

Eu e minha cor: racismos e branquitude na trajetória formativa de educadoras(es) musicais

Comunicação

Antonio Mardson de Oliveira Silva
Universidade Federal da Bahia
mardsonguitar@hotmail.com

Flavia Candusso
Universidade Federal da Bahia
flaviacandusso@gmail.com

Lucas Barreto Oliveira
Universidade Federal da Bahia
lucasmusica2014@gmail.com

Mezac de Santana Gomes
Universidade Federal da Bahia
mezac_agape@hotmail.com

Resumo: Branquitude e privilégio branco são conceitos ainda pouco abordados no campo da educação musical. O presente texto tem como objetivo discutir como a questão racial interferiu na trajetória formativa de educadores(as) musicais. Apoiados em autores(as) que discutem racismos e branquitude como Bento (2020), Cardoso (2014), Batista (2018), dentre outros, os(as) estudantes de duas turmas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia foram desafiados(as) a refletirem sobre suas trajetórias formativas focando nesses conceitos. Tendo as narrativas autobiográficas como metodologia de pesquisa, a turma produziu textos que foram posteriormente analisados. Os resultados apontam que pessoas negras percorrem caminhos de vida repletos de percalços e dificuldades, enquanto na vida de pessoas brancas o acesso à educação, aulas de música, instrumentos flui sem grandes dificuldades. Nos relatos as pessoas pretas marcam constantemente qual a sua raça, enquanto as pessoas brancas, de modo geral, passam a refletirem sobre sua raça somente no decorrer do processo de letramento racial promovido em classe. Estudos sobre estas temáticas se tornam urgentes tendo em vista uma educação musical antirracista.

Palavras-chave: formação de educadores(as) musicais, racismo, branquitude.

Introdução

Nos dias atuais situações de racismo nas escolas bem como em outros contextos são diariamente noticiadas em jornais e redes sociais. Considerando que o mundo da educação e

da música fazem parte da sociedade, nelas são reproduzidas todas as mazelas de uma sociedade desigual, preconceituosa, que discrimina as pessoas pela sua cor da pele, pela sua orientação sexual e pela sua origem. Fala-se muito nos tipos de racismos, que atuam no campo estrutural, institucional, epistêmico, acadêmico, cultural, religioso, recreativo, individual, estético (ALMEIDA, 2019; CARVALHO, 2004; SANTOS, 2022; MOREIRA, 2019), sendo que todas estas formas se corporificam na branquitude.

Uma criança negra vai para escola e encontra um ambiente nem sempre acolhedor, majoritariamente branco, tanto no que diz respeito às professoras(es), como no que diz respeito aos conteúdos eurocêntricos a serem estudados. Nas aulas de música, desde as escolas da educação básica até os cursos superiores, a queixa sobre a falta de representatividade e silenciamento cultural continua a mesma. É frequente ouvir posicionamentos de pessoas negras que não se sentem contempladas nos cursos de Licenciatura, como relata a Profa. Beatriz Bessa (2109), quando não se mostra surpresa ao encontrar professores(as) brancos(as), mas se mostra surpresa em não encontrar a cultura afro-brasileira, nem algum(a) autor(a) negro(a) nos programas das disciplinas. Relata ela:

[...] fiquei surpresa em não aprender sobre metodologias para o ensino de música de um autor negro. A ementa da disciplina abarcava os ensinamentos de Dalcroze, Orff, Kodali, Schaeffer, entre outras referências teóricas importantes de matriz ocidental. (BESSA, 2021, p. 1)

Batista (2019) enfatiza o fato de que o racismo mata e denuncia que:

[...] não é mais possível pensar em Educação Musical escolar sem antes refutarmos o nosso currículo que ainda é racista e epistemicida. É necessário que nós educadores tenhamos o compromisso ético e a responsabilidade social com estes indivíduos que são cotidianamente lembrados que a negritude ocupa o lugar de inferioridade e de morte. (BATISTA, 2018, p. 59-61)

A partir das considerações de Bessa (2021) e Batista (2019), entendemos que toda a sociabilidade construída no Brasil é reflexo de quase quatro séculos de escravidão que jamais foram devidamente passados a limpo. Tratando especificamente da Educação Musical, quer seja no âmbito formativo dentro dos espaços acadêmicos nos cursos de licenciatura ou na educação básica, observa-se a negação sistemática de epistemologias e conteúdos oriundos das culturas subalternizadas, portanto, afrodiaspóricas e indígenas. Isso demonstra como o racismo epistêmico impera e resulta naquilo que Sueli Carneiro (2005) chama de

epistemicídio. As consequências de um país racista, que não quer discutir criticamente sobre seu passado/presente, resulta na manutenção de uma branquitude com seus privilégios e poderes. Camila Moreira de Jesus (2017) ressalta que

a principal barreira para a construção e efetivação de ações antirracistas no cotidiano tem sido a manutenção do privilégio da branca que atinge com mais intensidade as camadas populares e negras para as quais a concessão destes privilégios, ainda que mínimos, representam a negação de direitos básicos e determinantes para o bem-estar, capacidade de ascensão social e sobrevivência. (JESUS, 2017, p. 61)

Esse lugar de privilégio, segundo a autora, é o que garante a perpetuação do racismo. Entretanto, vivemos no Brasil uma situação, no mínimo, peculiar. Como decorrência do mito da democracia racial, sustenta-se que “no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras”, conforme Ribeiro (2019, p. 6-7). Portanto, no nosso país está enraizado aquilo que Munanga (2010) chama de “crime perfeito do racismo” e que Bonilla-Silva (2020) denomina de “racismo sem racistas”. Fica assim evidente que o racismo é percebido como um ato individual e não estrutural em nossa sociedade. Schucman (2012) confirma que “no cotidiano brasileiro, esses temas ainda constituem um tabu, já que o racismo brasileiro revela a faceta contraditória desse discurso, que sedimenta e estrutura não só desigualdades socioeconômicas, mas também simbólicas e culturais, relativas à população não branca do Brasil” (SCHUCMAN, 2012, p. 20).

As temáticas de racismo, branquitude, música e educação se tornaram centrais em um componente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia durante o primeiro semestre de 2023. O intuito foi que cada estudante elaborasse textos sobre três temáticas: 1) eu e minha cor na música; 2) eu e minha cor na trajetória formativa; e por último, 3) eu e minha cor na sala de aula. O pressuposto foi de provocar reflexões a partir do diálogo com textos de autoras(es) como Cida Bento, Lia Schucman, Lourenço Cardoso entre outras(os), para que cada pessoa percebesse quanto o fator racial tinha sido determinante na sua história de vida. Conforme Saad escreve, “Você não pode desmontar o que não pode ver. Você não pode desafiar o que não entende” (SAAD, 2020, p. 36). O presente texto busca discutir como a questão racial interferiu na trajetória formativa de educadores(as) musicais.

Situando conceitos: Branquitude e privilégio branco

Com as produções realizadas desde a década de '50 por Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e, desde os anos '90, pelos estudos críticos da branquitude, muitas vozes começam a identificar os responsáveis por toda uma cultura de práticas racistas que, desde o período colonial, são perpetuadas até os dias atuais. A pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento (2002), pioneira nos estudos sobre branquitude no Brasil, escreve no texto “Branqueamento e branquitude no Brasil”:

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. (BENTO, 2002, p. 25)

O pesquisador Lourenço Cardoso (2018) define a branquitude como “a identidade “racial” do branco, sendo que uma de suas características principais é a vantagem racial” (CARDOSO, 2018, p. 42). Ser branco, segundo ele (2014),

significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano. Para mais, significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva. No ambiente acadêmico ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz o conhecimento. (CARDOSO, 2014, p. 17).

Nessa mesma linha e reforçando os privilégios e vantagens seculares que brancos mantêm em relação a indivíduos não brancos, Jorge Hilton de Assis Miranda (2017) define branquitude como sendo

um habitus racial, uma expressão do racismo. Um sistema de pensamentos e comportamentos condicionados, individuais e coletivos, que outorga duradouros privilégios - simbólicos e materiais - para as pessoas de fenótipo branco (MIRANDA, 2017, p. 74).

Seguindo a linha de raciocínio dos(as) autores(as) citados(as), não fica difícil imaginar o sistema de privilégios intrínsecos ao ser branco pelo fato de ser o termo de referência



universal, portanto, o modelo perfeito de humanidade. É necessário, então, que pessoas brancas se despertem para uma consciência racial e percebam para aquilo que a Profa. Lia Vainer Schucman chama atenção: "O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, por meio dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento" (SCHUCMAN, 2012, p. 21).

Sobre o privilégio branco, é importante mencionar a pesquisadora Peggy McIntosh (2020), quando já em 1988 o descreve nos seguintes termos:

Passei a ver o privilégio branco como um pacote invisível de ativos não merecidos com os quais posso contar todos os dias, mas sobre o qual eu "deveria" permanecer alheia. O privilégio branco é como uma mochila invisível e leve de provisões, garantias, ferramentas, mapas, guias, códigos secretos, passaportes, vistos, roupas, bússola, equipamento de emergência e cheques em branco (McINTOSH, 2020, p. 29).

Esse "pacote invisível de ativos" nem sempre é percebido pelas pessoas brancas e, quando o é, elas costumam naturalizar as vantagens obtidas como sendo fruto de esforços individuais. Tudo conquistado através de méritos próprios. A meritocracia. Como dito anteriormente, a manutenção do privilégio branco torna-se o grande entrave para a efetivação de práticas antirracistas (JESUS, 2017), e, conseqüentemente, contribui para a persistência do racismo. Contudo, a situação pode ser tornar ainda mais complexa, pois nem mesmo o reconhecimento da racialidade por parte dos brancos garantirá a percepção dos próprios privilégios (MIRANDA, 2017). Como afirma Miranda (2017), "admitir o impacto do racismo que lhe traz privilégio mina, para o branco, a autoimagem de competência e demérito" (MIRANDA, 2017, p. 69).

Procedimentos Metodológicos

Este estudo tem um caráter qualitativo e utilizou como método para coleta de dados as narrativas autobiográficas e dois questionários que serviram para traçar o perfil da turma. As narrativas foram produzidas individualmente sobre os temas mencionados anteriormente: 1) eu e minha cor na música; 2) eu e minha cor no percurso formativo, e 3) eu e minha cor na sala de aula. A turma foi dividida em três grupos, que se dedicaram à análise



das produções de cada uma das três temáticas, tendo como recorte teórico conceitos como racismo, branquitude, música e educação.

No método das narrativas autobiográficas, conforme Passeggi e Nascimento (2016),

(...), a escuta sensível do outro fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si. Finalmente, nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de resignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa. (PASSEGGI; NASCIMENTO, 2016, p. 115)

Segundo ela, trata-se de um "procedimento essencial para a formação do humano", pelo fato de integrar simultaneamente três aspectos essenciais: pesquisa, ação e formação.

Segundo ela,

A pesquisa está relacionada ao fato de que para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas é preciso que a pessoa se interrogue, questione, "pesquise" sobre o que aconteceu e o que lhe aconteceu. A ação, segundo elemento da tríade, refere-se tanto às ações de narrar, pensar, refletir, quanto a uma ação que possa decorrer da reflexão. A formação, por sua vez, se realiza pelo ato de se formar pela pesquisa e pelas ações de narrar e de tomar decisões com base na reflexão (PASSEGGI; NASCIMENTO, 2016, p. 122).

Uma vez elaborados os textos, todos foram lidos, (re)lidos e discutidos coletivamente para, posteriormente, visualizar as temáticas que pudessem responder ao objetivo da pesquisa, ou seja, discutir como a questão racial interferiu na trajetória formativa de educadores(as) musicais. Para visualizá-las, elaboramos um quadro com tópicos que buscaram sintetizar as questões colocadas nas narrativas. Das 14 narrativas produzidas, focamos nos seguintes aspectos: racismo, branquitude e privilégio branco, estabelecendo um diálogo com a literatura.

A turma é formada por catorze estudantes, dez de mestrado e quatro de doutorado, dos quais oito mulheres e seis homens com faixa etária entre 28 e 59 anos de idade. Do ponto de vista étnico-racial, três (21,4%) pessoas (mulheres) se autodeclararam pretas, cinco (35,7%) pardas e seis (42,86%) brancas, gerando um contingente de pessoas negras correspondente a 57,14%. Em relação à formação acadêmica, 11 estudaram em universidades públicas e três

em instituições particulares. Nove possuem formação em Licenciatura em Música, quatro são bacharéis e um tem formação em Ciências Sociais.

Quase todos(as) os(as) participantes atuam como professores(as) de música em projetos sociais e terceiro setor; em escolas de educação básica da rede pública e privada, desde a Educação Infantil até o ensino médio; um é docente do Ensino Superior. Outros dão aula particular de canto/instrumento. Ademais, artisticamente nove atuam na música popular, e os outros se distribuem entre música popular de tradição oral, música de concerto e música experimental.

Discussão dos dados

Como primeiro aspecto que se sobressaiu nas narrativas, constatamos que as perspectivas apresentadas pelos(as) autodeclarados(as) negros(as) desnudam as diversas formas de racismo praticados em nosso país, inclusive, com caráter desproporcionalmente mais agressivo quanto às autodeclaradas pretas. Já nas reflexões dos(as) participantes brancos(as), observam-se dois aspectos: as pessoas brancas inicialmente não enxergavam sua raça, bem como não se percebiam inseridas em um sistema de privilégios de forma declarada e/ou subentendida.

Ficou evidente como os pontos de partida na vida cotidiana foram nitidamente diferentes entre as pessoas pretas e pardas em relação às brancas. A Participante 1 começa a sua narrativa com as seguintes palavras: "*Como uma mulher preta de 28 anos, ex-estudante de escola pública e filha de pais semianalfabetos, a vida não me deu a opção de ter dúvidas sobre a minha percepção de cor*". Igual a ela, nos textos das colegas pretas, a todo momento, havia alguma referência à sua própria cor/raça. Contudo, isso não aconteceu com os relatos das pessoas brancas, principalmente na primeira narrativa antes do processo de letramento promovido pela disciplina, reafirmando, de acordo com as teorias críticas da branquitude, que as pessoas brancas não se enxergam racializada, apenas enxergam a raça dos "outros".

Cardoso (2010), explica este fenômeno lembrando que "a branquitude procura se resguardar numa pretensa idéia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único" (CARDOSO, 2010, p. 611). A condição de ser "branco" e possuir privilégios foram despertados ao longo do semestre com leituras e debates em sala de aula, e

se traduziram nas narrativas. A Participante 9, ao lembrar dos(as) colegas encontrados(as) em uma faculdade particular, cuja população era majoritariamente de pessoas pretas e pardas, se deu conta dos privilégios que ela possuía:

(...) eu era talvez a que tinha um pouco mais de privilégios na Universidade? Acredito que sim! Eu não pegava dois a três ônibus para casa e nem tinha que fazer comida quando chegava em casa pois morava com meus pais e em bairro de classe média que era de uma certa forma de localidade acessível.
(Participante 9)

O reflexo do racismo estrutural ficou evidente em várias situações relatadas ao longo do processo escolar: 83,3% do grupo branco teve acesso a escolas particulares, alguns chegaram a receber bolsas de estudos em escolas de alto poder aquisitivo, enquanto entre as pessoas negras, a passagem pela escola pública foi relatada por 62,5%. Em relação à qual geração familiar com formação superior a turma se encontra, as respostas apontaram que dentre as três pessoas pretas, todas representam a primeira geração a ingressar na universidade; entre as cinco pardas, três encontram-se na primeira e dois na segunda geração; e, dos(as) seis participantes brancos(as), dois são da primeira geração, três da segunda e um da terceira ou mais. Além disso, das oito pessoas negras, cinco ingressaram na universidade após os 21 anos. Em contrapartida, no grupo de pessoas brancas, quatro adentraram a vida universitária antes ou até os 21 anos e três dentre os seis contaram com auxílio financeiro da família durante a graduação. Dessa forma, os dados mencionados indicam que no processo formativo o privilégio branco também se apresenta como fator segregatório.

Em conformidade com aspectos diretamente relacionados com o privilégio branco, discentes brancos(as) relataram a inexistência de dificuldades para iniciar os estudos musicais. A Participante 5 afirma que, além de conseguir vaga em um curso livre de Artes,

Usufri das vantagens estruturais dos brancos uma vez que podia me dedicar à música sem ter que dividir meu tempo de estudo com o trabalho, eu podia apenas estudar. Meus pais compraram meu primeiro instrumento e propiciaram a estrutura financeira e emocional para eu me dedicar aos estudos. Dessa forma, eu tive o privilégio de ter um instrumento e um espaço para a minha prática musical diária. (Participante 5)

Já o Participante 3 é ainda mais contundente sobre os reflexos do privilégio branco em nossa sociedade. Ele afirma que ao sair do campus universitário e ser pego pela polícia com entorpecentes, durante todo o processo, desde a abordagem até a audiência de custódia,

foi beneficiado pela sua cor, e de seus colegas, sendo liberados com mais facilidade do que se fossem negro. Diz ele:

Fomos liberados na audiência de custódia por um motivo bem CLARO: éramos estudantes de classe média do conservatório. Dos 6 estudantes, 3 eram brancos e 3 pretos de pele clara, incluindo um colega mexicano, que estava na república apenas para pernoitar. É nítido que se fossemos todos pretos e periféricos estaríamos presos lá até hoje. (Participante 3)

A dificuldade de acesso a instrumentos musicais foi relatada por metade dos(as) autodeclarado(as) negros(as), enquanto para os(as) brancos(as) esse não representou uma barreira. Outro fator importante diz respeito à aprendizagem musical realizada em projetos sociais, ONGs e/ou igrejas durante os estudos iniciais, relatados pelos(as) pardos(as) e pretas. Já para os(as) brancos(as) as possibilidades de aprofundar seus conhecimentos musicais foram variados, desde aulas particulares, aulas pagas em instituições privadas, ou como bolsistas em cursos particulares, demonstrando como para o grupo formado por pretas e pardos(as) as dificuldades de acesso à formação básica ou profissional em música foram mais restritas e mais difíceis de acessar. Isso fica evidente nos fragmentos extraídos dos textos da Participante 1:

O meu percurso para chegar até aqui não foi fácil, passei por várias questões sociais em que uma mulher preta, periférica infelizmente passa em seu dia a dia. Mas tive alguns privilégios, que apesar de serem direitos, poucas pessoas com o meu histórico de vida podem realizar. Um exemplo disso, foi a possibilidade que tive de participar de projetos sociais de qualidade, eles foram fundamentais para minha formação e o meu amadurecimento como pessoa. (Participante 1)

Ela frisa e destaca quanto o fato dela ter participado de projetos sociais de qualidade tenha sido um privilégio, embora também tenha consciência que isso deveria ser um direito.

Já a participante 4, autodeclarada parda, afirma que, enquanto bolsista em uma escola particular, o acesso a instrumentos e aulas extras era negado pela sua condição de bolsista.

Estudando em escola particular com bolsa eu era uma das únicas negras da escola e “coincidentemente” uma das únicas que não tinha um instrumento em casa, ou que não podia fazer aulas extra, como a aula de piano que eu tanto queria. (Participante 4)



Se para as pessoas negras, principalmente pretas, uma tônica nos relatos estava pautada em restrições, carências, falta de acolhimento, desejos pouco realizáveis de ter aquilo que outras possuíam, para as pessoas brancas tudo fluía sem muitos embates. A Participante 6, uma mulher branca, desde a tenra idade, além de ter tido acesso mais fácil aos cursos de música, era constantemente estimulada em seu percurso formativo pelos elogios que recebia do corpo docente. Relata ela:

Lembro que as professoras de música gostavam muito da minha voz, me pediam para cantar antes de iniciar as aulas, e me davam papéis como solista nos recitais (...). Esse reconhecimento foi importante pra mim, porque com a validação de alguém da área eu tinha mais confiança de que poderia cantar bem. (Participante 6)

Do outro lado, além de todas as dificuldades diárias que a pessoa negra tem que passar, ratificando a ideia de que existem lugares destinados a pessoas brancas e outros para pessoas negras, mais um mecanismo se fez explícito, ou seja, o pacto narcísico da branquitude que, de acordo com Cida Bento, é um acordo entre pessoas brancas para a manutenção dos seus privilégios. A Participante 7 relata que, mesmo após já ter concluído a formação superior e ter conquistado o reconhecimento dos pares, teve sua trajetória profissional negada, sendo barrada ao adentrar pela porta principal do teatro onde se apresentaria como solista. Em outro momento, teve sua competência questionada por membros da comissão, que provavelmente acharam uma afronta ter uma pessoa preta protagonista, tentando colocar no lugar uma cantora branca.

Depois de uma récita na qual eu interpretava o personagem título da ópera e estava há um mês praticamente morando no teatro, com um crachá no peito, fui barrada pelo segurança, pois pela porta que passei só os artistas podiam ter acesso; um diretor de cena no primeiro dia de ensaio me pediu pra sair da sala pois aquele momento era só com os solistas; recebi um convite pra fazer uma protagonista e o convite foi retirado pois uma das pessoas da produção não acreditava que eu daria conta e exigiu uma audição aberta com outros cantores do Brasil, na qual passei e assumi o papel e essa pessoa se recusava me cumprimentar durante toda a produção; em uma outra situação como protagonista fui eliminada de todas as entrevistas e só os cantores brancos iam para a TV... (Participante 7)

Uma vez ingressado nos ambientes de formação musical, representantes do grupo negro relataram a ausência de conteúdos, músicas e compositores(as) afrodiaspóricos(as). O racismo epistêmico era a tônica desses ambientes, tendo como consequência o

embranquecimento cultural e pior, a perda da identidade negra, conforme as Participante 4 e 7 relatam:

eu havia interiorizado que música pra valer era a “música clássica”. Em algum momento, a aproximação com o universo da música europeia me fez desprezar o Axé e o pagode e ter vergonha do gosto pela música pop, o que fazia de mim uma adolescente chata e pernóstica. Em algum momento eu passei a achar incrível conseguir distinguir uma obra de Mozart de Debussy e não segui me aprofundando no que havia de complexidade na música que eu ouvi em toda a minha formação mais básica. Toda aquela música que pulsava cor e tinha os pés na África ficou em modo de espera para ser resgatada muito mais tarde, com menos tempo e menos neurônios ativos, quando outros encontros me fizeram começar a construir minha identidade racial.”
(Participante 4)

Já a Participante 7, diz que

*A minha professora de canto e outros professores me disseram que se eu quisesse ser “alguém” na área precisaria estudar canto lírico, só dessa maneira poderia me profissionalizar no canto e assim foi.
(...) As minhas referências negras nunca eram citadas nas aulas, meus professores eram todos brancos e minha proposta de TCC sobre as cantoras negras não foi aceita. Aqui eu já era a “chata” que racializava tudo.*
(Participante 7)

Considerações finais

Este texto buscou discutir como a questão racial interferiu na trajetória formativa de educadores(as) musicais. A partir dos conceitos apresentados e da discussão de dados, na qual refletimos sobre o que cada estudante, branco(a), parda(o) e preta trouxe nas suas narrativas podemos apontar que as experiências relatadas seguem exatamente aquilo que é apontado na literatura quando se discutem os mecanismos do racismo, da branquitude e do privilégio branco. As narrativas das pessoas pretas trouxeram constantemente a sua cor como um marcador, enquanto as pessoas brancas, que inicialmente não se enxergavam racializadas, não mencionaram este aspecto, que passou a ser assumido no decorrer do semestre. As trajetórias de vida e de formação escolar, acadêmica e musical também percorreram caminhos distintos, sendo repletos de percalços de um lado e mais lineares do outro. Na formação musical também para alguns(mas) os desafios foram múltiplos, tanto quanto ao acesso às aulas de música como aos instrumentos musicais necessários para aprimorar seus conhecimentos, enquanto para o grupo branco não.

Se na área da educação musical os estudos sobre as questões étnico-raciais em música estão aumentando nesses últimos anos, embora sejam ainda escassos, estudos que relacionam branquitude à educação musical são quase inexistentes. É preciso um maior engajamento na luta contra o racismo, mas sem uma conscientização individual sobre o que é e como age a branquitude, sem compreender os mecanismos de manutenção dos privilégios, sem uma revisão de valores e de atitudes, sem posicionamentos contundentes quando presenciamos situações de racismo, dificilmente poderemos falar em uma educação musical antirracista e demoraremos ainda décadas para ver mudanças substanciais.

Referências

BATISTA, Leonardo Moraes. *Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica*. *Revista Interlúdio*, vol. 6, n. 10, p. 54-74, 2018. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/article/view/1955> Acesso: 10/04/2023

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BESSA, Beatriz de Sousa. Artes Musicais Indígenas Africanas: a pedagogia musical de Meki Nzewi. *Anais do XXV Congresso Nacional da ABEM*, 2021. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/697/public/697-4503-1-PB.pdf Acesso: 10/06/2023

BONILLA-SILVA, Eduardo. *Racismo sem racistas: o racismo da cegueira de cor e a persistência da desigualdade na América*. Brasil: Editora Perspectiva, 2020.

CANDUSSO, Flavia et all. Educação Musical e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: Mapeamento da produção acadêmica nas Revistas da ABEM de 2003 a 2018. *Anais do XXIV Congresso Nacional da ABEM*, 2019. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/336/91> Acesso: 20/06/2023

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Tese de doutorado. 290f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Campus de Araraquara. Faculdade de Ciência e Letras. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2014.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e as acrílicas. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (orgs). *Branquitude: Estudos sobre a Identidade Branca no Brasil*. Curitiba: Editora Appris, 2018, p. 30-46.

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

JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da branca: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (orgs.) *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 60-77.

McINTOSH, Peggy. *On privilege, fraudolence and teaching as learning*. Selected Essays 1981-2019. New York: Routledge, 2019.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (orgs.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 61-77.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, p. 111-125, 2016.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAAD, Layla F. *Eu e a supremacia branca: como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo*. Tradução de Carolina Caires Coelho. Editora Morro Branco, 2019.

SANTOS, Eurides de Souza. Racismo acadêmico. In: SANTOS, Eurides de Souza; SODRÉ, Luan; SANTOS, Marcos (orgs.). *Música e pensamento afrodiaspórico*. Salvador: Diálogos insubmissos, p. 21-58, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Ed. Veneta, 2012.

