

“É tentação, emoção, fritação”: currículos em educação musical e sexualidades desobedientes nos cotidianos escolares

GTE 24 – Sociologia da Educação Musical

Comunicação

Wenderson Silva Oliveira
PPGE - Universidade Estadual do Ceará
wendoliveira@gmail.com

Resumo: Esta conversa é uma experiência-curricular-vivida nos cotidianos das aulas de música em uma escola pública do interior cearense. Discute-se os modos como a sexualidade se faz presente na aula de música e na produção-fabricação de *currículos-sonoros-vibráteis*. Para tal, esta autora problematiza a importância da presença e representatividade da corporeidade LGBT nas aulas de música e como os currículos se potencializam quando trazem consigo a sexualidade como propulsora de uma educação musical envidescida e apaixonada.

Palavras-chave: Sexualidade; Currículos; Cotidianos em Educação Musical.

*Senhoras e senhores,
É um prazer recebê-los aqui!
Apertem os cintos e tenham todos
Uma boa viagem!*

*É tentação, emoção, fritação,
Bota a mão no coração que ele vai acelerar.
Eita menina, quando toca essa batida
Todo mundo se anima e começa a rebolar.*

[Buzina - Pabblo Vittar]

Para começar uma conversa que desobedeça às normas...

Era uma manhã ensolarada de quinta-feira no sertão cearense, nossos corpos, em aliança (BUTLER, 2018), dividiam os espaços da virtualidade escolar cotidiana. Após um ano de pandemia e de atividades sem contato corporal direto, posso dizer que a aula de música não era mais a mesma. É importante colocar que nossos corpos se aliam, tendo em vista que, nesse período pandêmico, na escola pública cotidiana, a precariedade das vidas vividas

de negras/es, mulheres, LGBT¹, pessoas com deficiência, pobres, indígenas, refugiadas/es e de outros grupos minoritários de direitos sociais se tornou ainda mais aparente. A aliança, na perspectiva de Judith Butler (2018, p. 31) é pelo “direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vidas mais vivíveis”. Nesse sentido, é a recusa da condição precária. Ali, naquela manhã, recusávamos a condição precária de nossas existências no momento em que praticávamos um ensino de música *Outro*, comprometido com essas existências invisíveis, empenhado em levar a todas/es a possibilidade de uma vida vivível.

Se aprendemos, em outro momento, que a música é uma prática social (SOUZA, 2004), ensiná-la é banhar-se nas relações cotidianas que atravessam nossos corpos. Nesse sentido, parto de Michel de Certeau (2014) para entender que, há procedimentos minúsculos que jogam com os mecanismos normativos de poder e que não se conformam com eles. Alterando-os, constituem suas maneiras de fazer, as quais são “práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p.40). Essa reapropriação é a desobediência e a rebeldia inerente aos cotidianos escolares, que desafiam as normas e inventam formas – ou maneiras de fazer – de resistência para escapar da constante vigilância e normatização.

Por isso, tenho entendido e defendido que nos atravessamentos sonoros, fazemos currículos. *Currículos-sonoros-vibráteis*. Segundo Suely Rolnik (2016) nossos corpos possuem dupla capacidade em seus sentidos, a primeira, que corresponde à percepção e a apreensão da/o sujeita/o no/do mundo e dar sentido a ele, e a segunda que nos “permite compreender a alteridade em sua condição de campo sob a forma de sensações” (ROLNIK, 2016, p.12). Borram-se, nessa segunda capacidade, as fronteiras entre sujeita/o e outra/o, entre sujeita/o e objeto. “Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos” (ROLNIK, 2016, p.12). A essa imiscuição, a autora chama de corpo vibrátil.

Essa noção em muito me serve para pensar currículos em educação musical. Entendo que nossos corpos, nos múltiplos movimentos cotidianos de nossas escolas, estão sempre em contato com outras texturas epidérmicas, que são sonoras e suas sonoridades carregam consigo as memórias, histórias de vida, identidades, enredos dos múltiplos

¹ Faço uso da sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) partindo da aprovação do termo na 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais ocorrida em 2008. A escolha do uso não invisibiliza a existência de outras identidades sexuais e de gênero.

espaçostempos em que somos inseridas/es e nos quais tecemos nossas redes de saberes-formações. Pensar em *currículos-sonoros-vibráteis* é justamente dar lugar às musicalidades *Outras* e convidá-las a compor o cenário de nossas salas de aula. A vibratibilidade dos currículos em música só é possível quando deixamos que os cotidianos de nossas/es alunas/es penetrem as fronteiras erguidas pela institucionalidade, ao passo que a partilha nos ajude a pensar e “descobrir as formas específicas de práticas músico-pedagógicas cotidianas, ou seja, o que fazemos todos os dias com a música e como fazemos” (SOUZA, 2009, p.11).

Na perspectiva que parto, não conseguimos pensar em unicidade curricular, os currículos são sempre plurais, por isso, evocar a existência dos *currículos-sonoros-vibráteis* é entender que é na multiplicidade rizomática – tal qual aprendemos com Deleuze e Guattari (2011) – que a força dos encontros cotidianos se encontra. Acredito que os cotidianos, em suas formas miúdas de ver/sentir/ler/tocar o mundo, nos proporciona experiências estético-sonoro-corporais com a vida de modo a podermos suportar as intempéries que atravessam nossos corpos. A existência e resistência dos *currículos-sonoros-vibráteis* cotidianos são as maneiras pelas quais os corpos, em suas mais diversas e diferentes formas de operar, podem viver, *aprenderensinar*² e musicalizarem-se. Um currículo-musical em devir, como também nos ensina Regina Santos (2012), que se esparrama pelas paredes, pelos fluxos sonoros, que se afeta pelos movimentos da comunidade em que se cerca, que afeta a comunidade em que se insere.

É de afetos que este *texto-experiência-vivida* trata. Na manhã ensolarada de quinta-feira, em aliança, nos movimentamos, no sertão cearense, para produzir currículos *Outros*, cujas vibratibilidades trazem consigo o desfazimento das normas que nossos corpos são submetidos. E de qual/ais modo/s a sexualidade está na Educação Musical? De qual/ais modo/s a sexualidade vai à aula de música na escola cotidiana? É-nos sabido que a escola tende a invisibilizar a sexualidade a partir de um jogo de silenciamentos. Ao não falar, a escola fala e fala sobre a norma, tentando levar o assunto da sexualidade ao campo privado.

² Essa forma de escrever determinadas expressões não é ao acaso. Aprendi com Nilda Alves (2008) que um dos movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com cotidianos é literaturizar a ciência, logo, esse esforço exige outras formas de escrever, rompendo as barreiras herdadas na Modernidade (ALVES, 2010). Assim, os termos escritos juntos e em itálico cria sentidos diferentes do aprendido anteriormente, demonstrando a inseparabilidade de determinadas ações. Essa polissemia nos ajuda a formular novas redes teóricas, metodológicas e epistemológicas, fazendo com que novos pensamentos sejam criados em superação às dicotomias cartesianas, rompendo os binarismos epistemológicos, procurando, desse modo, novos rumos à escrita.

Guacira Lopes Louro (2018) nos diz que a sexualidade, compreendida como particular, da intimidade, começa a processar-se, discursivamente, como natural, como algo dado pela natureza humana, e essa percepção ancora sobre o corpo de modo a operar o entendimento que todas/os nós vivemos a sexualidade da mesma maneira.

Nesse aspecto, entendo que, se a Educação Musical não traz para o jogo dos discursos a sexualidade, ela fala sobre a sexualidade hegemônica e normativa, desliga a corporeidade da prática educativa. Assim, reforça a norma da heterossexualidade, como menciona Louis Bergonzi (2011). Ainda em Bergonzi, é necessário entendermos as maneiras pelas quais reforçamos a heterossexualidade e a norma heterossexual nos currículos e formação docente em educação musical, tendo em vista os lugares de desprivilégio que pessoas lésbicas, gays, bissexuais, assexuais, pansexuais estão submetidas/es dentro das discussões sobre *ensinaraprender* música.

Lucy Green (2001), afirma que a história faz com que assumamos que por detrás da música haja uma criação masculina, o que nos leva a entender que a norma, em música, opera no sentido de reforçar uma imagem que a prática musical, e seu ensino, mantenham firmes suas raízes na masculinidade branca hegemônica. Logo, quando a autora me provoca a pensar sobre isso, é possível compreender que essas operações causam violências de gênero, episódios de LGBTfobia e uma estetização do corpo com efeitos específicos para reforçar aquela masculinidade cisheteronormativa. A heterossexualidade funcionará como uma política corporal-sexual que colocará em prática a norma, no sentido de fazer com que as instituições que compõem a sociedade, como a escola, as igrejas, a família, a mídia, as artes, dentre outras mais, operem para que seja reforçada a ideia de a heterossexualidade é necessária, universal, normal e única possibilidade para a vivência sexual humana. Nesse sentido, o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2017) implanta sobre os corpos tecnologias bem produzidas para que reiterem essa norma, ao mesmo tempo em que anunciam que há outros corpos que são desviantes dessa norma, corpos estes que precisarão de maior vigilância, haverá uma série de investimentos precisos para seu controle.

Nessa experiência-curricular-vivida (AOKI, 2005), na qual defendo a existência de *currículos-sonoros-vibráteis*, provooco as possibilidades de pensar a sexualidade em educação musical como um devir-musical (SANTOS, 2012), que, em movimento permanente, chame para o centro da aula de música os corpos considerados *Outros*, que evoquem o recurso

erótico e que despertem o desejo em uma vida mais bonita e desprecarizada. Os currículos-sonoros-vibráteis, ao serem tecidos em aliança, convidam educadoras/es musicais a denunciarem políticas educacionais LGBTfóbicas, excludentes e hegemônicas. Assim sendo, as linhas aqui escritas tangenciam as dores da opressão, mas também abre espaço para reflexão, ao passo que não somente denuncia uma tradição erguida com exclusões, mas também busca caminhos para uma vida que seja passível de ser vivida e que se mantenha constantemente apaixonada, evocando a bonita dos encontros cotidianos nos múltiplos *espaçostempos* das escolas as quais estamos inseridas.

“*Todo mundo se anima e começa a rebolar*”: [des]Ensinando música[s], [des]fabricando currículos, [des]fazendo sexualidades

*Preste atenção no poder da tentação
E da buzina quando toca fazendo sair do chão*

[Buzina - Pablio Vittar]

Vou retornar à manhã de quinta-feira ensolarada, na qual nossos corpos na virtualidade compunham e atravessavam a aula de música. Iniciamos nossa aula, como de costume, com uma *playlist* com músicas selecionadas por mim previamente. Na ocasião, selecionei, em um *software/aplicativo streaming* de músicas, a playlist chamada *This is Pablio Vittar*, contendo os maiores sucessos da cantora *drag queen*. A turma era de nono ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada em Sobral, cidade do interior localizada na região norte do estado do Ceará.

Enquanto a turma ia chegando à aula virtual, as músicas da cantora aconteciam³ na sala. Entre gritos/falas de euforia e manifestações no chat do *software* de reuniões síncronas *Google Meet*, o acolhimento foi se tornando discussão à medida que as crianças começavam a se relacionar com a sonoridade do momento. Aos poucos, o que havia sido preparado anteriormente foi dando lugar a um movimento curricular de vibratidade sonora intensa, a qual as demonstrações de afetação, em igual intensidade, mostravam que ali, naquele acontecimento, enviadesmos a educação musical (OLIVEIRA; FARIAS, 2020), desorientamos as perspectivas canônicas para tomar como compromisso os corpos *Outros*,

³ Penso o acontecimento a partir de Foucault (2014), que entende que não é, especificamente, o que acontece, mas, sim, no que acontece. Isso é importante para entendermos a produção de atravessamentos em devir que nosso corpo se posiciona nos cotidianos, sobretudo os escolares.

desobedecemos a compulsoriedade da heterossexualidade normativa. A sexualidade, a partir da perspectiva que a sonoridade de Pabblo Vittar estava no centro de nossa educação musical naquele momento, para nós, foi a propulsão para que o *devir* música (SANTOS, 2012) entrasse em jogo, nos afetasse e potencializasse nossas vidas, que, em aliança, contorceram a norma e desprecarizasse – ao menos temporariamente – nossas existências cotidianas.

Nesse sentido, o uso que faço da imagem-sonora de Pabblo Vittar é de criação curricular, que vibra nos currículos-sonoros. A criação curricular, bem como sua vibratilidade-sonora, é um movimento contrário às prescrições que somos submetidas, como professoras, pelas hegemonias que esmagam subjetividades e, sobretudo, precarizam corpos, como a Base Nacional Comum Curricular⁴, além das várias investidas contra as discussões de gênero e sexualidade nos currículos oficiais de diversos municípios cearenses e na política educacional do Estado⁵. Assim, ao defender a existência e força dos *currículos-sonoros-vibráteis*, o faço no sentido de enfrentar essas prescrições, inventando novos mundos possíveis nas escolas e produzindo corporeidades que desafiem a normatividade heterocentrada e afirmem a *experiência-vivida* de sujeitas/os que na educação musical, ainda são invisibilizadas/os.

Assim que acabou a terceira música, dando lugar ao início de minha fala, uma aluna me interpela e diz: - *Professor, o senhor me representa!* Fiquei um pouco assustada com essa frase, talvez porque, como sujeita LGBT, nunca pude sentir a força de uma representatividade política na figura docente, tendo em vista que a pedagogia da sexualidade escolar coloca sujeitas/os não-heterossexuais e, desconforto constante e vigilância perenal. A aula de música, desse modo, não foge à regra. Bergonzi (2011) afirma que, no momento em que a heterossexualidade se afirma reiteradamente na educação musical institucional, se monta uma tradição, que exclui, sistematicamente, pessoas gays e lésbicas. Aqui, amplio a percepção deste autor para afirmar que não somente se afirma e reitera a heterossexualidade como também a cisgeneridade, ou seja, pessoas transgêneras

⁴ Não posso deixar de mencionar, ao conversar sobre currículos, das ofensivas anti-gênero na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, que ocasionaram a retirada dos termos *gênero* e *sexualidade* do texto final. Essas ofensivas foram promovidas, sobretudo, por grupos evangélicos e católicos, pelo grupo agropecuário e por militares, ambos ligados à direita e extrema-direita.

⁵ Sugiro conferir o texto de Oliveira; Melo e Farias (2021), que narra as investidas políticas anti-gênero no Estado do Ceará e as consequências curriculares dessas discussões.

são sumariamente esmagadas por uma norma que as exclui das potencialidades de *aprenderensinar* música.

Essas afirmações podem parecer generalistas, entretanto, quando lançamos nossos olhares à epistemologia da educação musical, às formações docentes, às discussões sobre a produção científica e aos currículos, perceberemos que a tradição ainda se concentra em pessoas brancas, cisgêneras, heterossexuais, sem deficiência e de classes mais abastadas. Tenho discutido e considerado que o silêncio da educação musical para essas questões, em especial a sexualidade é ensurdecador. Por isso, no momento em que Oliveira e Farias (2020) chamam atenção à necessidade do *enviadescimento* da educação musical, trazem ao centro da aula de música as potencialidades do desejo, do afeto, da libido e da energia corporal erótica⁶ como as impulsionadoras da aula de música. Na quinta-feira ensolarada, as pulsões afetivas produziram *currículos-sonoros-vibráteis* capazes de des-orientar práticas educativo-musicais que esqueçam o corpo e da paixão e prazer ao fazer música (GOULD, 2009).

Ao ouvir que aquele momento eu representava algo para alguém, rapidamente eu perguntei o motivo. A aluna me responde: - *Eu sou uma pessoa LGBT e me sinto segura ao ter um professor LGBT aqui na escola!* Rapidamente as demonstrações de afeto no *chat* fizeram-me entender que nossa aula de música era um espaço seguro para que nossas corporalidades pudessem existir. A existência-presença desses corpos trans, pretos, bichas, lésbicas, PcD, indígenas, e tantos outros que rompem com a hegemonia da tradição musical abrem caminhos para que possamos produzir novas *sonoridades-curriculares-vibráteis*. Interrogar essas perspectivas hegemônicas que insistem em padronizar a musicalidade que corre solta nos corredores das escolas e pelas manifestações sonoras insubmissas da virtualidade dão vida a currículos bonitos, fazem aliança entre as minorias de direitos e produz resistência à ordem normativa, deixando a vida vivida possível de existir longe de uma precariedade.

Pude perceber nessa experiência-curricular-vivida (AOKI, 2005) a polifonia de vozes que reivindicam o direito a uma vida longe de precariedade e tenho acreditado que a

⁶ Tomo como referência o uso do erótico não de forma pejorativa, pelo contrário, aprendi com bell hooks (2017) que, ao chamarmos atenção para o uso dos prazeres no/do corpo, operamos em desfavor da repressão a qual somos todas/es submetidas, ou seja, unimos mente e corpo para que o amor possa florescer em nossas aulas. Considero que na aula de música, esse florir é essencial para *pensarmosfazermos* uma educação musical apaixonada e comprometida com a transformação social por meio da união dos corpos subjugados e de minorias de direitos.

educação musical é esse lugar de identificação, que dela emergem complexas tramas curriculares *compastastecidas* por muitas mãos e corpos rebeldes que se encontram nos cotidianos e compõem novas músicas, *aprendem ensinam* novas maneiras de *pensar fazer* uma educação musical comprometida com aquelas e aqueles consideradas/es *Outras/es*. Nesse sentido, ao partir de Ted Aoki (2005) para compreender os currículos em educação musical, passo a entender-me como professora vivente, pensante e praticante de currículos. Ou seja, o currículo-como-experiência-vivida, é a trama das relações cotidianas na educação, uma trama anti-hierárquica, produzida em redes, que, dentre outras muitas coisas, são redes de afeto, de saberes, vivências, práticas, sons. Como professora, estou imersa nessas redes, ora formando-as, ora por elas sendo formada.

Com isso, nossos currículos-sonoros-vibráteis, tecidos nos/dos/com cotidianos escolares nos permitem ir para além de uma musicalidade hegemônica, nos convida a pensar que, ao trazeremos Pabllo Vittar para nossa aula de música, colocamos também em posição de centralidade as identidades das pessoas LGBT, que são socializadas nos múltiplos *espaçostempos* da educação musical escolar, em um fluxo *dentrofora* das escolas, tendo em vista que a mídia, promotora da cantora *drag queen*, “desempenha um papel importante nos processos de identidade e formação musical” (SOUZA; FREITAS, 2014, p.75). Logo, nosso objetivo é fazer com que a aula de música seja a possibilidade de existência de todos os corpos, um lugar seguro, na qual é possível operar por meio de outras lógicas e alianças, que, sobretudo, baguncem a normatividade hegemônica.

As autoras supracitadas nos ensinam que a música produz significados, marcações identitárias que unem determinado grupo jovem, “o modo de ouvir música e a escolha do repertório geram tensionamentos musicais que provocam disputas e conflitos” (SOUZA; FREITAS, 2014, p.74). Acredito, desse modo, que esses significados, tensionamentos e os sentidos também passam pelo campo da sexualidade, como discuti acima, e com isso reconfiguram o sentido de ensinar música e produzir currículos. A política de alianças, tal qual proposta por Butler (2018) provoca fissuras na normatividade e evocam uma vida longe da precariedade. Ao [com]partilhar experiências-curriculares-vividas-sonoras naquela quinta-feira, fizemos políticas de aliança que tensionam os modos operantes dos currículos prescritos em educação musical e rizomaticamente constroem mundos musicais possíveis, em devir (SANTOS, 2012).

Regina Simão Santos (2012) nos lança o convite a pensarmos os *currículos-sonoros-vibráteis* a partir dos encontros, dos atravessamentos que são lançados sobre o corpo, que é um corpo musical. Isso nos provoca a pensar a música como uma linguagem que está para além da organização dos sons, ela se emaranha em nossos corpos e, por meio desses atravessamentos ela se faz, ela acontece, os *currículos-sonoros-vibráteis* vivem, fazem apaixonar, provocam o nosso recurso erótico. Nesse aspecto, a autora nos propõe um ensino de música por meio de agenciamentos, nas quais os sons, enquanto linguagem artística, ao atravessarem os corpos, conseguem territorializar, ao passo que também desterritorializa, dissolve, fabrica, redefine identidades (SANTOS, 2012, p.269). *Pensamosfazemos currículos-sonoros-vibráteis por meio dos rizomas.*

Há quem possa dizer que a discussão e estudos sobre a sexualidade não cabem na/à educação musical. Afirmo que sem a sexualidade não há possibilidade de ensinar música. A sexualidade é uma das maneiras pelas quais nos afetamos em nossas escutas, socializamos nossas músicas e colocamos nossos corpos em permanente movimento musical. Rizomaticamente vivida, a sexualidade na educação musical também é uma das formadoras de nossas identidades, que também se afirmam nas maneiras em que [com]partilhamos essas experiências-vividas-sonoras com o mundo que nos cerca.

A experiência-curricular-vivida que narro aqui é uma das histórias de professora, que se escreve na necessidade de fazermos uma política educacional musical mais justa, humana e acessível a todas as pessoas. Uma política educacional musical que seja para todas, todes e todos. Quero, com essa escrita, desfixar identidades, colocar em cheque a norma heterossexual como norteadora do ensino de música, trazer para perto pessoas LGBT no ensino de música que estejam em compromisso com a desprecarização de nossos corpos. Em tempos de pandemia, demonstrações de afetos-sonoros afagam os corações desolados pela violência, pela morte e pela precariedade. A sexualidade, ao entrar de corpo e alma na aula de música, nos convoca a praticarmos a paixão àquilo que fazemos, paixão aos *currículos-sonoros-vibráteis* que produzimos.

Essas palavras também são vibráteis, porque atravessam meus sentidos, me levam à êxtase de ensinar música. Precisamos, como professoras/es, permitir que esses recursos eróticos, por meio dos sentimentos, possam unir mente, corpo e levar ao desejo (HOOKS, 2017). Desejo por uma vida melhor, por um ensino de música que seja, para todas as pessoas, compromissado com a paixão para um mundo melhor, um mundo em que os

poderes, que pesam sobre os corpos e os assujeitam, não mais tenham vez e nem voz. A epígrafe deste texto, de uma das canções da educadora musical Pabblo Vittar, nos acalenta ao dizer que tudo vai ficar bem.

Nós, pessoas LGBT, somos bastante violentadas em nossos direitos. Somos invisibilizadas nas práticas musicais. No momento em que tomamos a fala, lutamos pela liberdade de existir e apaixonar-se. É essa paixão que levo na aula de música, é essa paixão que essa aluna me relata, é na força dessa paixão que essa aluna tem a coragem de dizer publicamente seu orgulho em ser uma pessoa LGBT e o orgulho de ter uma professora LGBT. Uma educação musical que leve em consideração a sexualidade como uma das linhas do rizoma está em constante movimento apaixonado, está interessada em todas as corporalidades, permite a florescência do mundo novo, semeia esperanças em uma vida vivida bonita, apaixonada, envidescida.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alíii, 2008.

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. et al. *Currículo: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66

AOKI, Ted. Layered Voices of Teaching: The Uncannily Correct and Elusively True (1992), In: PINAR, William; IRWIN, Rita L. (Org.). *Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BERGONZI, Louis. Sexual orientation and music education: continuing a tradition. *Music Educators Journal*, v.100, n. 4, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOULD, Elizabeth. Dis-Orientations of Desire: Music Education Queer. In: REGELSKI, Thomas A.; GATES, Terry (Orgs.). *Music education for changing times: guiding visions for practice*. New York: Springer, 2009.

GREEN, Lucy. *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; MELO, Carlos Ian Bezerra de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. *Revista Práxis Educativa*, v. 16, maio, 2021.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Para que se escrevam suas próprias histórias: a propósito da apresentação de um livro. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços da educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar, 2004.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. *Música em perspectiva*, v. 7, n. 1, jun., 2014.