orgs.). Música em Debate: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2008, pp. 199-211.

_____. Music and Violence in Rio de Janeiro: A Participatory Study in Urban Ethnomusicology. Tese de doutorado em etnomusicologia. Middletown, CT, EUA: Wesleyan University, 2012.

_____. Community and the Musicking of Participatory Research in Rio de Janeiro. In: Suzel A. Reily e Katherine Brucher. (Org.). The Routledge Companion to the Study of Local Musicking. 1ed.New York: Routledge, 2018, p. 79-87.

CAMBRIA, Vincenzo; FONSECA, Edilberto; GUAZINA, Laize. "Com as pessoas: reflexões sobre colaboração e perspectivas de pesquisa participativa na etnomusicologia brasileira". In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. (Org.). Etnomusicologia no Brasil. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2016, p. 67-98.

CARVALHO, José Jorge de. "Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras". In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSSFOGUEL, Ramón (orgs.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

_____. “Encontro de Saberes, Descolonização Transdisciplinaridade. Três Conferências Introdutórias”. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo Gonçalves (orgs.). Universidade Popular e Encontro de Saberes. Brasília: INCT de Inclusão ; Salvador: EDUFBA, 2020. p.13-56.

CARVALHO, José Jorge de; COHEN, Lilian Barros; CORRÊA, Antenor Ferreira e CHADA, Sônia. O Encontro de Saberes como uma contribuição à Etnomusicologia e à Educação Musical. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. (Org.). Etnomusicologia no Brasil. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2016, p. 199-236.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002. Disponível em: http:// www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista abem/article/ view/433/360. Acesso em: 01 abr. 2024

FALS-BORDA, Orlando. Knowledge and social movements. Santa Cruz, CA: Merrill Publications, University of California, Santa Cruz, 1991.

FERREIRA, Pedro Luiz Fadel. Cores e valores: racismo, colonialismo, eurocentrismo e o impacto da noção hegemônica de música na formação de docentes no Instituto Villa-Lobos. [Trabalho de conclusão de curso] Rio de Janiero, RJ: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; 2021. Licenciatura em música.

_____. “Cadê os Pentecostais?”: um estudo etnomusicológico da produção do trabalho acústico-religioso nas Assembleias de Deus e de suas dimensões raciais. [Dissertação de mestrado] Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; 2024. Mestrado em música.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”. In: Brandão, Carlos Rodrigues (ed.). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990 (1ª ed.: 1981), p.34-41.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000 (1ª ed.: 1970).

GAVENTA, John. "The Powerful, the Powerless, and the Experts: Knowledge Struggles in an Information Age". In: Park, Peter; Brydon-Miller, Mary; Hall, Budd and Jackson, Ted (orgs.). Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1993, pp. 21-40.

HALL, B; GILLETTE, A e TANDON, R. (orgs). Creating Knowledge: A Monopoly? Participatory Research in Development. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia, 1982.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira. Plural, Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa de Documentação (Escola de Música Villa-Lobos), ano II, n. 2, p. 105-122, 2002.

LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. (Org.). Etnomusicologia no Brasil. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2016.

MARQUES, Eduardo Luedy. "Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior". Revista da Abem, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/ article/view/173/108. Acesso em: 31 mar. 2024.

McTAGGART, Robin (org.). Participatory Action Research. International Context and Consequences. Albany, NY: State University of New York Press, 1997.
MOORE, Robin D. (org.). College Music Curricula for a New Century. New York: Oxford University Press, 2017.

MOORE, Robin; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; BIMBIRAS, John; ROHM, Caroline, THORNTON, Ashley. Ethnomusicology and Higher Education: Challenges, Trends, and Lessons from the Humanities. Ethnomusicology, v. 65, n. 3, p. 413–443, 2021.

MUSICULTURA, Grupo. "Tendências e circuitos de consumo de música na Maré, Rio de Janeiro." In: Herschmann, Micael (org.). Nas bordas e fora do mainstream. Novas tendências

da Indústria da Música Independente no início do século XXI. São Paulo: Editora Estação das Letras e das Cores, 2011a, pp. 329-357.

_____. "É possível outro mundo? Pesquisa musical e ação social no século XXI." In: Aharonián, Coriún (org.). Música/Musicologia y Colonialismo. Montevideo: Centro de Documentación Musical Lauro Ayestarán/Ministerio de Educación y Cultura, 2011b, pp. 159-179.

NEDER, Alvaro. “On the Razor’s Edge: Brazilian Ethnomusicology, Participatory Research and Popular Audiovisual Education at Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brazil”. El Oído Pensante, vol. 7, n.1, 2019, pp. 209-233.

PARK, Peter; BRYDON-MILLER, Mary; HALL, Budd e JACKSON, Ted (orgs.). Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1993.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

PENNA, Maura e SOBREIRA, Silvia. “A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial”. OPUS, v. 26, n. 3, p. 1-25, dez. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. Revista da Abem v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464. Acesso em: 28 mar. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a.

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, v. 25, n. 39, p. 132–159, 2017b.

_____. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. PROA: Revista de Antropologia e Arte, v. 1, n. 10, 2020.

_____. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). Educação musical: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023, p. 191-241.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos* , Porto Alegre, v. 11, p. 119-144, 1999.

_____. Apontamento sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. Revista da ABEM, v. 12, p. 11-19, 2005.