

Produção de subjetividades e educação musical: um ensaio para uma pedagogia musical crítica

Vânia Beatriz Müller

Universidade do Estado de Santa Catarina
orcid.org/0000-0002-1554-3572
vania.muller@udesc.br

Rafael Menotti Mazini

Universidade do Estado de Santa Catarina
orcid.org/0009-0005-6058-2860
rafamazini@yahoo.com.br

MÜLLER, Vânia Beatriz; MAZINI, Rafael Menotti. Produção de subjetividades e educação musical: um ensaio para uma pedagogia musical crítica. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32118, 2024.





Produção de subjetividades e educação musical: um ensaio para uma pedagogia musical crítica

Resumo: Neste ensaio apresentamos uma aproximação entre o campo de estudos da produção de subjetividades e o campo da educação musical, tendo como perspectiva uma pedagogia musical crítica. Assumimos que práticas músico-pedagógicas são vetores sociais de subjetivação e ressaltamos a responsabilidade da docência em música na promoção de ambientes favoráveis a processos de subjetivação positivos. Na fundamentação teórica abordamos as “subjetividades capitalísticas” (Guattari, 1993), apontando para a nocividade dos pressupostos do neoliberalismo para as subjetividades humanas e, conseqüentemente, também para o social mais amplo. Dentre as problemáticas decorrentes desses pressupostos, focamos na homogeneização e propomos, como reação, que as práticas músico-pedagógicas e a formação docente musical propiciem ambiências que valorizem as singularidades dos sujeitos. Exploramos os conceitos de *territorialização*, *desterritorialização* e *rizoma* como favoráveis à construção de um fazer musical e pedagógico não coercitivo, contra-hegemônico e anticolonialista. Defendemos que a compreensão destes três conceitos pode contribuir significativamente para pedagogias musicais críticas e, portanto, são potencialmente indicados para uma formação emancipatória dos sujeitos.

Palavras-chave: educação musical, pedagogia crítica, produção de subjetividades, neoliberalismo.

The production of subjectivities and music education: an essay for a critical music pedagogy

Abstract: In this essay, an approximation between the fields of the subjectivities production and music education is presented, having as a perspective a critical music pedagogy. It is assumed that musical-pedagogical practices are social vectors of subjectification and it is also important to point out the responsibility of music teaching in the promotion of favorable environments to positive subjectification processes. In the theoretical foundation we present the “capitalistic subjectivities” (Guattari, 1993), aiming against the lethality of neoliberalism’s presumptions for the human subjectivities, also, consequently, for a wider social aspect. Among the problematic phenomena of said presumptions, we focus on the homogenization and propose, as a reaction, that the musical-pedagogical practices and the music teaching formation provide environments that value the subjects’ singularities. The concepts of territorialization, deterritorialization and rhizome as favorable to the construction of a musical “make-do” and a non-coercitive pedagogical, anti-hegemonic and anti-colonialist system are explored. We defend that the comprehension of these three concepts can contribute significantly to critical music pedagogies thus they are potentially indicated for an emancipatory formation of the subjects.

Keywords: music education, critical pedagogy, production of subjectivities, neoliberalism.

Producción de subjetividades y educación musical: un ensayo hacia una pedagogía musical crítica

Resumen: En este ensayo presentamos una aproximación entre el campo de estudios sobre la producción de subjetividades y el campo de la educación musical, con una perspectiva de la pedagogía musical crítica. Asumimos que las prácticas musicopedagógicas son vectores sociales de subjetivación y destacamos la responsabilidad de la enseñanza musical en la promoción de ambientes favorables a procesos de subjetivación positivos. En la fundamentación teórica abordamos las “subjetividades capitalistas” (Guattari, 1993), señalando la nocividad de los supuestos del neoliberalismo para las subjetividades humanas y, en consecuencia, también para el conjunto social en general. Entre los problemas que surgen de estos supuestos, nos centramos en la homogeneización y proponemos, como reacción, que las prácticas músico-pedagógicas y la formación de profesores de música proporcionen entornos que valoren las singularidades de los sujetos. Exploramos los conceptos de territorialización, desterritorialización y rizoma como favorables a la construcción de una práctica musical y pedagógica no coercitiva, contrahegemónica y anticolonialista. Sostenemos que comprender estos tres conceptos puede contribuir significativamente a las pedagogías musicales críticas y, por lo tanto, son potencialmente indicados para una formación emancipadora de los sujetos.

Palabras clave: educación musical, pedagogía crítica, producción de subjetividades, neoliberalismo.



Introdução

Este ensaio se situa nos estudos do grupo de pesquisa *musicAR* *artisticidade. cultura. educação musical*¹, que tem se debruçado sobre modos de resistir, em práticas músico-pedagógicas, a fatores sócio sistêmicos decorrentes dos pressupostos do neoliberalismo (Gentili, 1996; Pellanda, 2001) e da racionalidade neoliberal (Casara, 2021). Esta autora e autores, da perspectiva das Ciências Sociais, da Educação e do Direito, respectivamente, alertam enfaticamente para a nocividade desta configuração hegemônica da lógica do mercado para a formação e o desenvolvimento humano, comprometendo diretamente nossa relação com o conhecimento. Isto é, pressupostos como o utilitarismo, o individualismo, a homogeneização – com aparência de naturais – têm inferências profundas na constituição do sujeito e de coletivos sociais. Disto decorre que o sistema-mundo é processado subjetivamente com consequências de âmbito civilizacional (Guattari, 1993; Guattari; Rolnik, 1996; Soares; Miranda, 2009; Godoy, 2013; Casara, 2021; Gallo, 2010).

Desta determinância peremptória, afinada com nossa postura ético-político-pedagógica em defesa de uma educação musical emancipatória (Freire, 2019), e ainda, com o objetivo de nos capacitarmos para identificar e operar com o devido manejo o que é subjetivado em nossas atuações músico-pedagógicas, adentramos o campo da produção de subjetividades. Buscando subsídios teórico-conceituais, inicialmente na Filosofia e Psicologia Social, o grupo *musicAR* vem contemplando temáticas adjacentes aos processos de subjetivação em algumas pesquisas de educação musical².

O presente ensaio é o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza bibliográfica, que buscou estudos com os quais pudéssemos estreitar os laços entre a educação musical e o campo de estudos da produção de subjetividades (Mazini, 2022). O objetivo era encontrar pesquisas realizadas em *lócus* de práticas músico-pedagógicas que, em qualquer medida, ou mesmo indiretamente, se utilizaram de conceitos e temáticas da produção de subjetividades. Neste ensaio,

¹ Grupo de Pesquisa lotado no Departamento de Música | Programa de Pós-Graduação em Música | Centro de Artes, Design e Moda | Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

² Para mencionar alguns trabalhos resultantes das pesquisas: Ströher, 2019; Müller; Ströher, 2021; Mazini, 2022; Ströher; Müller, 2022; Müller, 2023; Mazini; Müller, 2023.



nos referimos aos trabalhos selecionados e realizamos uma atualização com publicações a partir de 2022. Mesmo ainda sendo incipientes na área da educação musical, no Brasil, nos surpreendemos positivamente ao encontrar alguns estudos abordando, de diferentes maneiras e com distintos objetivos, alguma temática da esfera da produção de subjetividades.

O ensaio expõe, primeiramente, a fundamentação teórico-conceitual que estamos assumindo do campo da produção de subjetividades, e as consequentes problematizações com os pressupostos do neoliberalismo, da perspectiva de distintas áreas. Em seguida, situamos estas reflexões no âmbito da educação musical. Nos dois últimos itens ensaiamos algumas problematizações com práticas músico-pedagógicas, pontualmente a partir de *territorialização*, *desterritorialização*, primeiro, e de *rizoma*, por último, acreditando que a compreensão destes conceitos tem a contribuir de modo radical com uma pedagogia musical crítica.

Da produção de subjetividades

Soares e Miranda (2009) entendem a subjetividade como sendo “tudo aquilo que concorre para a produção de um ‘si’ [...]”, o que resulta em “um modo de existir, um estilo de existência” num dado âmbito social (p. 416). Guattari e Rolnik (1996) explicam que a subjetividade é afetada constantemente pelo sistema-mundo e pelo sistema-sujeito. Sociedade e indivíduo se conectam e se interconectam de múltiplas formas, por meio de fatores de diferentes origens socioculturais: experiências vividas, percepções afetivas, questões tecnológicas, biológicas, econômicas, históricas, políticas etc.

A subjetividade é produzida e modelada essencialmente no registro do social (Guattari; Rolnik, 1996). A esta multiplicidade de *lócus* sociais a incitar a produção de subjetividades nominamos *vetores sociais de subjetivação*, como pontua Luciana Miranda (2005). Esta autora explica que o desenvolvimento e a direção que vai tomar determinada produção de subjetividades vão depender da ambiência social, em sua configuração histórica e cultural, em que o sujeito se encontra.

Partindo do princípio de que uma turma de sala de aula ou uma prática musical é social, sujeitos em atividades de educação musical estão sob a inferência de vetores sociais de subjetivação advindos do programa curricular, dos repertórios,



dos objetivos e metodologias que balizam atuações docentes (Müller, 2023; Mazini; Müller, 2023). Nisto se situa uma das questões de fundo deste ensaio: que vetores sociais de subjetivação podem ser acionados em uma prática músico-pedagógica? Que aspectos do social mais amplo podem, então, constituir nossa educação musical, no caso de estar alinhada eticamente à pedagogia crítica (Freire, 2019; McLaren; Giroux, 1993, 2000)?

Um fator de origem no social mais amplo, com inferências diretas na subjetividade humana é o modo organizativo da produção da vida, que está sistêmica e globalizadamente orientado pela lógica do mercado – o neoliberalismo, a face contemporânea do capitalismo mundial integrado – CMI como cunhou Guattari (1993; 1996). Este autor nomeou o impacto do capitalismo na modelagem do humano, individual e coletivamente, de “subjetividades capitalísticas” (Guattari, 1993). Ele argumenta que a produção de subjetividades é definitiva enquanto mecanismo de naturalização e reificação diária da financeirização da vida, bem como sua hegemonia.

As forças sociais que gerenciam o capitalismo identificaram que a produção de subjetividades pode ser mais importante do que qualquer outra forma de produção, assim, a subjetividade se torna uma produção que não só acompanha a escala industrial como também a incrementa (Guattari, 1993; Guattari; Rolnik, 1996). Para compreender melhor essa perspectiva, recorreremos a Gallo (2010), que discorre sobre as camadas do processo de produção de subjetividades. Conforme o autor:

A territorialização dos indivíduos – poderíamos também dizer socialização – é um processo de produção de subjetividades que se dá em dois níveis; um microsocial ou individual, e outro macrossocial ou coletivo. [...] Cada modo de produção, cada sistema de dominação, para se perpetuar, busca ser, além de modo de produção de bens materiais, modo de produção de subjetividades (Galo, 2010, p. 239).

A produção de subjetividades, ao acompanhar em escala industrial a lógica produtivista neoliberal, conduz a uma produção de subjetividades homogeneizada (Guattari, 1993; Guattari; Rolnik, 1996; Soares; Miranda, 2009; Gallo, 2010). Essa percepção é corroborada pela pedagoga e pesquisadora Nize Pellanda (2001), quando ela afirma que a massificação e a homogeneização das consciências estão





entre os cinco pressupostos para a sustentação do neoliberalismo³. Esses pressupostos, como explica a autora, não são fatalistas, mas funcionam como mecanismos que agridem as condições da construção do sujeito⁴. Desse modo, a subjetividade fica submetida a uma produção massificada e, portanto, homogeneizante. Soares e Miranda (2009) afirmam:

Num mundo onde o Capital é o referente geral das relações humanas, independentes das chamadas ideologias políticas que na atualidade tornaram-se indiscerníveis, assiste-se atônito à mercantilização e à massificação dos modos de vestir, de se alimentar, de sentir, de amar, de consumir (Soares; Miranda, 2009, p. 420).

Subjetividades capitalísticas, para Gattari (1993), como *vida capital*, para Pélbart (2003), são sínteses da hegemonia que resultou de um longo processo de normatização mercadológica. Sobre isso, Branco (2011), ao estudar sobre o poder e a disciplinarização dos corpos em Foucault, argumenta que é na subjetividade humana que vão agir os processos de “tornar normal” a normatização. Para este autor, o objetivo desses processos é a produção de subjetividades assujeitadas:

O problema central da normalização, em outras palavras, é o de conhecer a alma humana e nela intervir, é captar e dominar aspectos da subjetividade humana, e, por consequência, suggestioná-la, incitá-la a um modo de existência, a seguir valores, a consumir, a pensar e sentir de determinada maneira. A escola e a família seriam os agentes por excelência das técnicas de normalização e o objetivo mais importante do procedimento normalizador é a produção de subjetividades assujeitadas, é a criação de trabalhadores honestos, de cidadãos cumpridores dos deveres, de bons pais de família, de pessoas feitas em série e mais ou menos padronizadas nos seus modos de viver, nos seus gostos, até mesmo no seu modo de morrer (Branco, 2011, p. 240).

Isto posto, podemos compreender que a produção de subjetividades também se encontra imbricada com os processos de normalização que possibilitaram a hegemonia do sistema neoliberal, o qual aciona vetores sociais de

³ Os cinco pressupostos são: “1. a naturalização do mercado; 2. a epistemologia da verdade única; 3. homogeneização das consciências; 4. o ataque aos vínculos; 5. a fragmentação e a formalização” (Pellanda, 2001, p. 14).

⁴ Para expandir as discussões sobre a nocividade do sistema neoliberal na vida humana e, mais especificamente, nos processos educativos, recomendamos a leitura de *Neoliberalismo e educação manual do usuário*, de Pablo Gentili (1996); *Ideologia neoliberal e universidade*, de Marilena Chauí (2016) e *Contra a miséria neoliberal*, de Rubens Casara (2021).



subjetivação que levam à “homogeneização das consciências” (Pellanda, 2001, p. 14). A partir desse cenário social, vemos um enorme desafio pedagógico colocado a quaisquer áreas do conhecimento. Em educação musical, nos indagamos: o que se pode dizer sobre a influência que determinadas práticas músico-pedagógicas podem ter na produção de subjetividades? De que forma o campo da educação musical pode atuar para promover e valorizar, por exemplo, as singularidades que constituem o coletivo de uma turma de sala de aula, opondo-se à homogeneização?

Buscamos respaldo teórico na área de Educação, que já debate sobre o entrelaçamento de seu campo epistêmico com este pressuposto do neoliberalismo: a homogeneização. Oliveira e Mariana Tavares (2018, p. 166), educadoras e pesquisadoras que problematizam a escola no neoliberalismo, alertam para o assujeitamento deste universo institucional de formação humana, afirmando que: “[...] para que os jogos do mercado sejam bem articulados, os jogadores precisam ser bem preparados e conhecedores das regras”.

Isso leva a instituição educacional a ser um dos focos no sistema capitalístico, já que a pedagogia tem grande importância para o controle populacional: “a escola, nesse sentido, torna-se palco fundante para que a reflexão sobre si e sobre a sociedade seja interrompida e não coloque em risco os jogos de poder em vigência” (Oliveira; Tavares, 2018, p. 166). Na mesma direção, a pesquisadora e educadora artística Ana Godoy (2013) argumenta que a potencialidade da pedagogia não fica circunscrita apenas no âmbito escolar, mas atinge e se propaga por meio das subjetividades que desencadeia. Godoy (2013) coloca que:

É por meio da pedagogia, [...] que se levam os indivíduos a vincularem-se com um modelo de conhecimento e de motivação que informa e orienta a ação, e que é inseparável de certo arranjo das forças produtivas, visto que o que ela visa é o aumento do desempenho e do rendimento. É deste modo que a indexação do poder na subjetividade dos governados apresenta-se inseparável da inscrição pedagógica do cidadão no indivíduo. Nesse sentido, longe de estar confinada ao espaço escolar, é preciso entender a inscrição pedagógica como aplicação ali onde as identidades são delineadas, os desejos mobilizados e as experiências ganham forma e sentido (Godoy, 2013, p. 31).



A autora ressalta a relevância que a pedagogia exerce dentro da sociedade, do nosso cotidiano e nas experiências que temos nele, pois: “não há governo sem pedagogia, e [...] o alvo de ambos é tanto os corpos quanto o mundo em que eles vivem, o modo como vivem: o modo como pensam, sentem e percebem” (Godoy, 2013, p. 32). Esta assertiva de Godoy nos evidencia a responsabilidade social da docência e, portanto, a centralidade da formação docente para a ética e a moral com que também a pedagogia vai configurando o tecido social, através de crianças, jovens e adultos, o que nos faz reafirmar a necessidade de uma pedagogia crítica da música e, não menos importante, uma formação crítica para a docência em música.

A pedagoga e formadora docente Rosimeri Dias (2014) alerta para a gravidade de uma formação docente alinhada com a naturalização do produtivismo e do utilitarismo hegemônicos nas ambiências escolares de Ensino Fundamental e na universidade. Opondo-se a essa hegemonia, a autora propõe uma formação que considere docentes como sujeitos em produção de subjetividades. Concordando com o que propõe Dias (2014), acreditamos que a educação musical também deva ser tempo-espço “[...] onde não se ignora o universo cultural do estudante, mas que o explora, faz uso dele, parte dele e a ele retorna, ampliado e refletido” (Weik, 2021, p. 67). Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire (2019). O autor aponta que ensinar exige respeitar os múltiplos saberes das pessoas discentes e “[...] estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2019, 32).

Os estudos mencionados até aqui indicam que há alternativas para desvencilhar-se da produção de subjetividades que resulta em assujeitamento, em homogeneização e fragmentação, por meio de uma pedagogia crítica da música: como aquela que reconhece e estimula a singularidade dos sujeitos, ao mesmo tempo que enaltece identidades coletivas subalternizadas, por exemplo, a de movimentos negros (Müller; Ströher, 2021; Müller, 2023).





Produção de subjetividades na educação musical

Ao reconhecermos a educação musical como vetor social de subjetivação, tomamos as práticas músico-pedagógicas como ambiências com potencialidade para produção de subjetividades de valorização das singularidades dos sujeitos. Essas subjetividades podem ser produzidas de maneira individual, podendo ser compartilhadas com o todo e também produzidas de maneira coletiva, com significativos benefícios nas individualidades. Isto pudemos observar durante as invenções musicais em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em que o resultado exitoso do coletivo foi constatado pelas crianças como consequência do envolvimento de suas individualidades:

Conforme as ideias sonoras individuais surgiam, o grupo acolhia aquela possibilidade musical e a reelaborava para uma proposta que fosse de todas/os. Deixando de ser algo “meu” ou “seu”, para se tornar algo “nosso”. Com isso, a turma foi construindo um espaço afetivo onde os sujeitos singularmente poderiam se sentir seguros para se expressar e também pertencentes a um coletivo (Mazini; Müller, 2023, p. 105).

Nessa experiência mencionada, pudemos dimensionar como é factível uma prática músico-pedagógica que oportuniza a não homogeneização dos sujeitos (Guattari, 1993; Guattari; Rolnik, 1996; Pellanda, 2001); ao contrário, ela pode valorizar aquilo que há de singular em cada um/a e, também por isto, resultar em um coletivo coeso.

Outra ilustração da atenção às subjetividades coletivas e individuais, durante práticas pedagógicas, pode ser verificada em Regina Andrade e Cibele Macêdo (2012). Estas autoras realizaram uma pesquisa nas oficinas da Orquestra de violino do Centro Cultural Cartola, no Rio de Janeiro, durante um processo de composição musical. Em um dos encontros, com crianças e adolescentes entre oito e quatorze anos, as pesquisadoras conseguiram identificar processos de singularização. Nas palavras de Andrade e Macêdo (2012):

É interessante observar que, no decorrer do processo criativo de composição musical, a comunicação entre as crianças do grupo foi se tornando mais fácil, apresentando um nível mais potente de socialização. O que é individualizado passa a ser coletivizado, as ideias e a singularidade de cada expressão tornam-se visíveis nas sonoridades coletivamente gestadas. Isso traz a ideia de um território que, ao invés de cristalizar-se em uma única forma, deixa-se





desterritorializar, marcando universos singulares e novos modos possíveis de subjetivação (Andrade; Macêdo, 2012, p. 32).

O estudo das autoras aponta que por meio dos processos composicionais de música, as crianças passaram a conhecer não apenas o ambiente físico, mas também a si e aos outros. A nosso ver, isso indica como uma prática musical pode levar sujeitos a conectarem-se de forma mais profunda, ou íntima, com uma “produção de um si” (Soares; Miranda, 2009). Isso ocorre, como explica Rita Gomes (2015, p. 116), devido à capacidade da música de fazer emergir em nós novos elementos para “[...] perceber/pensar/agir na realidade, nos dando outras possibilidades de criar e de transformar o modo com que estamos no mundo, com os ‘outros’ e conosco mesmo.”

Dos estudos abordados, constatamos que as práticas músico-pedagógicas atuam enquanto vetores sociais de subjetivação. Porquanto enfatizamos, neste item, a importância de prestarmos uma atenção permanente às relações interpessoais que ocorrem na educação musical que realizamos. Acreditamos que deste modo se pode construir ambientes favoráveis às singularidades e, conseqüentemente, à produção de subjetividades na contramão da homogeneização.

Práticas músico-pedagógicas como des/territorialização⁵

O conceito de territorialização é pensado como um conjunto de representações que vão culminar em “[...] toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323). No campo da música é possível observar essa dinâmica a partir dos repertórios musicais, em que um determinado agrupamento de músicas traz consigo territórios simbólicos; ali, onde vão ser delineados os modos de se relacionar com música, com suas cargas histórico-culturais, com modelos e (im)possibilidades de interações humanas, entre outros conjuntos de representações.

⁵ A escolha desses conceitos, entre outros, se deu na categorização e análise dos dados coletados durante a pesquisa bibliográfica. Territorialização e desterritorialização estiveram como conceitos em evidência nos artigos selecionados para análise.





A desterritorialização, por outro lado, se dá quando o sujeito encontra caminhos que atravessam os limites do território conhecido, levando-o para outros territórios. Nesse sentido, retomando a questão dos repertórios musicais, a desterritorialização pode ser observada no movimento cultural Mangubeat, que surgiu nos anos 90. Esse movimento, segundo Letícia Silva (2011), surge como uma vanguarda cultural que se propôs a ir além do que constituía os territórios da cultura regional de Pernambuco. Com isso, apresentou-se uma nova estética musical com seus modos de conceber música, de se tocar, de estar junto, de se relacionar e assim por diante. Afinal, é no processo de desterritorializar que pode ocorrer a ampliação do território (Guattari; Rolnik, 1996; Deleuze; Guattari, 1997).

Trazendo esses conceitos para o campo da educação musical, podemos considerar que uma prática educativa musical é um território constituído pelas subjetividades das pessoas que ali se encontram, pelas suas configurações e organizações micro sociais, assim como pelas normas e estéticas que dão coesão, ou não, ao grupo. Isto é, esse território é composto pelas trajetórias históricas das pessoas, pelas configurações hierárquicas estabelecidas no grupo, pelos timbres dos instrumentos e demais objetos sonoro-musicais que o grupo utiliza, pelo modo como se dão os improvisos e o uso de partituras, e outras determinações da normalização no âmbito sócio musical (Seeger, 2008; Queiroz, 2017a; 2017b).

Nessa direção se dá o argumento de Müller (2023) sugerindo que as práticas músico-pedagógicas considerem as *interseccionalidades* de *identidades sociais* ou *marcadores sociais de diferença* – gênero, racialização, classe, religiosidades, pessoas com deficiência, sexualidades, geração. A autora explica que essas questões também dizem respeito ao campo da educação musical, tanto quanto as questões sonoro-musicais propriamente ditas. O repertório escolhido, a forma como é escolhido e a finalidade para a qual a finalidade é selecionado também compõem o território da pedagogia da música. Para refletirmos sobre as implicações da escolha de determinados repertórios musicais, propomos um

⁶ Chico Science explica que o movimento Mangu (ou Mangubeat) “tenta dimensionar e unir os ritmos regionais [pernambucanos] aos ritmos universais [de qualquer outro lugar]” (Science, 1993, 0:37s). O artista descreve como imagem símbolo do movimento sendo “uma antena parabólica enfiada na lama” (Science, 1993, 0:52s).





diálogo entre o conceito de territorialização, com o que Queiroz (2017b) indica por colonialidade:

[...] colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar. Colonialidade é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação (Queiroz, 2017b, p. 136).

É neste “poder de dominação” que vemos uma íntima aproximação entre colonialidade e territorialização, pois, a dominação pode se dar também a partir de um território – tal como o território dos saberes (Gentili, 1996; Corazza, 2004; Silva, 2010; Queiroz, 2017a; Queiroz, 2017b; Godoy, 2013; Batista, 2021). Essa dominação e marginalização ocorre principalmente com as diferentes culturas e nos grupos minorizados da sociedade – como mulheres, pessoas negras, pessoas de etnias indígenas e com diferentes manifestações artísticas populares. Queiroz (2017a) acrescenta que a educação, por meio de exclusões, também exerce esse tipo de poder:

Essas exclusões não estão só nos conteúdos, mas também nas estratégias de ensino, nas maneiras de pensar e organizar os currículos, na dominação irrestrita dos modelos disciplinares que dividem, compartimentam e fragmentam a beleza da plenitude que caracteriza a expressão musical (Queiroz, 2017a, p. 107).

A dominação hegemônica vai perpetuando as exclusões e moldando os territórios que são *locus* da formação e da prática docente. Essas territorializações são construídas de maneira histórica: “[...] da história da dominação do homem pelo homem” (Gallo, 2010, p. 239). Dessa forma um território no ensino musical não parte de uma “estaca zero”, de um completo vazio, uma vez que na formação da pessoa docente já vão se estabelecendo algumas demarcações hegemônicas no terreno musical e pedagógico.

Justamente por isso, destacamos a importância de se repensar os modos hegemônicos de formação docente. Como defende Dias (2014), é preciso considerar as pessoas docentes enquanto sujeitos em produção de subjetividades, oportunizando uma formação inventiva. A inventividade pode deslocar o pensamento dos métodos representacionais, para identificar e inventar novos





procedimentos metodológicos e novas questões problematizadoras (Dias, 2014) e, assim, novos devires respectivos a suas singularidades, como já proposto para a formação de educadoras/es musicais, por Müller e Ströher (2021).

Considerando que o próprio fazer pedagógico-musical também se configura como um território, delimitado pelas representações dos sujeitos que nele atuam e pelas novas representações que ele incita, além de ser um vetor social de subjetivação, surgem questões relevantes para a área da educação musical: se nossas práticas musicais consideram a diversidade de saberes e de culturas musicais de territórios outros, quais aspectos extra musicais podemos ressaltar, se o objetivo é uma educação musical crítica? Estamos aptas/os a tratar, brevemente que seja, de outras visões de mundo? Dentre os critérios com que determinamos nossos métodos avaliativos, objetivos e conteúdos abordados, a) prevemos tempo-espço para as singularidades? b) prevemos tempo-espço para potencializar a identidade coletiva de grupos sociais subalternizados?

Uma ilustração dessas questões encontramos em Andrade e Macêdo (2012), no estudo já referido acima. As autoras relatam sobre como foi a construção do território de um grupo de crianças durante a prática musical:

Os primeiros momentos de reconhecimento e vinculação do grupo ocorreram na perspectiva de ativar essa subjetividade ética e sua potência, de permitir a criação de um território construído em conjunto, pautado na liberdade de expressão de si mesmo, de escutar às diferenças e expressão dos afetos emergentes na vivência do agora. [...] Criação de um território em que se sinta liberto para se deixar revelar, espaço de jogo e criação. Progressivamente, esse território foi sendo construído passo a passo, como se cria uma composição musical, mas em cada passo, um amontoado de vozes e linhas tecendo redes, tecendo histórias, tecendo os ritmos, as dissonâncias e harmonias nas relações (Andrade; Macêdo, 2012, p. 32).

Em seu relato, as educadoras apontam para a importância de se fazer com que as crianças se sintam num território familiar, oportunizando a elas uma crescente familiarização com o ambiente, com o conteúdo, com o outro, consigo mesmas e com o coletivo. As autoras foram construindo confiança entre o grupo, partindo de um território comum e, ainda assim, com um olhar para as singularidades de cada estudante.





Pensar a territorialização musical passa por desterritorializar a hegemonia cultural e conceber uma educação musical que busque a superação das exclusões espistêmicas que ao longo dos anos se formaram e foram intensificadas (Queiroz, 2017a). Além disso, envolve construir territórios compartilhados que promovam o respeito às diferenças, a construção de identidades individuais-coletivas, a compreensão do outro e de si (Gomes, 2015). Para uma educação musical anticolonialista, Müller e Ströher (2021) tratam como uma questão ético-político-pedagógica a necessidade de contemplarmos com a devida centralidade em nossos planejamentos, os grupos sociais historicamente subalternizados. No caso de pessoas pretas inferiorizadas pela racialização, as autoras apontam o carnaval brasileiro e as escolas de samba como exemplo de práticas musicais coletivas que podem favorecer o desenvolvimento de subjetividades positivas:

[...] na forte discriminação que ainda sofrem pessoas negras, as práticas musicais coletivas são de relevância vital na confecção de subjetividades positivas, [...]. Para mencionar apenas um exemplo, [...] citamos os carnavais brasileiros, e as próprias escolas de samba como *lócus* permanente e histórico de sentidos intersubjetivos produzidos na coesão em torno das causas e lutas do povo negro e de uma identidade coletiva positivada (Müller; Ströher, 2021, p. 179).

Embora esses ambientes de reunião de uma coletividade favoreçam o acolhimento mútuo e o enaltecimento da identidade coletiva, para as autoras é crucial, também, não se considerar grupos identitários como homogêneos. Mantendo sempre presente a singularidade do humano, Müller e Ströher (2021, p. 180) sugerem que se procure garantir “tempos-espacos para a inventividade e o devir singular das pessoas negras, nos coletivos de práticas musicais, escolares e não escolares”. Do contrário, corre-se o risco de se invisibilizar sujeitos dentro de seu próprio coletivo.

Para um breve desenvolvimento de prováveis alternativas para um território pedagógico-musical não coercitivo e que fortalece as identidades singulares e coletivas dos sujeitos, abordamos a seguir o conceito de rizoma, que traz uma perspectiva sobre interconectividade e multiplicidade para os processos educativos musicais.





Práticas músico-pedagógicas como rizomas

O conceito de rizoma é central na obra de Deleuze e Guattari (1995), principalmente por seu poder de subverter o pensamento baseado em pré-determinações e hierarquias. Além disso, o rizoma também é fundamental para explicar o movimento inventivo (Soares; Miranda, 2009) e a imprevisibilidade nos processos de pensamento e subjetivação (Kastrup, 1999). Na botânica, o rizoma é um caule que cresce no subterrâneo de maneira horizontal e em diferentes direções. Em alguns pontos do caule surgem brotos que crescem se movimentando em busca da superfície do solo, sendo imprevisível onde e quando cada broto vai emergir. Deleuze e Guattari (1995) se utilizam dessa definição para propor uma concepção filosófica sobre o rizoma. Nas palavras dos autores:

os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31).

A partir desse conceito, os autores propõem uma concepção de pensamento rizomático: é o que está em movimento, se conectando entre diferentes linhas de conhecimentos e saberes, se desterritorializando, se desenvolvendo, se transformando, seguindo por distintos caminhos a depender dos obstáculos que vai encontrando, e sem ter uma direção previamente fixada. O conceito do rizoma se encontra como contrário aos sistemas de centralizações, sistemas esses que se organizam em hierarquia, definições prévias de caminhos estritos a seguir, muito rigidamente, sem espaço para a inventividade. Deleuze e Guattari (1995) explicam que o rizoma é:

[...] contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

A educadora musical Cecília França (2006) traz o conceito de rizoma para pensar sobre suas práticas músico-pedagógicas. Segundo esta autora, o rizoma é





um processo e não um produto, é “[...] aberto, alterável, modificável, sempre em construção” (p. 69). Desse modo, é possível conceber um ensino flexível, em que a relação com o aprendizado parte dos sujeitos que estão envolvidos nos processos educativos de um determinado território. Cada um vai ao seu modo percorrer o seu próprio caminho de aprendizado, construindo suas conexões. Essa visão rizomática de pedagogia contrapõe a hierarquização e a compartimentalização dos conteúdos, levando à não linearidade entre eles, incitando a experimentar e a fluir (França, 2006).

Para Weik (2021), o campo da educação musical ganha muito ao se inspirar no conceito de rizoma, pois, a partir dos sujeitos musicais presentes, sejam docentes ou discentes, as livres conexões e configurações convergem para a inventividade. Em vez da relação de/do conhecimento em árvore, apresenta-se a figura do rizoma, uma “[...] miríade de pequenas raízes emaranhadas cujos pontos e elementos remetem uns aos outros e também para fora do conjunto (Weik, 2021, p. 71).

Buscar uma educação musical rizomática pode ser relevante quando, por exemplo, avaliamos que é necessário revisar os elementos curriculares de um determinado programa de prática musical ou de abordagem pedagógico-musical. O conceito de rizoma tem nos apontado para a relevância de se considerar a multiplicidade dos sujeitos que transitam e interagem com os territórios que vão se estabelecendo, também em nossos contextos escolares e não escolares, oportunizando espaço para a imprevisibilidade e, assim, para uma experiência singular com o aprendizado e com a própria música.

Considerações

Procuramos apontar, de modo breve, no presente ensaio, os subsídios teórico-conceituais do campo da produção de subjetividades, que julgamos pertinentes para uma pedagogia musical de perspectiva crítica. Assumimos o princípio de que práticas músico-pedagógicas são, também, vetores sociais de subjetivação (Miranda, 2005), pois têm potencialidade de inferir diretamente nos processos de subjetivação de nossas crianças, adolescentes e adultos, em quaisquer de nossos contextos de atuação (Müller, 2023).



Ressaltamos a convergência de criticidade nas assertivas das autoras e autores aqui examinados, desde o ponto de partida com as ontologias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos levando a interseccionar a Educação Musical também com os campos epistemológicos da Filosofia, Psicologia Social, Sociologia Política, Educação: todo o campo conceitual-teórico com o qual temos fundamentado nossos estudos alerta para a importância de se ter consciência do que é estruturante e sistêmico no modo sócio organizativo em que estamos inseridas/os, e para os efeitos nocivos da “vida capital” (Pélobart, 2003) e das “subjettividades capitalísticas” (Guattari, 1993) que acarretam os pressupostos desumanizantes do neoliberalismo. Dentre as problemáticas decorrentes desses pressupostos para a subjettividade humana, nosso enfoque se deu sobre a homogeneização, sinalizando modos de reagir a ela em práticas músico-pedagógicas e na formação docente.

Conhecendo e utilizando os preceitos filosóficos dos conceitos de rizoma, territorialização e desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995; Guattari; Rolnik, 1996), se pode favorecer uma ambiência musical e pedagógica não coercitiva, contra hegemônica e anticolonialista (Queiroz, 2017b). Procuramos demonstrar que uma tal ambiência pode levar à produção de subjettividades potencialmente fortalecedoras das identidades coletivas de grupos sociais subalternizados e das singularidades dos sujeitos.

Contemplar tempo-espaço para os conceitos de territorialização, desterritorialização e rizoma, do planejamento às atividades de nossa educação musical, tem nos confirmado os sentidos de construir um território músico-pedagógico crítico – o que, por sua vez, tem movido nossas esperanças de que, sim, uma aula de música pode ser partícipe da formação emancipatória de nossos sujeitos de atuação.

Referências

ANDRADE, Regina Gloria Nunes; MACÊDO, Cibele Mariano Vaz de. O trabalho de arte e de grupos com jovens no centro cultural Cartola – comunidade da Mangueira RJ. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 2, n. 5, 28 set. 2012. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/66. Acesso em: 31 ago. 2024.

BATISTA, Leonardo Moraes. “Por que as mortes das pessoas negras não geram uma crise ética?”: uma conversa para praticarmos uma educação musical antirracista. *In*: MÜLLER, Vânia Beatriz (org.). **No musicAR: gênero, racialização, produção de subjetividades e educação musical**. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 18-36.

BRANCO, Guilherme Castelo. Subjetividade e lutas políticas na modernidade. **O Que nos Faz Pensar**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 31, p. 237-251, dez. 2011. Disponível em: <https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfpa/article/view/370>. Acesso em: 31 ago. 2024.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**: racionalidade, normatividade e imaginário. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 280-323.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: ROCHA, André (org.). **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 85-112. 221p.

CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em Educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia volume 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia volume 5. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividades? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/pHqzmSS3Q3XPyrCQtDz77mk/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/303>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação (UFMS)**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 229-244, 5 out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2073>. Acesso em: 31 ago. 2024.





GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GODOY, Ana. Biopolítica, cidadania e produção de subjetividades. Notas esparsas sobre pedagogia especulativa e subjetividade flexível. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [s. l.], n. 20, p. 30-44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4578>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. **OPUS**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/878>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis, 1996.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. *In*: Parente, André (org.) **Imagem Máquina**: a era das tecnologias do virtual. São Paulo: Editora 34, 1993, p. 177-191.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAZINI, Rafael Menotti; MÜLLER, Vânia Beatriz. Produção de subjetividades e os aspectos comunitário e vivencial da música: notas de uma experiência músico-pedagógica. *In*: MÜLLER, Vânia Beatriz; SCHMIDT, Beatriz Woeltje; VELHO, José Rodrigo Santos (org.). **Percussão e educação musical**: propostas e apostas emancipatórias. Porto Alegre: Livrologia, 2023. p. 97-115.

MAZINI, Rafael Menotti. **Produção de subjetividades na educação musical**: uma pesquisa bibliográfica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009c/00009cbd.pdf>. 31 ago. 2024

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul/dez. 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3053>. Acesso em: 31 ago. 2024.





MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. *In*: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 25-49.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. *In*: SOUZA, Solange Jobim e (org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 29-46.

MÜLLER, Vânia Beatriz; STRÖHER, Karine Larissa. Inventividade e devir: um ensaio sobre produção de subjetividades e filosofia da educação musical. *In*: MÜLLER, Vânia (Org.). **no musicAR**: gênero, racialização, produção de subjetividades e educação musical. Chapecó: Livrologia, 2021, p. 165-185.

MÜLLER, Vânia Beatriz. Gênero e interseccionalidade: práticas músico-pedagógicas como vetores sociais de subjetivação. *In*: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 79-94.

OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes de; TAVARES, Mariana Santiago. Disciplina e Subjetivação: o sujeito no contexto escolar neoliberal. **Revista Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 159-176, 19 set. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9731>. Acesso em: 31 ago. 2024.

Pelbart, Peter Pál. **Vida capital**: Ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2003.

PELLANDA, Nize Maria Campos. À Guisa de Introdução: reflexões sobre o neoliberalismo e subjetividade. *In*: MC LAREN, Peter. **A Pedagogia da Utopia**. Conferências na UNISC. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. p. 7-27.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>. Acesso em: 31 ago. 2024.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 31 ago. 2024.



Science, Chico. **Chico Science & Nação Zumbi Programa Livre 1993**. Youtube, out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5u-Z7Frl7M4>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. **Cadernos de Campo (São Paulo 1991)**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 237-260, mar. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47695>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, Letícia Batista da. **Manguebeat: vanguarda no mangue?** 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33223>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa?. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 408-424, ago. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9112>. Acesso em: 31 ago. 2024.

STRÖHER, Karine Larissa; MÜLLER, Vânia Beatriz. O que pode a Cartografia à Educação Musical?. *In*: Encontro regional sul da abem, 20., 2022, [s.l.]. **Anais**. 2022. v. 5, p. 1-11. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v5/index.html. Acesso em: 31 ago. 2024.

STRÖHER, Karine Larissa. **O que pode a experiência da performance musical?** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000076/000076f3.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

WEIK, Christian Alberto. Por entre ritornelos e rizomas: ensaios de um ensino-aprendizagem musical deleuziano. **Epistemus: Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura**, La Plata, v. 9, n. 1, p. 028, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/11204/11199>. Acesso em: 31 ago. 2024.

Vânia Beatriz Müller é bacharel em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou o Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É docente no Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua na formação de educadoras/es musicais a partir da problematização da cultura sistêmica e, nela, a música, a escola, a educação musical. Coordenou a área Música na política pública PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES/Ministério da Educação), de 2011 a 2019. É líder do grupo de pesquisa musicAR: artisticidade.cultura.educação musical, que concentra estudos sobre performance musical enquanto ritual social e produção de subjetividade. Pesquisa a interseccionalidade do gênero com classe e racialização, no âmbito do neoliberalismo – suas incidências em espaços de educação musical, bem como a educação musical como resistência.

<http://lattes.cnpq.br/8343190297463515>

Rafael Menotti Mazini é licenciado em música pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2022), mestrando em música na linha de pesquisa de Educação Musical pela UDESC (2023) e membro do grupo de pesquisa musicAR: artisticidade.cultura.educação musical. Na qualidade de docente musical, dedica-se ao ensino básico buscando exercer uma prática pedagógica musical crítica. Como pesquisador, interessa-se pela investigação da performance musical enquanto encontro de pessoas que fazem música e em sua produção de subjetividades.

<http://lattes.cnpq.br/0599010329832052>