

Eu e minha cor na sala de aula: influências e confluências da questão étnico-racial na docência em Música

Alana da Silva Costa
Universidade Federal da Bahia
alanacostavioloncelo@gmail.com

Flavia Candusso
Universidade Federal da Bahia
flaviacandusso@gmail.com

Gabriela de Mello Machado
Universidade Federal da Bahia
machado.gabi@gmail.com

Lorena Patrício Sampaio
Universidade Federal da Bahia
lorenasampaio@ufba.br

Melissa Bernardo Lima
Universidade Federal da Bahia
melissablina@gmail.com

Rosângela Silva do Carmo
Universidade Federal da Bahia
zancarmo@gmail.com

Resumo: A atuação docente em sala de aula de Música e as possíveis interferências do racismo neste processo levaram docentes participantes de dois componentes do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, a questionarem e refletirem questões como racismo e branquitude a partir de suas próprias experiências nos diversos tempos e contextos educacionais em que atuaram. A presente pesquisa visa compreender como a percepção da cor da pele, portanto, da questão racial interfere na atuação de catorze educadoras(es) musicais, nas salas de aula. O recorte teórico se baseou em Queiroz (2020); Santos, Santos, Souza (2021); Sodr e et al (2014); Saad (2020); Bento (2022); Santos (2022) e Sodr e (2023). Do ponto de vista metodológico optamos pelas narrativas autobiográficas (PASSEGGI, 2016, 2020; MADEIRA, MATEIRO, MARQUES, PEDROLLO 2021). O levantamento de dados se deu a partir dos textos produzidos por cada integrante. A análise das narrativas revelou questões relevantes como: a ausência de disciplinas que contribuam para a reflexão das questões étnico-raciais no ambiente acadêmico e de forma o continuada; a confluência de repertório afro-brasileiro, mas com reduzido registro sobre a frequência de utiliza o e a intencionalidade de compromisso antirracista e a significativa percep o do privilégio branco.

Palavras-chave: Docência em Música. Questões  tnico-raciais nas aulas de música. Branquitude.

Introdução

Refletir sobre a atuação nas aulas de Música e possíveis interferências do racismo neste processo, foi uma ação da qual emergiram questionamentos e inquietações, suscitadas mediante acesso à memória da atuação docente de professores/as de Música, em diversos tempos e contextos educacionais. Trata-se de uma das atividades propostas nos componentes Perspectivas Contemporâneas da Educação e Estudos Avançados da Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, na qual estão matriculados/as catorze estudantes de mestrado e doutorado. Em ambas, o foco foi discutir racismo e branquitude na educação musical. Para isso, foram realizadas três atividades com as seguintes temáticas: (1) eu e minha cor na música, (2) eu e minha cor no processo formativo e (3) eu e minha cor na sala de aula. A partir dessas provocações a turma produziu narrativas autobiográficas que suscitaram reflexões e discussões, que também serviram de dados para esta pesquisa. Neste artigo, analisamos os textos produzidos sobre o tema 3 utilizando a metodologia das narrativas autobiográficas.

A questão central da pesquisa é compreender como a percepção da cor interfere na atuação de cada um/a dos/as catorze docentes dentro da sala de aula e suas repercussões. O recorte teórico se baseou em Queiroz (2020); Santos, Santos, Souza (2021); Sodr e et all (2014); Saad (2020); Bento (2022); Santos (2022) e Sodr e (2023). Do ponto de vista metodológico optamos pelas narrativas autobiográficas (PASSEGGI, 2016, 2020; MADEIRA, MATEIRO, MARQUES, PEDROLLO, 2021).

Em uma sociedade tão desigual e opressiva,   importante entender se, no micro contexto educacional das aulas de música, as discrimina es e os preconceitos raciais são reproduzidos e quais as possibilidades de abordagem do/a educador/a diante dessas questões.

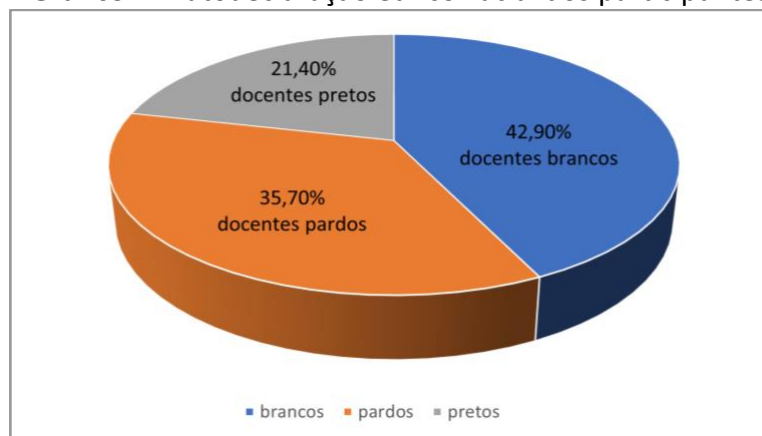
Perfil dos participantes da pesquisa

Para definirmos o perfil dos participantes, elaboramos um questionário que forneceu os seguintes dados: no que diz respeito   autodeclara o racial, dos/as catorze discentes da turma, três são pessoas pretas, cinco pardas e seis brancas. O contingente de pessoas negras (pretas e pardas) corresponde a 57% do total. Com faixa etária entre 28 e 59 anos, o grupo  



formado por oito mulheres e seis homens, entre eles/as, quatro doutorandos/as e dez mestrandos/as. Em relação à sua formação acadêmica, oito são oriundos/as de cursos de Licenciatura, quatro do Bacharelado em Música, além de outros cursos concomitantes ou não com o curso de Música (três). Na área docente, atualmente, o grupo é composto por quatro professores/as da rede pública, três da rede particular, seis de projetos sociais e/ou aulas particulares de instrumento e um da área de produção cultural.

Gráfico 1: Autodeclaração étnico-racial dos participantes



Fonte: Elaborado pelas autoras

Procedimentos Metodológicos

"Eu sou um corpo, um ser, um corpo só, tem cor,
tem corte e a história"
(Luedji Luna, "Um corpo no mundo")

A metodologia adotada para este trabalho é a das narrativas autobiográficas, por constituir um campo de pesquisa onde a subjetividade é legitimada através da narrativa de uma experiência. Muito além de ser entendida como uma pesquisa "com as pessoas", a pesquisa ancora-se na escuta sensível do outro, reconhecendo sua historicidade, seu pertencimento social como uma forma de empoderamento. Para essa modalidade de pesquisa qualitativa importam os processos reflexivos e de ressignificação das experiências tanto para quem narra quanto para quem escuta, incluindo, sobretudo, o/a pesquisador/a.

De acordo com Passeggi (2011), o estímulo da pesquisa deriva da busca entre as relações do "viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica

e consciência histórica” (PASSEGGI, 2011, p. 148). Embora utilizada inicialmente no campo da Educação, a metodologia vem sendo aplicada às pesquisas que atribuem autoridade às narrativas no campo do conhecimento musical (MADEIRA, MATEIRO, MARQUES, PEDROLLO, 2021).

Através do processo de escrita, os/as participantes foram convidados/as a narrar suas experiências e atuações na sala de aula sob o prisma da sua cor de pele enquanto fator de interferência, evidenciando também os materiais utilizados e abordagens empregadas. Ressaltamos aqui que as narrativas discorrem sobre um longo período de atuação dos/as participantes/docentes, já que eles/as transitaram entre a rede pública, particular, projetos sociais e outros espaços. Para citar trechos das narrativas sem mencionar o nome da pessoa, adotamos a inicial D para cada docente/participante seguida de um número que observou a ordem alfabética dos/as participantes das turmas (D1, D2, D3, etc.).

Para analisar os dados, as narrativas foram lidas e separadas por temas com diferentes cores. A partir dessa catalogação criamos algumas tabelas e gráficos para organização dos temas que foram se delineando, como: privilégio branco, pacto narcísico e os vários tipos de racismos (estrutural, institucional, epistêmico, religioso). No campo da prática docente alguns dos termos pinçados foram: educação eurocentrada e decolonial, repertório, cultura e valores afro-brasileiros, ancestralidade, ações afirmativas e Leis n. 10.639/03 e 11.645/08.

Discussão dos dados

"Minha pele é linguagem e a leitura é toda sua"
(Lazzo Matumbi, "Alegria da cidade")

Na discussão dos dados abordamos os temas mais recorrentes sintetizados em: repertório afro-brasileiro, privilégio branco, pacto narcísico da branquitude e racismo. Observamos a presença de repertório afro-brasileiro em quase todas as narrativas dos/as participantes, o que nos leva a refletir um pouco mais sobre o assunto. Será a formação docente um diferencial? Nesta investigação constata-se que o grupo é, majoritariamente, advindo de cursos de Licenciatura em Música.

De acordo com Queiroz (2020), em um estudo com dez universidades brasileiras, foi observada a predominância do conteúdo eurocêntrico nos cursos superiores em Música, com

82,7% de professores/as que atuam e ensinam, quase exclusivamente com o repertório e práticas da música de concerto europeia. Além disso, o autor destaca a quase ausência das músicas populares do Brasil, da América Latina e da África nas matrizes curriculares e enfatiza a importância de uma proposta decolonial¹. De acordo com ele,

Uma proposta decolonial de formação musical precisa assumir seu compromisso ético de transformação social e vinculação a problemas e questões que permeiam a vida humana. No Brasil, isso implica que uma perspectiva decolonial de formação musical passa intrinsecamente pela vinculação das práticas de ensino ao combate à violência, ao preconceito, às exclusões e às mortes físicas e simbólicas que dia a dia estão estampadas no retrato do nosso país (QUEIROZ, 2020, p. 185).

Percebemos na análise das narrativas de alguns/mas participantes a preocupação inicial em trabalhar com os elementos estruturais da música, advindos do aprendizado da música europeia, e a posterior mudança de enfoque motivada pelo contexto dos/as alunos/as, muitas vezes ligados a movimentos sociais e blocos Afro, como descreve o participante D13:

A preocupação inicial era em como organizar este ensino para cada série nos anos iniciais do ensino fundamental, o que ensinar, por que ensinar, por onde começar, como sistematizar esta prática [...] atuando em uma escola no entorno do bairro da Liberdade, pude constatar que quase 90% dos alunos eram pretos e pardos e eu tentava desenvolver um trabalho inclusivo, contemplando a cultura e o gosto musical de todos, tanto dos que conviviam com a música dos blocos afro como dos que conviviam com a música gospel (Narrativa D13, 2023).

De acordo com Souza, Santos e Santos, os blocos Afro “além de serem manifestações estéticas, são referências epistemológicas” (2021, p. 17), extrapolam o fazer musical sonoro para adentrar o campo metafísico da ancestralidade, da resistência e da reexistência do negro com uma atitude política. Desde a sua criação em 1974, o bloco afro Ilê Aiyê foi muito além de uma proposta carnavalesca de entretenimento, já que foi precursor dos movimentos negros em Salvador. Em 1975, a música “Que bloco é esse? Eu quero saber! É um mundo negro que viemos mostrar pra você [...]”² saiu nas ruas como um grito de resistência e auto-

¹ O autor utiliza o termo decolonial para contrapor à ideia de exclusão da alteridade cultural imposta pelo colonizador português frente às expressões musicais dos africanos e indígenas.

² Trecho da música “Que bloco é esse?” composta em 1975 por Paulinho Camafeu.

afirmação das pessoas negras. As ações pedagógicas e artísticas promovidas pelo Bloco abrangem pesquisas históricas sobre diversos países africanos e a cultura afrodiaspórica para a elaboração das músicas-tema de cada desfile carnavalesco, e para a construção dos “Cadernos de Educação”, desde 1995, com uma abordagem afrocentrada. Nesta perspectiva, Silva afirma que:

[...] o Bloco Afro Ilê Aiyê constituiu o embrião da Lei 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão no currículo em toda rede de ensino básico a obrigatoriedade da abordagem de temáticas ligadas a história de cultura africana e afro-brasileiro [...] (SILVA, Apud SANTOS, SANTOS, SOUZA, 2021, p. 14).

A entrada em vigor da Lei n. 10.639/03 gerou um grande impacto nas escolas, principalmente no contexto da rede pública. De acordo com o Ministério da Educação:

[...] em março de 2003, a Lei n. 10.639 altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

As Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 foram mencionadas por quatro docentes, que atuam na rede pública³ (28,57%). Suas implicações na educação ampliaram a necessidade de trabalhar com material afro-brasileiro, conforme menciona D2:

Faz alguns anos a atenção para o material musical utilizado em aulas passou a ter um foco nas produções de artistas locais ou artistas apresentados pelas turmas [...] a intenção inicial era aproximar das culturas locais e juvenis. Porém, com essa aproximação, ficou latente a necessidade de trabalhar as Leis 10.639 e 11.645, trazendo as questões de raça para dentro dos debates com as turmas. Atualmente esse é um tema cada vez mais recorrente em minha prática (Narrativa D2, 2023).

Ainda tratando sobre a legislação brasileira com relação ao repertório indígena fomentado pela Lei n. 11.645/08, observamos que 50% dos/as docentes utilizam essa temática em sala de aula, incluindo repertório e instrumentos indígenas. O repertório parece

³ Nas respostas de autodeclaração, onze docentes trabalham atualmente na rede pública, considerando inclusive os projetos sociais. Vale lembrar que muitos/as atuam na rede pública concomitantemente com aulas particulares.

ser também um elo de aproximação, principalmente quando um grupo de alunos/as não se sente representado/a pelo educador/a, por questões raciais, sociais, econômicas ou quaisquer outras. Além disso, configura-se como uma prática afirmativa e fortalecedora, conforme declara D14:

Há uns anos atrás vivenciei uma experiência muito desafiadora durante uma série de oficinas que realizei dentro do bairro Calabar, uma comunidade bastante vulnerável localizada região "nobre" da cidade de Salvador, entre os bairros da Barra, e Ondina - na ocasião lidei com jovens entre 18 e 23 anos... Achei que utilizando cantigas de roda eu conquistaria a turma, no entanto era o auge de algum pagode do momento, eu logo percebi que não tava rolando uma boa comunicação, tinha um estranhamento por parte da turma em relação a minha figura, para alguns talvez eu estivesse representando a figura do "branquelo", que queria ensinar uma música ultrapassada, obviamente eu não queria o conflito, aliás essa é a última opção para um professor, então logo adaptei as atividades com o que tava rolando de ritmo local naquele momento (Narrativa D14, 2023).

Nesta narrativa, a ação adaptativa do repertório utilizado nas atividades propostas pode configurar-se dentro da abordagem do não distanciamento e sim, da aproximação. O/A docente fez leituras sobre a qualidade das respostas dos/as alunos/as, percebendo a baixa interação musical ou reciprocidade do grupo, optando então, por reconstruir (ou replanejar) sua aula, a partir de algo verdadeiramente significativo à realidade daqueles/as alunos/as. Muniz Sodré (2023) trata a experiência afetiva como algo que necessariamente precisa estar vinculada a conceitos. Se uma proposta não se articula com uma verdade afetiva, ou como no relato do docente, de uma verdade sociocultural, a dialética aluno/a-professor/a fica comprometida. O autor propõe o desafio de romper as dimensões simbólicas e culturais nas interações sociais. Ele ressalta ainda que a diversidade epistêmica pode achar pontos de encontros e, assim, é importante pensar em uma ecologia cognitiva para planejar práticas mais coerentes. Ao exercício prático da aproximação ele acrescenta que a “rua é mais transformadora do que a epistemologia” (SODRÉ, 2023, p. 260). Nesse sentido, as narrativas dos/as docentes que trouxeram reflexões pedagógicas, a partir de acertos e erros durante suas práticas, demonstram que a sala de aula pode ser um lugar de produção de significados e símbolos, moldando a visão de mundo dos/as discentes e do/a próprio/a professor/a.

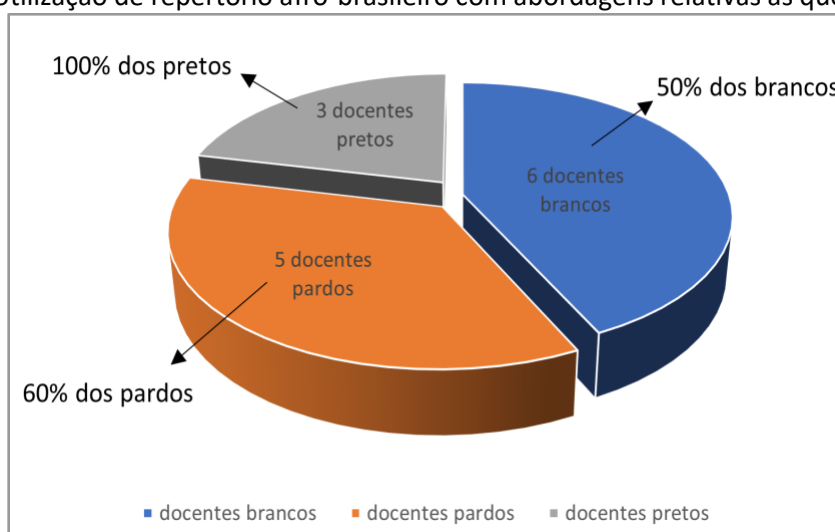
No despertar das inter-relações empáticas entre educador/a e alunos/as, as narrativas afirmam que o repertório afro-brasileiro se mostrou bastante adequado, mas por si só não é

capaz de propiciar a discussão e reflexão sobre temas como preconceito, discriminação e racismo. É necessário o envolvimento do/a docente, o que pode estimular um maior engajamento do grupo e conseqüentemente, melhores resultados tanto em termos de cidadania como também musicais.

Nas narrativas, a análise da finalidade da utilização do repertório afro-brasileiro apontou algumas direções como: aproximação, integração, fator de transformação social, manutenção e valorização da cultura brasileira (principalmente entre os/as docentes envolvidos/as com os cursos de Música Popular) e, conexão com a ancestralidade. Oito docentes (gráfico 2) declararam ter as questões raciais como discriminação, enfrentamento do racismo, inclusão e ações afirmativas entre seus propósitos, como confirma D4 (2023) *“a música enquanto fruição, percepção, execução foi sendo aos poucos colocada em segundo plano em minha atuação como professora. Foi servindo de pretexto, veículo para abordar questões mais básicas e urgentes”*.

Vale ressaltar que as questões raciais foram citadas pela totalidade dos/as docentes pretos/as (100%), três dos/as cinco docentes pardos/as (60%) e três dos/as seis docentes brancos/as (50%). Dentre esses/as três, dois/duas comentam ser a música popular indissociável do contexto racial ou delegam à instituição em que trabalham a promoção de palestras sobre questões raciais.

Gráfico 2: Utilização de repertório afro-brasileiro com abordagens relativas às questões raciais



Fonte: Elaborado pelas autoras

Outra constatação relevante mencionada se refere ao estranhamento do repertório afro-brasileiro por alguns/mas alunos/as, possivelmente devido à uma reprodução do preconceito cultivado no ambiente familiar. D4 comenta: *“As reações negativas e preconceituosas às músicas afro-brasileiras estiveram presentes desde o início da vida como docente. A clássica frase ‘isso é macumba, tia’ nunca saiu do repertório dos alunos, ano após ano”* (2023). Ou ainda, na voz de D7: *“o coral virou referência da instituição e passou a representar a escola, mas no repertório qualquer sinal de negritude era vetado”* (2023).

Santos, (2022, p. 27-28) se reporta às manifestações musicais afrodiáspóricas dizendo que "ao tempo em que as produções negras respondem conjuntamente pela riqueza, excelência e diversidade da música brasileira, [...] o pensamento musical acadêmico reivindica a 'predominância branca' como natural, tornando secundárias a produção sonoro-musical negra e sua agência". Embora a autora se refira ao ambiente acadêmico, o entendimento que classifica a música branca como superior à negra, se estende e se manifesta também no âmbito da escola regular, contribuindo para a naturalização e construção de uma identidade musical calcada nos moldes da música europeia em crianças e adolescentes, redundando em dificuldade para reconhecerem aquilo que é próprio da história e cultura brasileira.

As narrativas revelam que a valorização e o reconhecimento da contribuição da cultura negra para a formação e construção da sociedade brasileira, expressos na Lei n. 10.639/03, se expandem para outros contextos profissionais para além daquele para o qual foi estabelecida, ou seja, a educação básica, e se constituem enquanto práticas presentes na atuação de docentes bem como de outros/as profissionais.

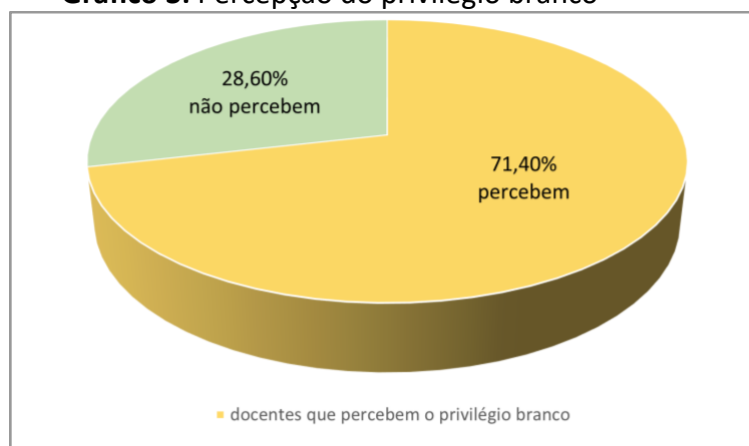
Além das questões referentes à escolha ou adaptação de repertório e seus desdobramentos, as narrativas apontaram outros importantes atravessamentos como o privilégio branco, o pacto narcísico e o racismo. A discussão se intensifica ao expor prejuízos decorrentes da forma como essa história foi criada e conduzida, e ao denunciar o lugar de privilégio que foi sendo construído por quem e enquanto se escrevia essa história. Em sua narrativa, D3 expôs certo conflito e desconforto pessoal ao reconhecer a violência que foi imposta aos negros/as e os privilégios que foram historicamente devotados aos/as brancos/as. Em sua inquietação, ao falar sobre sua atuação profissional afirmou que:

Nesse lugar, buscava tratar com o público com o qual estava lidando a temática do racismo a partir do meu lugar social de homem branco, e é nesse lugar que minha cor interferiu na minha atuação profissional, um lugar de um conforto desconfortável, a partir do entendimento das desigualdades estruturais, como tratar de um tema tão doloroso vestindo as pantufas do privilégio nos pés? (Narrativa D3, 2023).

Além de apresentar e valorizar a história do/a negro/a, este educador avança ao expor a desumanização e o apagamento violento a que os negros foram submetidos no Brasil, ao se posicionar criticando estes processos e ao fomentar reflexão no público que dirigia nas visitas guiadas. Avança ainda mais ao questionar a própria condição de homem branco, cuja história passa ao largo do histórico de sofrimento e subalternidade do negro, reconhecendo, portanto, seu lugar de privilégio e conforto concedidos pela cor de sua pele, melhor dizendo, pela construção social do branco enquanto raça superior.

O gráfico 3 informa sobre a porcentagem de docentes que relataram o privilégio branco nas suas narrativas.

Gráfico 3: Percepção do privilégio branco



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao se referir ao privilégio branco, Saad diz que ele é:

a recompensa que as pessoas brancas e consideradas brancas recebem em troca de participar do sistema de supremacia branca - seja essa participação voluntária ou involuntária. Para desmantelar a supremacia branca, você deve entender o quanto o privilégio branco é um aspecto essencial da sua vida, como você se beneficia (consciente ou inconscientemente) de sua branquitude, o que isso significa para as pessoas que não recebem o mesmo benefício. E como você pode desmontá-lo (SAAD, 2020, p. 41).

Os 71,4% dos/as docentes que percebem o privilégio branco além de ratificarem esta condição, demonstram uma possibilidade de salto qualitativo em termos de combate ao racismo, ou às práticas racistas, uma vez que, o reconhecimento deste lugar de privilégio é o primeiro passo para uma mudança de panorama, e de enfrentamento àquilo que é considerado um dos principais sustentáculos mantenedores do racismo, ou seja, a supremacia e o privilégio branco, muitas vezes expressos desde cedo, conforme explicita D4:

As crianças de cores negras retintas e as de pele branca chamam a atenção nos grupos, porém de formas diferentes: as pretas, porque sabem que são pretas e são lembradas disso a todo momento, através de insultos trazidos pelas crianças menos pretas; as brancas porque são enaltecidas, desejadas e bajuladas (Narrativa D4, 2023).

Considerações Finais

"Troco estética opressora por identificação transformadora"
(Larissa Luz, "Bonecas pretas")

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a cor da pele interfere nas aulas de Música a partir das experiências dos/as catorze docentes. Os resultados apontam como a formação acadêmica se distancia da prática no sentido em que na sala de aula o contexto dos/as alunos/as é mais contundente do que os conteúdos aprendidos no âmbito da formação. Além disso, a readaptação dos programas com repertório afro-brasileiro relatada nas narrativas, muita vezes influenciada pelo contexto sociocultural dos estudantes, não explicitou o nível de envolvimento com a temática na ação pedagógica, nem tampouco a frequência da utilização deste repertório.

Santos (2022) faz esta denúncia no âmbito acadêmico da Música, chamando a atenção para o modelo conservatorial que ainda impera e constitui os currículos das licenciaturas em Música e a necessidade de reverter este modelo para outro que se proponha diverso, trazendo para o debate outras formas de construção desses saberes e fazeres musicais, visto que eles existem, são importantes e determinantes em tempos de discussões sobre relações étnico-raciais. Assim como o mundo acadêmico se constitui cientificamente mediante conhecimentos estabelecidos principalmente na cultura europeia, outros povos emergiram

em meio a conhecimentos construídos e transmitidos mediante tradição oral, que, embora diverso, possui seus modos próprios de ser e existir no mundo.

Na tentativa de consolidar outras formas de existência e organização, a criação de leis propõe minimizar esse apagamento. Com a determinação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 espera-se que a escola cumpra a promessa de ser um espaço potente de resistência e denúncia de práticas musicais excludentes, representando um local de aceitação e acolhimento de todas as expressões raciais, culturais e musicais. As leis deveriam funcionar como dispositivos de reparação do silenciamento da história e cultura africana e indígena, além de representar a luta pela valorização e pelo reconhecimento da contribuição de povos indígenas e africanos para a construção da sociedade brasileira, sem os quais, ela não existiria. Infelizmente, estamos longe disso.

Através das narrativas observamos algumas atitudes afirmativas colocadas em pauta e discursos de necessidade de tomada de consciência e mudança de conduta do silenciamento/omissão de práticas racistas em quaisquer esferas (estrutural, institucional, epistêmica, religiosa), principalmente entre os/as docentes brancos/as para uma atuação mais efetiva e compromissada.

A riqueza das reflexões que emergiram das narrativas sinalizam uma certa confluência quanto à importância e à urgência da criação de disciplinas voltadas para as relações étnico-raciais no ambiente acadêmico⁴, bem como de formação continuada para professores/as em serviço, que contribuam para a conscientização e aprendizagem sobre letramento racial. Essa conscientização diz respeito aos/às docentes brancos/as que não sentem as mazelas do racismo na vida cotidiana, mas também aos/às docentes negros/as que, por alguma razão, possam ter construído seu ser, bem como sua trajetória profissional à margem dessas discussões, sem se dar conta que poderiam estar contribuindo para a manutenção de práticas racistas.

A percepção do privilégio branco na maioria dos/as docentes (71,4%) demonstra uma possibilidade de conscientização a respeito da co-participação dos brancos no enfrentamento

⁴ É importante informar que em 31 de maio de 2003, o Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) da UFBA instituiu a Resolução n. 4/2003, que estabelece normas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Ver:

[https://www.edgardigital.ufba.br/?p=26127#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2004%2C%20de,Projetos%20Pedag%C3%B3gicos%20de%20Curso%20\(PPC](https://www.edgardigital.ufba.br/?p=26127#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2004%2C%20de,Projetos%20Pedag%C3%B3gicos%20de%20Curso%20(PPC)

de práticas racistas, uma vez que a mera fala antirracista não pressupõe o reconhecimento deste lugar de supremacia branca. Assim, é imprescindível refletirmos sobre condutas e escolhas antirracistas enquanto propagadoras de uma sociedade mais equânime e acolhedora.



Referências

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3sUtAOv>>. Acessado em: 21/09/2023.

LUNA, Luedji. Um corpo no mundo. ybmusic, 13-12-2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>>. Acesso em: 15/06/2023.

LUZ, Larissa. Bonecas pretas - Clipe Oficial. Larissa Luz, 12-01-2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qk3-0qaYTzk>>. Acesso em: 10/06/2023.

MADEIRA, Ana Ester C.; MARQUES, Mônica L.; PEDROLLO Silani; MATEIRO, Teresa. Pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical: análise da construção do conhecimento em teses e dissertações. In: *XXV Congresso Nacional da ABEM, 2021*.

MATUMBI, Lazzo. Alegria da cidade (Ao Vivo). Lazzo Matumbi, 25-02-2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xpiAtqX9O_c>. Acesso em: 15/06/2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *A experiência em formação. Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011b.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma*, v. XLI, p. 57-79, 2020.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. Até quando Brasil? Perspectivas Decoloniais para (re)pensar o ensino superior de Música. *Revista PROA*, Unicamp. Campinas, p. 153 – 199, 2020.

SAAD, L. F. *Eu e a supremacia branca: como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo*. Rocco Editora, 2020.

SANTOS, Eurides Santos. Racismo acadêmico: um diálogo com o manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de Música. In. *Música e pensamento afrodiaspórico* [livro eletrônico]. Diálogos insubmissos de mulheres negras: Salvador, 2022. p. 21 - 53.

SODRÉ et all. *Ilê Aiyê: 40 Anos*. Salvador. Neoplan, 2014.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, Luan Sodré de; SANTOS, Marcos; SANTOS, Valnei Souza. Experiências educacionais africanas na diáspora e experiências afrodiaspóricas na educação: diálogo de saberes desde



as práticas culturais. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, vol. 6, p. 4-20, 2021.

