

# ENVIADDESCER A EDUCAÇÃO MUSICAL, MUSICAR A BICHA E FRATURAR CURRÍCULOS: ESTRANHAMENTOS SONOROS PARA *PENSARFAZER* UM CURRÍCULO QUEER

*Queering the music, musicking the queer  
subject and fracture curriculum: sound  
strangements to think to a queer curriculum*

*Cuirizar la educación musical, musicar el  
marica y fracturar curriculum: extrañas de  
sonido para pensar-hacer un curriculum cuir*

WENDERSON SILVA OLIVEIRA

*Universidade Estadual do Ceará*  
wendoliveira@gmail.com

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

*Universidade Estadual do Ceará*  
isabelinhasabino@yahoo.com.br

**Resumo:** O colonialismo ainda norteia nossas práticas pedagógico-musicais. Alguns movimentos tentam caminhar pelas estradas tortuosas e estreitas da decolonialidade, na tentativa de ouvir vozes e sons que, constantemente, são suprimidos. Neste ensaio, procuramos problematizar currículos da/na educação musical escolar, partindo do entendimento de que as tessituras curriculares são vivas e em trânsito, os currículos são *práticas políticas* tecidas no cotidiano vivido por uma comunidade que rodeia os prédios, em um movimento permanente *dentrofora* das escolas. Como potência viva, buscamos entender os currículos cotidianos como linhas de fuga à oficialidade. Em nossa discussão, trazemos à tona uma dessas linhas, que é a música queer. A partir da ferramenta epistemológico-sonora *enviadescer*, proposta pela *arti(vi)sta* Linn da Quebrada, nosso debate visa pensar possibilidades e caminhos para uma educação musical comprometida com as diferenças, que busque uma justiça curricular.

**Palavras-chave:** Currículo em música. Teoria queer e educação musical. Gênero e sexualidade em educação musical.

**Abstract:** The colonialism still guides our pedagogical-musical practices. Some movements try to walk the winding and narrow roads of decoloniality, in an attempt to hear voices and sounds that are constantly suppressed. In this essay, we tried to problematize curriculum of/in school music education, starting from the understanding that curricular fabrications are alive and in transit, the curriculum are *political practices* woven into the daily life experienced by a community that surrounds buildings, in a permanent movement within schools. As a living power, we seek to understand everyday curriculum as lines of escape from officiality. In our discussion, we bring up one of these lines, which is queer music. Based on the epistemological-sound tool *enviadescer*, proposed by *arti(vi)st* Linn da Quebrada, our debate aims to think about possibilities and paths for a musical education committed to differences, which seeks curricular justice.

**Keywords:** Music curriculum. Queer theory. Gender and sexuality.

**Resumen:** El colonialismo todavía guía nuestras prácticas pedagógico-musicales. Algunos movimientos intentan caminar por los caminos sinuosos y estrechos de la decolonialidad, en un intento de escuchar voces y sonidos que se reprimen constantemente. En este ensayo, tratamos de problematizar los currículos de/en la educación musical escolar, comenzando por el entendimiento de que las fabricaciones curriculares están vivas y en tránsito, los currículos son *prácticas políticas* tejidas en la vida diaria experimentada por una comunidad que rodea edificios, en un movimiento permanente dentro de las escuelas. Como potencia viva, buscamos entender los planes de estudio cotidianos como líneas de escape de la oficialidad. En nuestra discusión, presentamos una de estas líneas, que es la música queer. Basado en la herramienta de sonido epistemológico *enviadescer*, propuesta por *arti(vi)sta* Linn da Quebrada, nuestro debate tiene como objetivo pensar en las posibilidades y caminos para una educación musical comprometida con las diferencias, que busca la justicia curricular.

**Palabras clave:** Curriculum en la educación musical. Teoría queer y educación musical. Género y sexualidade en la educación musical.

*OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a  
educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros  
para pensar fazer um currículo queer. Revista da Abem, v. 28, p. 139-161, 2020.*

*Eu gosto mesmo é das bixas, das que são 'afeminada'  
Das que mostram muita pele, rebolam, saem maquiada  
[...]  
Ai meu Deus, o que que é isso 'quéssas' bixa tão fazendo?  
Pra todo lado que eu olho, tão todes enviadescendo  
[...]  
Enviadesci, enviadesci  
E agora macho alfa, não tem mais pra onde fugir  
Enviadesci, enviadesci  
Já quebrei o meu armário, agora eu vou te destruir  
Porque antes era viado  
Agora eu sou travesti  
Linn da Quebrada, *Enviadescer**

Decidimos iniciar nosso diálogo com uma epígrafe provocadora e chamativa, cientes do possível incômodo que algumas palavras podem causar. Ou não, talvez elas em nada molestem aquelas pessoas que as leiam. Mas há palavras que a colonialidade não consegue deglutir; juntas causam tantos sentimentos que seria impossível lê-las sem revirar os estômagos. É para gerar essa (ou outra) sensação que escrevemos este texto.

Há tempos tentamos caminhar pela estreita porta da decolonialidade, entendendo que, para sermos fiéis às escrituras que concebemos, precisamos nos despir de nossos conceitos cristalizados e também cristianizados. A inventividade, as estratégias e táticas (Certeau, 2014) que utilizamos para encurvar o colonialismo devem estar comprometidas com a transformação social, com a emancipação dos corpos constantemente oprimidos e com o respeito às diferenças. Com a pedagogia das diferenças escrevemos e por ela desenvolvemos nossa luta por um mundo mais justo e bonito.

Este texto traz consigo propositalmente em epígrafe uma canção da arti(vi)sta<sup>1</sup> Linn da Quebrada, nome artístico de Linna Pereira, mulher travesti negra, nascida na periferia da zona leste de São Paulo. *Enviadescer*,<sup>2</sup> para nós, é uma importante ferramenta intelectual e sonora, porque lança olhar sobre

a potência transgressora de inúmeras experiências de dissidência sexual e de gênero no Brasil, evidenciando como diferentes marcadores sociais das diferenças (gênero, sexualidade,

---

<sup>1</sup> Segundo Paulo Raposo (2015, p. 5), “o ativismo é um neologismo conceptual ainda de instável consensualidade quer no campo das ciências sociais, quer no campo das artes. Apela a ligações, tão clássicas como prolixas e polémicas entre arte e política, e estimula os destinos potenciais da arte enquanto ato de resistência e subversão. [...] A sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência. Ativismo consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística.”

<sup>2</sup> O clipe da canção *Enviadescer* está disponível na página pessoal de Linn da Quebrada no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=saZywh0FuEY> (acesso em 12/06/2020).

raça, classe e localização geográfica) se interseccionalizam na constituição de experiências cotidianas dos sujeitos periféricos (Couto Júnior; Silva, 2018, p. 326).

Entendemos *enviadescer* não somente como potência transgressora, mas também, a partir de nossas leituras em Foucault (2004), como estética de existência. Em entrevista ao extinto programa *Estação Plural*,<sup>3</sup> da TV Brasil, Linn conceitua *enviadescer* como um movimento-posicionamento político, esmiuçado em atitudes, comportamentos, afetos e vivências. Para ela, esse movimento-posicionamento político é de resistência, que marca a interrogação da cisgeneridade e da heterossexualidade como normas de gênero e sexualidade no seio da sociedade.

Como pedagogia na/da carne, *enviadescer* dialoga, afeta e gera dispositivos que estetizam a vida vivida, tornando-a fruível. Por isso o diálogo com Foucault (2004, p. 290), para entender que o esforço para afirmar a liberdade e dar à vida a possibilidade de se reconhecer e ser reconhecido por outras pessoas é criar uma estética de existência, uma “elaboração de sua própria vida como uma obra de arte pessoal”. Sinteticamente, para o autor, a partir do *cuidado de si*, os sujeitos conseguem alcançar a liberdade das regras e normas impostas, voltando-se a novos modelos de vida, produzindo suas subjetividades e políticas de vida. Esse *cuidado de si*, produzindo novas formas de ser e estar no mundo é a *estética de existência*. Para nós, portanto, *enviadescer*, tal qual é pensado por Linn, é uma forma de existir e resistir. Como fluxos blasfemos, *enviadescer* sinaliza nossa fê no cotidiano como forma de *pensarfazer*<sup>4</sup> uma educação nas/das/com/para/pelas diferenças.

Empenhadas com as urdiduras de saberes nos cotidianos escolares, nós compreendemos que *enviadescer* é uma força-motriz que abre espaço para bichas<sup>5</sup> ensinarem epistemologias comprometidas com o rompimento dos traços coloniais. Ao dialogar com a produção de novas subjetividades, o movimento que fazemos ao *enviadescer* nos mostra novas tessituras de sons, saberes e práticas, uma educação-bicha que produz rupturas em formas cristalizadas de ver, sentir e ler a escola e os corpos diferentes que nela estão.

Ousamos dizer que as escolas são fontes potentes nas variadas linhas do verbo *enviadescer*. As escolas contemporâneas anunciam um novo tempo, no qual corpos diferentes podem existir e não mais se disfarçam. Ao teimar em resistir, as escolas nos ensinam que a boniteza da vida ainda é possível;

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bSfk-tgelzk> (acesso em 12/06/2020).

<sup>4</sup> Aprendemos com Nilda Alves (2008) essa estética de escrita, em uma tentativa de romper as dicotomias erigidas na modernidade ao separar ações que, em nosso modo de entender, parecem indissociáveis.

<sup>5</sup> Historicamente as palavras *viado* e *bicha* resultam de uma série de termos pejorativos que dizem respeito ao tratamento de relacionamentos sexuais e afetivos entre pessoas do mesmo sexo e do gênero masculino, da mesma maneira que se referirá, simplesmente, à sua sexualidade considerada desviante do estipulado como norma, a heterossexualidade. Como nos ensina a professora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 98), “a bicha nasce do discurso”. E logo, ao nos apropriarmos do discurso, segundo ela, “os sujeitos aos quais se referem tomam para si o direito de existir questionando aquilo que é descrito como normal” (Oliveira, M., 2017, p. 173). Portanto, utilizamos a palavra bicha como empoderamento, contorcendo seu sentido original, o de ofensa.

mesmo que os ataques insistam em destruí-la, seguimos mostrando suas cores, formas, cheiros e sons. Terreno fértil na/da/para/com educação musical, a escola cotidiana produz micropolíticas sonoras que desafiam as lógicas de nossas identidades musicais estabelecidas pela cultura europeizada. A escola pública, sobretudo, mostra-nos sua maneira astuta de se insurgir em *práticas políticas* de sobrevivência nos cotidianos; seus praticantes (Certeau, 2014) negociam constantemente para existir frente à colonialidade do saber, por isso, consideramos que suas rebeldias desafiam a lógica.

As músicas circulam num permanente movimento *dentrofora* de nossas escolas, formando redes de saberes (Alves, 2008) que são responsáveis pelas linhas de fuga à oficialidade, sobretudo à oficialidade contida nos currículos. Nessas linhas de fuga é que se fazem presentes os sons clandestinos, aqueles que, propositalmente, não estão incorporados nas *políticas práticas* curriculares oficiais. Neste ensaio, nossa discussão parte de uma dessas linhas de fuga – a música queer. Consideramos como música queer as produções fonográficas de pessoas LGBT+<sup>6</sup> que concentram sua sonoridade nas experiências e vivências das minorias sexuais e de gênero, que lutam, por meio de suas músicas, por uma pluralidade sonora e o reconhecimento de suas identidades sexuais e de gênero como legítimas.

Aprendemos com Maura Penna (2012) que a música é uma atividade humana e não é uma linguagem universal, ela é construída historicamente, socialmente, culturalmente e filosoficamente. Ao partirmos daí, arriscamos dizer que, predominantemente, *práticas políticas* de *ensinar/aprender* música ainda se alinham ao padrão cis-heteropatriarcal<sup>7</sup> branco. É um alinhamento que precisamos, urgentemente, debater. Ao acreditarmos que os dispositivos curriculares incorporam práticas sociais, ideologias e seguem discursos originados do/no poder, entendemos que tudo aquilo que é produzido para ensinar é carregado de signos que irão privilegiar determinadas ideologias, automaticamente excluindo outras. O ato de ensinar música, portanto, é preche desses códigos.

Assim sendo, nosso objetivo neste texto é apresentar a música queer como caminho possível para a educação musical escolar, sobretudo na tessitura de

---

<sup>6</sup> A sigla corresponde a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e o + (em algumas páginas de internet) corresponde a assexuadas, agênero, pansexuais, polisssexuais, simpatizantes, dentre outros que não se encaixam nos anteriores, o que serve para demonstrar a complexidade da sexualidade e das identidades de gênero.

<sup>7</sup> De modo sintético, podemos dizer que a cisgeneridade pode ser entendida como uma condição da pessoa cuja identidade de gênero corresponda ao gênero que foi atribuído no nascimento, dissimilar à transgeneridade. Ex.: homens cisgênero se identificam como homens, correspondendo ao gênero de seu nascimento, diferente de um homem transgênero, cujo gênero atribuído no nascimento é um e sua identificação, enquanto processo de identidade de gênero, é outra. Heterossexualidade é a atração sexual ou afetiva por indivíduos de sexo ou gênero oposto. O patriarcado é um sistema de dominação-poder que privilegia o masculino em detrimento do feminino. Centrado na figura do Pai, em um modelo de família dominado por homens heterossexuais e cisgênero, o sistema patriarcal é uma maneira de atribuir e instituir dispositivos normativos que destaquem e mantenham essa dominação-poder que pesa sobre as subjetividades femininas e masculinas. Cruzados, cisgeneridade, heterossexualidade e patriarcado operam como normas socialmente construídas como naturais, e quaisquer fugas desse padrão – como pessoas homossexuais ou pessoas transexuais – serão concebidas como não naturais.

currículos. Incorporamo-nos a propostas decoloniais que vêm sendo debatidas em diversos campos epistemológicos, incluindo o ensino de música. Tentamos nos livrar de ações inquisitoriais, alinhadas a projetos que nos fazem entender que “a perversidade dos traços coloniais é que tendemos a reproduzir e manter epistemicídios musicais diversos, excluindo e matando conhecimentos e saberes que não se alinham à tendência colonizadora” (Queiroz, 2017b, p. 155).

Nosso ensaio-conversa encruzilha a educação musical e a teoria queer, buscando estabelecer novos diálogos para pensar junto às práticas musicais escolares e junto aos seus currículos. Escrevemos cientes de nossos lugares como pessoas cisgênero, pertencentes à Academia. Um autor *bichapreta* e uma autora heterossexual-branca. Esse diálogo que estabelecemos parte de nossas reflexões acerca desses dois temas que, até então – mas não somente – no Brasil, conversam timidamente. No momento político em que estamos inseridas,<sup>8</sup> essas discussões são urgentes, justamente porque contrariam o projeto político que de modo bem evidente ataca com regularidade a população LGBT+ e tenta suprimir os direitos já conquistados.

Nossa tentativa é romper com o que parece ser um silenciamento. Um silenciamento inconsciente, possivelmente fruto do entendimento de que a sexualidade seja natural e não socialmente construída, como menciona a professora Guacira Lopes Louro (2018a). Esse entendimento do inconsciente colonizado faz com que a sexualidade seja tratada como uma questão pessoal, entretanto, “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” e “construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (Louro, 2018a, p. 11).

A teoria queer, como recurso epistêmico-educacional musical, vem alargar as percepções sobre música, sobre a prática musical e sobre as maneiras de *pensarfazer* educação musical nas escolas. Vem evidenciar corpos considerados dissidentes da norma e a reinvenção do discurso musical do diferente com e para o diferente. Em sua complexidade, vem descomplicar as sonoridades que se fazem presentes em nosso cotidiano escolar, ao mesmo tempo que questiona os paradigmas dominantes que montam o jogo canônico musical, falsamente neutro, que busca “disfarçar um lugar de poder, autoridade e dominação do masculino [cis-heterossexual], branco e europeu” (Rosa; Nogueira, 2015, p. 47).

---

<sup>8</sup> A eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República foi marcada, dentre outros fatos, por suas falas contrárias ao movimento LGBT+. Bolsonaro, em seu discurso de posse, defende que em seu mandato irá combater a ideologia de gênero (explicaremos em outra nota sobre), defender os valores judaico-cristãos e valorizar a família. Não por acaso, o *slogan* principal de sua campanha presidencial foi erguido nessas premissas. Uma das primeiras ações do governo Bolsonaro foi extinguir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão vinculado ao Ministério da Educação, responsável por políticas educacionais voltadas à diversidade e às diferenças, assegurando uma educação de qualidade e equilateral. O Ministério da Educação, por meio de uma postagem no Twitter do presidente, cancelou, em 2019, um vestibular, com vagas remanescentes, destinado a pessoas travestis e transexuais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. O governo também extinguiu o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT+ (CNCD/LGBT+), criado por medida provisória em 2001. Devemos lembrar que o Brasil, atualmente, é o país que mais mata travestis e transexuais em todo o mundo, segundo dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (cf. Benevides; Nogueira, 2020).

No diálogo com autoras e autores pós-estruturalistas, trazemos à tona a compreensão de currículo como tessitura cotidiana, fruto de diversos agenciamentos entre os praticantes (Certeau, 2014) das escolas. Nossa aposta é em uma justiça curricular (Santomé, 2013), na qual todas as pessoas possam ser representadas nos textos curriculares e nas práticas de ensino. Esperamos, com este texto, abrir espaço para que essas discussões estejam cada vez mais presentes nas políticas curriculares em música (seja na formação docente, seja na educação básica) e alargando a compreensão de *ensinar/aprender* música na escola.

## “SOU MENINA FEMININA, SOU MENINO MASCULINO”: TEORIA QUEER NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO MUSICAL?

*O bondoso criador fez meninos, e meninas  
Com o seu imenso amor a palavra nos ensina  
Não nasci no corpo errado  
O meu criador amado  
Desenhou um corpo para mim*  
Trio R3

Podemos dizer, seguramente, que nossos corpos são marcados antes do nascimento. A preparação para a chegada de uma criança é sempre um acontecimento regado com a divisão binária de gênero meninos *versus* meninas e a previsão da heterossexualidade como único caminho afetivo-sexual possível. Se meninos, os quartos são decorados com peças em tons de cor azul, as roupas de times de futebol são acrescidas ao enxoval da criança, e bolas, carrinhos e outros objetos identificam que naquele quarto haverá um futuro homem. Se meninas, os quartos, roupas e objetos são inteiramente da cor rosa, assim como bonecas, panelinhas, ferros de passar, brincos nas orelhas, laços nos cabelos e tiaras bordadas farão parte do arsenal cultural da futura mulher. Todas nós já presenciamos uma ou mais dessas cenas descritas e, mesmo sem perceber, entramos no jogo binário do gênero e da sexualidade dominante, preparando pessoas cisgênero para serem sujeitos heterossexuais, considerando, portanto, a cis-heterossexualidade como caminho único e natural, operando fortemente na constituição do gênero e na construção da sexualidade (Louro, 2018a).

A epígrafe que inicia este tópico é um trecho da canção *Nosso gênero vem de Deus*, do grupo evangélico Trio R3, que é composto por duas meninas e um menino cisgênero. Logo em seus primeiros compassos, a canção começa com as assertivas: “Sou menino! Sou menina!”, utilizando como recurso vocal o *Sprechstimme*.<sup>9</sup> Com a tonalidade em dó maior, o adolescente inicia na quinta

---

<sup>9</sup> O *Sprechstimme* é um tipo de técnica vocal alemã estendida utilizada para cantar e falar, estando, junto ao *Sprechgesang*, entre a fala e canto. *Sprechgesang* está mais próximo à maneira de recitar no canto e *Sprechstimme* está mais próximo à fala.

do acorde (na nota sol) e na repetição retorna à tônica. As adolescentes iniciam, logo após a voz masculina, na fundamental do acorde, entoando uma oitava acima e permanecendo ao repetir a expressão. É interessante que, na composição, recorreram às figuras retóricas utilizadas na música barroca<sup>10</sup> para gerar o clima de persuasão ao ouvinte, reafirmando, por meio da voz, as diferenças do gênero e os lugares que eles ocupam, afinal, no seio de uma sociedade machista e patriarcal, o masculino sempre está em primeiro plano.

Esse exemplo parece trivial, entretanto, nos atemos à ideia de que essa circulação sonora e midiática está ao nosso redor e, como lembra a professora Jusamara Souza (2009), ancorada no dia a dia das crianças. Em outro texto (Souza, 2004), a autora problematiza que a música é um fato social, que não está desligada de seus aspectos socioculturais. Nessa perspectiva, os usos (Certeau, 2014) das músicas no cotidiano escolar representam as relações que os jovens estabelecem com elas (Souza, 2004). Mas, se voltarmos os olhos às práticas musicais escolares, essas relações estarão presentes, efetivamente, nas tessituras curriculares oficiais?

Essa questão impulsiona nossa reflexão sobre os sujeitos queer nos currículos da educação musical escolar, partindo do movimento que Linn da Quebrada nos convida a *pensarpraticar*, que é o *enviadescer*. Entendemos os currículos como criações cotidianas em permanente movimento, desterritorializados, nos quais sujeitos escolares criam e recriam cotidianamente, a partir “de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com quais entraram em contato por diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos” (Oliveira, I., 2016, p. 8).

Tentamos aproximar currículos da educação musical escolar com a teoria queer no intuito de problematizar sonoridades *Outras* que circulam, muitas vezes, clandestinamente pelos *espaçostempos* das escolas. Quando dizemos clandestinamente, o fazemos pela certeza de sua supressão das políticas oficiais de currículo, ou seja, a música queer não é presente, efetivamente, nas práticas curriculares, seja na formação docente, seja nos currículos cotidianos das escolas. Logo, percebemos essas práticas musicais de sujeitos queer como transgressões sonoras, porque desafiam a oficialidade dos currículos, ao mesmo tempo que enfrentam as regulações de gênero e de sexualidade incorporadas nas práticas musicais.

O termo “queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais” (Louro, 2001, p. 546). Segundo o sociólogo Richard Miskolci (2017, p. 21), a teoria queer surge como um “impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que,

---

<sup>10</sup> A doutrina dos afetos foi uma teoria musical sistematizada por compositores de meados do século XVI e amplamente utilizada por compositores no século XVII. Dizemos compositores pelo apagamento de composições femininas desse período. A doutrina, em linhas gerais, estabelecia relações entre palavra e música, em que o texto musical pudesse (co)mover as emoções do ouvinte. A harmonia musical estava a serviço do texto, suscitando sentimentos diversos conforme a organização dos sons.

na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais”. O autor aponta que três dos principais movimentos sociais nesse período foram: ações pelos direitos civis das pessoas negras sulistas dos Estados Unidos – que protestavam contra leis discriminatórias e de segregação racial; a segunda onda do movimento feminista – que reivindicava o ingresso de mulheres brancas no mercado de trabalho e a política de métodos contraceptivos; e o movimento homossexual – marcado, sobretudo, pela chamada Revolta de Stonewall, na qual membros da comunidade LGBTQ+ se manifestaram violentamente contra os ataques da polícia nova-iorquina ao bar Stonewall Inn, frequentado, sobremaneira, por homens gays não brancos.

A teoria queer, como campo de estudos, começa a ser desenvolvida por pesquisadoras/es e ativistas estadunidenses no final da década de 1980 “em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero” (Miskolci, 2009, p. 150), que ainda mantinham uma tendência normalizadora e hegemônica, como menciona o autor. Baseadas/os, especialmente, nos estudos de sexualidade em Michel Foucault, teóricas/os queer interrogam os estudos antecessores sobre as consideradas dissidências sexuais e de gênero, que resultavam numa rigidez cartesiana das identidades e subjetividades. A proposição desses estudos é lançar um novo olhar a essas identidades e à construção de um espaço de desestabilização, subversão e emancipação dos fenômenos relacionados ao gênero e à sexualidade, entendendo-os como movediços e deslocados de uma compreensão verticalizada, como menciona Ana Cristina Santos (2006).

O movimento homossexual da década de 1960 construía para si a imagem de oposição ao sujeito considerado queer<sup>11</sup> (dissidente), segundo Miskolci (2017), aceitando valores hegemônicos e a heterossexualidade como natural, dessemelhante à homossexualidade. Gays e lésbicas centravam esforços para que fossem entendidos com os mesmos direitos de sujeitos heterossexuais, ligados aos valores da classe média, branca e letrada, adaptando-se aos valores da sociedade heterossexual e tentando incorporação nesse núcleo social, como nos mostra o autor. Os sujeitos queer, por outro lado, criticavam esses valores hegemônicos, “mostrando como eles engendram as experiências da abjeção, da vergonha, do estigma” (Miskolci, 2017, p. 25).

Assim, o movimento *prácticoteórico* queer vai criticar, sobremaneira, a chamada heteronormatividade,<sup>12</sup> que assujeita os corpos considerados anormais por deslocarem o gênero ou não pautarem suas políticas afetivo-sexuais no modelo heterorreprodutivo, como aponta o autor supracitado. Entretanto,

---

<sup>11</sup> Na década de 1980 a epidemia do HIV-Aids fez com que ressaltasse a imagem da pessoa queer como abjeta na sociedade. Queer é um xingamento, como nos mostra Miskolci (2017), semelhante à palavra bicha. Desse modo, queer era aquilo que era considerado “motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o queer, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela aids” (Miskolci, 2017, p. 24).

<sup>12</sup> Em linhas gerais, podemos entender que heteronormatividade é um termo que é utilizado para descrever um conjunto de características opressoras inerentes à orientação sexual diferente da heterossexualidade, na qual essas práticas sexuais são condenadas. A heteronormatividade pressupõe a existência de apenas macho e fêmea nas relações afetivo-sexuais, considerando que a heterossexualidade é o único caminho afetivo-sexual normal.



mesmo com o alargamento desse campo de estudos – recente, reconhecemos –, sujeitos bichas e queer (dentro do escopo da sigla LGBTQ+) são lidos, na sociedade pautada em valores cis-heterocentros, como sujeitos abjetos, e suas práticas sexuais e corpos desviados dos gêneros dominantes têm sido sumariamente condenados.

Segundo Guacira Lopes Louro (2018a), há uma larga compreensão que considera a sexualidade como algo que possuímos naturalmente, desconsiderando seus aspectos sociais e políticos, opondo-se à ideia de que a sexualidade é uma construção social. Exemplificada na epígrafe deste tópico, *meninos masculinos* e *meninas femininas* são tidos como naturais, especialmente nos processos escolares, cujos investimentos na generificação dos corpos são constantes. Os propósitos desses investimentos, de acordo com a autora, produzem o *homem* e a *mulher civilizados*, capazes de viverem em sociedade.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 1997, p. 58).

A escola é um dos lugares de múltiplas técnicas do controle dos corpos. A arquitetura de seus prédios e a engenharia do ensino produzem normas minuciosas a fim de educar o corpo para ser dócil. A escola investe, fortemente, em políticas disciplinares e sujeição nos corpos, impondo a docilidade, apostando em microfísicas do poder, como menciona Michel Foucault. “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”, nos ensina o filósofo (Foucault, 2014b, p. 150). A escola opera vigilante e punitiva para tentar manter a sexualidade controlada e dentro da norma, ocultando e negando qualquer forma não cisgênero e não heterossexual que possa vir a existir nesse espaço (Louro, 2018a). E a educação musical nisso?

Louis Bergonzi (2009) alude que a educação musical está orientada, tradicionalmente, pela heterossexualidade. Logo, entendemos que, na tessitura de currículos, o *ensinar/aprender* música na escola vai acompanhar a mesma trajetória e repertório. O autor desenha um cenário no qual professoras/professores e alunas/os heterossexuais estão em situação de privilégios em relação às/aos pares docentes e discentes LGBTQ+; do mesmo modo, chama atenção em relação à suposta neutralidade (que ele considera inexistente) nas/das escolas de música e em seus currículos.

Para exemplificar, Bergonzi (2009) narra relações entre o primeiro amor juvenil e a música. Na aula de música, esse amor (ou a perda do primeiro amor) vai ser representado por uma série de canções apresentando o relacionamento entre pessoas heterossexuais como o único possível e natural.

Segundo o autor, também ouviremos no rádio e em outras mídias a heterossexualidade como cultura musical dominante. Um exemplo brasileiro ocorreu em novembro do ano de 2019, em uma cidade catarinense: segundo reportagem da revista *Capricho*<sup>13</sup> (Zocchi, 2019), um jovem teria entrado em contato com uma rádio via aplicativo de mensagens instantâneas e pedido que tocasse na programação o hit *Parabéns*, da cantora brasileira *drag queen* Pablllo Vittar (1994-), lançado no mesmo ano. Nesse contato, o jovem recebe resposta negativa por parte do funcionário que menciona que não tocaria as músicas da artista por não saber se a mesma era homem ou mulher. O funcionário ainda reitera que, segundo o ensinamento de seus pais, no núcleo familiar podem existir apenas homens e mulheres, não havendo espaço para outra coisa. Esse episódio, que não é isolado, reforça a bicha/sujeito queer como abjeto nos espaços, inscrito em um controle discursivo (Foucault, 2017) sobre o sexo, sexualidade e construção de gênero.

Nessa inscrição discursiva, em nosso entendimento, o ensino de música e as práticas curriculares musicais são erguidos como dispositivos auxiliares da heterossexualidade. Foucault (2014a, p. 364-365) entende o dispositivo como um

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

[...]

Entendo o dispositivo como um topo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Dizemos que os currículos são erguidos como auxiliares na manutenção da heteronormatividade porque acreditamos que não haja neutralidade nos dispositivos discursivos que controlam o que deve ser ensinado nos currículos. Se não encontramos a sexualidade presente na aula de música, ou seja, se ela fica no campo do *não dito*, o caminho que ela toma é reforçar a norma. Os dispositivos curriculares servem a funções estratégicas dominantes, pois, “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros” (Oliveira, I., 2018, p. 57). Portanto, todos os currículos, se não passam pela descolonização dos saberes, são engenharias discursivas da norma.

São notórios os ataques às políticas educacionais, em especial aquelas voltadas à promoção de uma educação para as diferenças. Prova disso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada no final

---

<sup>13</sup> A revista *Capricho* é uma publicação mensal editada pelo Grupo Abril, existente desde o ano de 1952.

do ano de 2017,<sup>14</sup> que retirou as palavras gênero e sexualidade da íntegra de seu texto, isso após pressão intensa dos congressistas religiosos e setores conservadores ligados ao ilegítimo governo de Michel Temer. Essa decisão monta o pânico moral<sup>15</sup> (Cohen, 2002) que envolveu (e envolve constantemente) a construção de documentos oficiais que regem a educação escolar e a formação docente. Uma das acusações que pairava sobre o texto da BNCC era a ideologia de gênero,<sup>16</sup> fato este que foi palco de acaloradas e tiranas discussões pelo Brasil, no qual, na maior parte dos estados, o conservadorismo conseguiu vitória.

Os dispositivos curriculares em música, tecidos na cotidianidade da escola, se alinham, mesmo impensadamente, a modelos hegemônicos de *pensarfazer* educação musical, como mencionamos anteriormente. Se desde o início do ensino de música no Brasil as práticas musicais estiveram ligadas a práticas religiosas, como menciona Marcus Pereira (2013), desligar-se delas, num país altamente religioso e cuja laicização é ainda uma quimera, não é tarefa fácil. Elizabeth Gould (2009) nos mostra que na música institucionalizada (como é o caso da escolar), a herança cultural musical normaliza e disciplina as práticas culturais de educação musical de estudantes e docentes, da plateia e dos músicos e musicistas.

Em um estudo realizado com livros didáticos adotados em diferentes espaços temporais para a educação musical escolar, Marcus Pereira (2016, p. 31, grifo do autor) entende que

[...] é possível hipotetizar que a escola acaba por criar, ao longo dos anos, uma cultura própria relativa ao ensino de música, em

---

<sup>14</sup> Há uma intensa disputa político-ideológica até a publicação da BNCC. Fruto de discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a BNCC é reguladora dos currículos escolares, tendo em vista que “ao mesmo tempo que afirma que o currículo é tudo que é produzido na escola, instituiu uma normatividade que faz com que o texto formal/oficial tenha preponderância em relação aos saberes locais, que são apresentados como sub-curriculares” (Albino; Silva, 2019, p. 139). Sobretudo nas discussões de gênero e sexualidade, o PNE 2014-2024 e a BNCC sofreram ataques profundos da bancada fundamentalista cristã no Congresso Nacional. No cenário pós-golpe que destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República, a BNCC tem seu processo conduzido de forma aligeirada e em sentido contrário ao que vinha sendo construído coletivamente. Tanto é que em 2018 o texto final promulgado deixa de considerar diversas discussões que estavam encaminhadas nos seminários e nas proposições, sobretudo discussões como gênero, sexualidade, raça, desigualdade social, dentre outras.

<sup>15</sup> Para Stanley Cohen (2002), o pânico moral é estabelecido quando alguém ou um grupo é identificado como ameaça ao que é estabelecido como norma social. Ele surge e passa a ser definido como ameaça e sua natureza passa a ser tratada como estranha pela mídia de massa e por pessoas influentes na sociedade – os chamados cidadãos de bem, como menciona o autor – e logo, unidas, essas pessoas passam a procurar soluções para enfrentar esse suposto problema, com vistas ao retorno à “normalidade”.

<sup>16</sup> “Ideologia de gênero” é um termo cunhado por religiosos conservadores ligados à política de direita. Aparece pela primeira vez na Conferência Episcopal do Peru, no qual bispos peruanos discutem a diversidade sexual e de gênero, considerada como deturpação das tradições. A partir desse entendimento, conservadores religiosos e políticos ultradireitistas organizam, desde os anos 2000, principalmente na América Latina, discussões e ações que objetivam condenar as políticas de gênero e diversidade sexual em setores políticos (como na legislação, na escola, etc.), por entender que esses debates induzirão crianças, sobretudo, a serem homossexuais ou transexuais. Teóricos, como Jorge Scala (2011), entendem a heterossexualidade e a cisgeneridade como normalidade, enxergando os desvios como ataques, patologias e destruição das tradições.

que a história da música (ocidental, erudita, branca e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical.

Constrói-se uma crença sobre o que constitui a disciplina escolar música, e essa crença é inculcada pela instituição escolar nos agentes que a frequentam, conformando um *habitus* que se torna matriz de ações e percepções sobre a música na escola. Recuperando o conceito de *habitus conservatorial*, conseguimos vislumbrar explicações para essas permanências na seleção curricular mesmo em meio a tantas mudanças.

Os estudos curriculares, a partir do conceito de *habitus conservatorial*, desenvolvido por Pereira (2013), têm contribuído significativamente com as percepções do poder colonial contido nas práticas pedagógico-musicais. Pereira (2018) em outro estudo vai nos mostrar que a tradição, seletiva e inventada, se perpetua na formação de músicos/musicistas e professoras/es, muitas vezes naturalizada e nem sempre estática. Na visão do autor, tradição não é algo para se pensar de modo negativo, mas, sim, deve ser pensada a partir de seu contexto histórico e social. Aqui, entendemos que o dispositivo de controle da sexualidade, que é histórico, permeia os processos tradicionais do ensino de música, instalando-se discursivamente naquilo que é veiculado como conhecimento a ser adquirido em música que, obviamente, será regulado dentro da norma (Foucault, 2017).

Assim, entendemos que essas perspectivas curriculares limitam o reconhecimento e representatividade para alunas e alunos não heterossexuais e não cisgênero nas aulas de música. Ao defendermos que o acesso à música seja democrático, temos que ter passos mais firmes para alcançarmos a emancipação dos corpos e subjetividades queer. Acreditamos, assim como Gabriela Wenning (2019), que a aula de música é um ambiente sexualizado e generificado, território no qual vivemos nossa sexualidade e entendemos nossa identidade de gênero. Se excluídos esses recortes, promoveremos o que Luis Ricardo Queiroz (2017b) chamará de epistemicídios musicais, assassinatos simbólicos às diversidades e diferenças.

Não acreditamos que a regulação (Butler, 2014) nos currículos será apenas de modo estrutural, mas também disseminada plasticamente entre os indivíduos que nas relações escolares se encontram com/no poder. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 2017, p. 101). Na concepção foucaultiana, o poder não é uma estrutura nem uma instituição, mas é uma estratégia complexa numa sociedade; assim, entendemos que o currículo não depende apenas das instituições reguladoras, mas, de modo plástico, é construído e constituído pelas pessoas que se envolvem na prática cotidiana da escola, junto à oficialidade. Mas como podemos empoderar aquelas e aqueles que produzem sua música clandestina, não oficial, e promover uma ação curricular justa?

## ENVIADESCER A EDUCAÇÃO MUSICAL E MUSICAR A BICHA: REFLEXÕES INSURGENTES PARA ESTRANHAR E FRATURAR O CURRÍCULO

Em outro debate que fizemos (Oliveira; Farias, 2020), defendemos a urgência de *enviadescer* a música e musicar a bicha como um caminho possível para alargar as concepções de prática musical. Aqui, nosso uso é para pensar a transgressão curricular e justiça social no ensino de música – e por que não uma justiça curricular, como Jurjo Torres Santomé (2013) nos convida a pensar. Por isso, o principal objetivo que temos com um texto questionador é incomodar. O incômodo deve ser condição prioritária para a escritura de nossas palavras, já que, constantemente, nossa sexualidade é questionada, nosso corpo é marcado e nossa subjetividade é esmagada.

O que chamamos de *enviadescer* a educação musical e musicar a bicha?

Escolhemos, propositalmente, o título, a epígrafe e o movimento político-epistemológico-metodológico que adotamos. Linn da Quebrada faz parte de nossas escutas, dialogamos com ela e com suas músicas desde o ano de 2016, quando lança *Enviadescer*. As músicas de Linn são estéticas insurgentes da margem, que não pretende ser centro, mas que interroga o binarismo margem-centro, propondo um deslocamento nesses/desses lugares. Acreditamos, assim como Dilton Couto Junior e João Paulo Silva (2018, p. 326), que, no momento em que Linn questiona as centralidades “sua arte nos aponta para a experiência de outras corporalidades e nos chama a atenção para a possibilidade de inventarmos outros modos de vida desde os nossos próprios corpos”.

Assim, criamos estéticas de existência para que levemos a educação, em particular a educação musical, como caminho possível e representativo para todas as pessoas. Tratado como posicionamento político, o verbo *enviadescer* é um sistema que foge à heterossexualidade compulsória (Butler, 2019) ao estabelecer como linha de frente, em música, os corpos considerados *desviados* da norma. Nas tessituras da composição, subverte as normas do gênero, os limites discursivos do sexo e as preconcepções de sexualidade que acabam por engessar o corpo. Como processo estético, *enviadescer* ganha forma na transgressão daquilo que é considerado feminino e do que é considerado masculino. Fragmenta o corpo marcado, reinventando lugares para o prazer e significados para o sentir.

Como perspectiva decolonial, *enviadescer* a educação musical é entender que gênero, sexualidade, raça, classe e territorialidades são recortes epistemológicos que precisam ser analisados em unicidade e precisam estar presentes em nossas práticas educativo-musicais, currículos, formação docente e nos mais diversos espaços que *pensamosfazemos*. Ou seja, se movimenta para tirar da subalternidade estética os corpos que são designados a uma política de morte (física e simbólica), como nos mostra Achille Mbembe (2018). Por isso, é uma política que estetiza as existências, produzindo resistências sonoras que dialogam com sujeitos das diferenças.

Na prática de *ensinaraprender* música, *enviadescer* quebra a premissa maior que considera a cis-heterossexualidade branca como único caminho e processo identitário musical legítimo, ou seja, nas ações educativas, ao contemplar a sexualidade, raça, classe, gênero e território como fundamentais na gestação dos corpos musicais, entenderemos que as diferenças se relacionam, circulam e se misturam na vida social da escola (Miskolci, 2017). Isso significa abandonar a inferiorização das culturas musicais dissidentes, respeitando saberes que questionem, constantemente, a norma e a coloquem em posição de desequilíbrio.

Na escola, a linguagem possível para corpos sexuais dissidentes foi o silêncio, a repulsa e o medo. A arquitetura da repressão fez com que as subjetividades musicais fossem direcionadas para a comunhão colonial. Queiroz (2017b) constata que a educação musical brasileira é influenciada consubstancialmente pela trajetória colonial, propondo, para superar esses traços, uma travessia na área. Nomeamos essa travessia, parafraseando o autor, de musicar a bicha. Diferenciamos nossas proposições curriculares em dois movimentos complementares: *enviadescer* a educação musical e musicar a bicha.

*Enviadescer* a educação musical é uma perspectiva-movimento adotada que consiste em ações *teóricaspráticas* nas quais os dispositivos curriculares em música passem a dialogar com as diferenças. Se no âmbito acadêmico compreendemos que haja tradições seletivas e inventadas – como discutimos acima, respaldados por Pereira (2018) –, os modelos curriculares em educação musical devem estabelecer, urgentemente, novos olhares que incluam subjetividades esquecidas nesse percurso, como a produção musical de pessoas LGBTQ+ como caminho possível para educar musicalmente nas escolas e na formação de professoras/es. Neste ensaio, partimos de Miskolci (2017) para entender que diferenças e diversidades são ferramentas distintas.

O termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas.

Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é “cada um no seu quadrado”, uma perspectiva que compreende o outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (Miskolci, 2017, p. 15-16).

Por isso, defendemos que os currículos em música comecem a considerar uma pedagogia musical das/nas/com/para/pelas diferenças. *Enviadescer* a educação musical é esse movimento, uma teoria que começa a transformar

as práticas, considerando, como insistimos, que os corpos e saberes, afetos e políticas de sujeitos transexuais, travestis, homens gays, mulheres lésbicas e outras mais possam alargar as pedagogias musicais, abrindo horizontes e novas perspectivas aos currículos.

Musicar a bicha são ações *prácticasteóricas*, que consistem em considerarmos as potências dos artivismos musicais (Colling; Sousa; Sena, 2017). Bichas se colocam em movimentos musicais, subvertendo-os da lógica dominante do gênero e da sexualidade, seus corpos estão em emergência e suas lógicas musicais passam a pertencem às epistemologias, musicologias e pedagogias. Portanto, o movimento de musicar a bicha é ouvir os sons cotidianos dos sujeitos queer, constrictos pela oficialidade das escolas. Ouvir e levar para dentro das nossas salas de aula, para evidenciar as transgressões e experiências não cis-heterossexuais, confluindo diversos marcadores sociais, entrelaçando-os às experimentações musicais e potenciando-os.

Apresentamos o *enviadescimento* da educação musical e o musicar da bicha como dois movimentos complementares e urgentes para descolonizar consciências e inconsciências musicais e os currículos, sobretudo. Assim como William Pinar (2016, p. 39), em vez de pensarmos apenas nos silêncios que são produzidos pelas segregações das identidades políticas, entendemos que “o caráter dos estudos de currículo é comunicativo, comprometido com o encontro dialógico através da diferença”. Logo, nessa perspectiva que apresentamos, deixamos de ser os *Outros* para sermos nós mesmos.

Uma inquietação que temos levado para nossos debates ao longo de nossa trajetória é pensar como nós, educadoras e educadores musicais, criamos estratégias para promover a equidade no cotidiano de nossas aulas de música. Essas duas proposições que fazemos neste ensaio podem ser estratégias iniciais para promover o que Santomé (2013) tem chamado de justiça curricular. Santomé (2013, p. 9) define que justiça curricular é “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais”.

Essas ações que apresentamos são pequenas fraturas no pensamento curricular em música, para pensarmos numa educação musical que esteja comprometida com a justiça social e com a erradicação dos epistemicídios musicais (Queiroz, 2017a) e da necropolítica (Mbembe, 2018). Para isso, sujeitos queer passam também a ser protagonistas de suas histórias e práticas musicais. Guacira Lopes Louro (2018b, p. 59-60) nos traz um potente investimento pedagógico ao qual ela chama de estranhar o currículo que

seria um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), tratá-lo de modo não usual; seria um movimento no sentido de desconcertar ou transtornar o currículo. Talvez valesse, ainda, colocar em ação algo que me parece implícito no uso gauchesco de estranhar: “passar dos limites”, abusar. Penso que é esse espírito de *queering* o currículo: passar dos

limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimento”; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento.

*Enviadescer* a educação musical e musicar a bicha consiste em identificar que as políticas curriculares também são sexualizadas e generificadas, por isso visa pensar *práticas políticas* educacionais nas quais os *saberes-fazer* curriculares da/na cotidianidade sejam plenamente inclusivos. Alves, Oliveira, Manhães e Macedo (2011) nos dizem que o desafio da educação contemporânea é a superação dos obstáculos e a criação de saberes que estejam em diálogo constante com as *práticas teóricas* diversas, na qual as múltiplas identidades se fortaleçam, tecendo novas relações de saberes, fazeres e poderes.

Susan McClary (2002) menciona que a música não é apenas produto do entretenimento ou lazer, mas um veículo no qual aspectos da formação social são constantemente contestados ou negociados. E na escola é necessário “ampliar o olhar em relação àquilo que está na superfície e dar visibilidade a práticas pedagógico-musicais ainda ocultas e/ou marginalizadas” (Souza, 2009, p. 12). *Enviadescer* a educação musical e musicar a bicha são proposições para explorar territórios ainda despercebidos da oficialidade dos/nos currículos, estremecendo as bases que ambicionam, de modo altivo, permanecer indiscutíveis e rígidas. Profanando a condição da música na escola, *enviadescer* a educação musical e musicar a bicha são movimentos atentos às redes de saberes de sujeitos LGBTQ+ nas escolas cotidianas, acolhem seus corpos, respeitam suas subjetividades.

Grada Kilomba (2019), ao discorrer sobre os episódios do racismo cotidiano, mostra-nos que há uma máscara de silenciamento pesando sobre corpos negros, vítimas da colonialidade e do racismo estrutural. Cremos que essa máscara de silenciamento se amplia quando pensamos em políticas curriculares, afinal, a aligeirada publicação do texto da BNCC – como base nacional dos conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas –, ao deixar de considerar as políticas das diferenças na escola, mostra qual tipo de escola e de conhecimento oficial deve ser legitimado. Logo, nossas práticas musicais devem estar em posição de vigilância, para que recusemos a posição de braços direitos dessa política nefasta e segregativa.

Defendemos o desmoronamento das políticas curriculares que visam impossibilitar uma educação musical justa. Só conseguimos dismantellar essas políticas quando nossa prática – que também é política – é comprometida com a emancipação, na construção de uma escola democrática e possível, como valida Inês Barbosa de Oliveira (2003). Falar sobre currículo é sempre estremecer concepções que são marcadas por tensões e disputas em torno de práticas educativas e do entendimento daquilo que deveria ser ensinado. Elizabeth Gould (2009) chama esse movimento de des-orientação na educação musical. Des-orientar a educação musical caminha, epistemologicamente, na mesma direção de *enviadescer* os processos de *ensinar/aprender* música e



musicar a bicha. Seja fazendo uma travessia, como propõe Queiroz (2017b), ou des-orientando a educação musical, proposta por Gould (2009), nossos movimentos estarão imiscuídos para promover a democracia em música, na qual todas as músicas possam ser ensinadas e aprendidas.

Falamos de estranhar o currículo em música e, estranhamente, defendemos o que deveria ser comum, discutimos o que deveria ser considerado natural, que são os processos de construção da identidade de gênero e sexualidades. Algumas leitoras/es poderão pensar: mas já fazemos isso! Será? Quantas travestis estão nas salas de aula de nossas escolas especializadas em música ou são professoras nelas? Quantas mulheres transexuais são nossas alunas na educação básica? Quantos professores de música são homens transexuais? Essas pessoas podem ser representadas pelos repertórios que estão nos programas curriculares e/ou nos materiais didáticos? Quantos professores homossexuais podem, em suas aulas de música, *pensarfazer* um repertório LGBT+? Travestis podem se formar concertistas? Travestis podem se formar professoras de música? Já vimos, até o momento, no Brasil, uma professora universitária travesti ou transexual na Licenciatura em Música?

Essas *perguntas-sangramentos* são difíceis de *responder-estancar*! Precisamos sair da lógica cis-heterossexual para que todas as pessoas, sem distinção, possam ser representadas em nossas políticas educacionais em música. Por isso escrevemos este texto, para incomodar. Dentro de nossos privilégios de gênero, de classe, de raça, de sexualidade, não conseguimos questionar, plenamente, as práticas que estão estabelecidas e os processos que parecem ser naturais. É preciso descolonizar, como dizemos, nosso consciente e inconsciente!

O currículo da/na educação musical é vivo e em trânsito. Segundo Regina Márcia Santos (2012, p. 269), “a Arte tem o poder de criar territórios, mas também de desfazer territórios, dissolver e redefinir identidades”, logo, nosso papel frente à educação musical brasileira contemporânea é dissolver as perspectivas que se fazem enrijecidas, com intenção de *pensarfazer* outras formas de *ensinoaprendizagem* musicais. É necessário desterritorializar e transformar as multiplicidades em rizomas, como propõe Deleuze e Guattari (2011). Nossas linhas conectadas e trançadas em redes de saberes (Alves, 2008) devem ser os movimentos curriculares que estejam em favor das diferenças, que ressignifiquem a abjeção, tornando-a também parte importante do processo, e não somente oposta à norma.

Maura Penna (2012, p. 65) orienta deixarmos para trás as práticas enrijecidas e fixas, para que todas as pessoas possam ter acesso ao ensino de música, “buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar”. *Enviadescer* a educação musical e musicar a bicha são alternativas que se expandem rizomaticamente a partir das linhas que traçam, tentando diminuir as desigualdades, promovendo o debate pelas diferenças. “A proposta queer é pensar a sexualidade e outras diferenças como culturais e políticas, como parte da

vida cotidiana” (Miskolci, 2017, p. 19), por isso apostamos nela para alargar nossos horizontes, buscando novos mundos pouco ou nada explorados.

Curricularmente podemos, por meio dessa subversão, fazer com que sujeitos queer estejam mais presentes em nossas aulas de música, sejam também protagonistas, *performers*, professores e professoras de música. Escrevemos na esperança de que “o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro” (Miskolci, 2017, p. 70). Nosso lugar epistêmico e social nos permite questionar, tensionar, problematizar e propor. Deixamos evidente que não representamos a voz oficial, somos interlocutoras que ouvem bem e traduzem sentimentos que ouvimos durante nossas andanças musicais pelos cotidianos escolares e por lugares em que a oficialidade capitalista cisgênero-branca-heterossexual não consegue estar ou não se interessa em estar.

Nossa clandestinidade na pesquisa nos permite ouvir as vozes inaudíveis, e aqui estamos, numa tentativa discursiva de promover um debate urgente para des-orientar práticas e dar as mãos a quem nos acolhe e alargar olhares daquelas e daqueles que ainda se mantêm resistentes. Des-orientar a educação musical, levando à *queerização*, segundo Gould (2009), é a abertura de espaço para linhas diferentes, oblíquas, dobradas, torcidas, emaranhadas, cheias de potencial. Percamos nossos cânones e nossos gessos curriculares, conectemo-nos às músicas *Outras* de sujeitos *Outros*, que em seu cotidiano de dores e sangramentos resistem e em nossos currículos são, ainda, invisibilizados. Oportunizemos visibilidade. Ouçamos suas vozes, promovamos a beleza de seus sons, sejamos amplificadores de suas potências sonoras.

Iniciamos nosso texto com Linn da Quebrada como epígrafe, finalizaremos da mesma maneira; sua intelectualidade é nossa guia-mestra para promoção das políticas das diferenças. Que suas palavras sejam verbos!

*Não queimem as bruxas, mas, que amem as bixas  
Clamem que amem, que amem  
Que amem as travas também  
Amém*

Linn da Quebrada, *Oração*

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). Pesquisa nos/dos/com cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; MACEDO, Elizabeth (org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (org.). *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019*. São Paulo: Expressão Popular; Antra; IBTE, 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BERGONZI, Louis. Sexual orientation and music education: continuing a tradition. *Music Educators Journal*, [s. l.], v. 96, n. 2, p. 21-25, 2009.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 250-274, jan./jun. 2014.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1: as artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COHEN, Stanley. *Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers*. London: Routledge, 2002.

COLLING, Leandro; SOUSA, Alexandre Nunes; SENA, Francisco Soares. Enviadescer para produzir interseccionalidades. In: OLIVEIRA, João Manuel; AMÂNCIO, Lígia (org.). *Gêneros e sexualidades: interseções e tangentes*. Lisboa: Maiadouro, 2017. p. 193-215.

COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro; SILVA, João Paulo Lorena. Corpos transviados ao sul do Equador: o que Linn da Quebrada tem a nos (des) ensinar?. *Revista Cocar*, Belém, v. 12, n. 23, p. 318-341, jan./jul. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

- GOULD, Elizabeth. Dis-orientations of desire: music education queer. In: REGELSKI, Thomas A.; GATES, Terry (ed.). *Music education for changing times: guiding visions for practice*. New York: Springer, 2009. p. 59-71.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Teoria queer – uma política pós-identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. p. 7-42.
- \_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MCCLARY, Susan. *Feminine endings: music, gender, and sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.
- MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2017.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a emancipação e a regulação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2016.
- \_\_\_\_\_. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes Dourado. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. Livro eletrônico.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Seguir passos certos escritos em linhas tortas: enviadescer a música e musicar a bicha ou novos caminhos para *pensarfazer* uma educação musical. In: CAMPOS, Jefferson; CASTELEIRA, Rodrigo Pedro (org.). *Debates decoloniais, sexualidades, gêneros e interseccionalidades*. Maringá: Editora Trema, 2020. p. 99-111.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

\_\_\_\_\_. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da Abem*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017b.

RAPOSO, Paulo. “Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015.

ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 3, n. 2, 2015, p. 25-56.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Cristina. Estudos queer: identidades, contextos e acção colectiva. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 76, p. 3-15, dez. 2006.

SANTOS, Regina Márcia Simão Santos. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SCALA, Jorge. *Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Artpress, 2011.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

\_\_\_\_\_ (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

WENNING, Gabriela Garbini. *Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ZOCCHI, Gabriela. Rádio brasileira gera indignação ao boicotar Pablo Vittar. *Capricho*, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/famosos/radio-brasileira-gera-indignacao-por-boicotar-pablo-vittar/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Recebido em 06/04/2020, aprovado em 20/09/2020

---

**Wenderson Silva Oliveira** é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (PPGMUS/UFU). Licenciado em Música – Canto pela mesma instituição. Membro/pesquisador do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao PPGE/UECE. É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação do município de Sobral (CE), atuando como professor de Artes/Música na Educação em Tempo Integral (Laboratório de Artes/Educação Musical). Desenvolve pesquisas com os cruzamentos entre estudos de gênero e sexualidade, teoria queer, raça, educação musical e currículos. <https://orcid.org/0000-0003-3507-4475>

**Isabel Maria Sabino de Farias** é doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora associada do Centro de Educação da UECE e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas). Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação, que tem contado com financiamentos diversos (Capes/Obeduc, CNPq e Funcap). Editora da *Revista Educação & Formação* do PPGE/UECE. Vice-presidente Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (12/2015 a 12/2019). Vice-coordenadora (2012-2013) e Coordenadora do Forpred Nordeste/ANPEd (2013-2015). Representante da ANPEd no Fórum Estadual de Educação do Ceará (FEE-CE). Tem se dedicado a estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores, inovação e docência na educação básica e educação superior. <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>