

“EU TÔ TENTANDO SOBREVIVER NO INFERNO”: currículos, precariedades pandêmicas e resistências em educação musical

Wenderson Silva Oliveira¹
Isabel Maria Sabino de Farias²

Resumo: Desde março do ano de 2020 o Brasil vive a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), e se transformou em um dos países que mais sofrem com uma política que precariza as vidas da população, sobretudo de pessoas com deficiência, pobres, LGBT, negras/os, indígenas e outras tantas que são sumariamente ignoradas pela necropolítica, que dita quem pode viver e quem deve morrer. O ensino de música na Educação Básica no Brasil, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desconsidera a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, corporal e de classe, e com isso provoca um aniquilamento de saberes múltiplos que decorrem das mais diversas práticas musicais presentes no país. Ao levar em conta esse cenário de exclusão promovido pela BNCC e as violências às minorias sociais, este artigo objetiva problematizar currículos em educação musical e as precariedades provocadas pelo estado pandêmico. Pretendemos, a partir das vivências de uma de nós como professora de música no município de Sobral/CE, discutir como temos produzido currículos que, em aliança, resistem e enfrentam as formas precárias as quais nossos corpos são submetidos, currículos que proporcionam possibilidades das múltiplas corporeidades existirem, como nos mostra Felipe, aluno transexual masculino do nono ano do ensino fundamental. Lançamos essas palavras para pensar possibilidades curriculares a partir de nossa luta por uma educação musical justa, inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Currículos. Educação Musical. Cotidiano Escolar. Pandemia.

“I’M TRYING TO SURVIVE IN HELL”: curriculum, pandemic precariousness and resistance in music education

Abstract: Since March 2020, Brazil has been experiencing the pandemic of the new coronavirus (Sars-CoV-2), and has become one of the countries that suffer most from a policies that makes the lives of the population, especially people with disabilities, poor, LGBT, black people, natives and others who are summarily ignored by necropolitics, which dictates who can live and who should die. The teaching of music in Basic Education in Brazil, in the National Common Curriculum Base (BNCC), disregards ethnic-racial, gender, sexual, body and class diversity, and with this causes an

¹ 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 EDUCAS (Educação, Cultura Escolar e Sociedade), vinculado ao PPGE/UECE. Atualmente 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 gênero, raça e sexualidade nos currículos em Educação Musical.

² Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE (supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica). Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Doutorado e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC/MG; Licenciada em Pedagogia pela UECE. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

annihilation of multiple knowledge arising from the most diverse musical practices present in the country. Taking into account this scenario of exclusion promoted by the BNCC and the violence against social minorities, this article aims to problematize music education curriculum and the precariousness caused by the pandemic state. We intend, from the experiences of one of us as a music teacher in the city of Sobral/CE, to discuss how we have produced curriculum that, in alliance, resist and face the precarious forms to which our bodies are submitted, curriculum that provide possibilities for multiple corporeality to exist, as shown by Felipe, a transsexual male student in the ninth year of elementary school. We launch these words to think about curricular possibilities based on our struggle for a fair, inclusive and democratic musical education.

Keywords: Curriculum. Music Education. Everyday Life School. Pandemics.

“ESTOY TRATANDO DE SOBREVIVIR EN EL INFIERNO”: currículo, precariedad pandémica y resistencia en la educación musical

Resumen: Desde marzo de 2020, Brasil vive la pandemia del nuevo coronavirus (Sars-CoV-2), y se ha convertido en uno de los países que más sufre por una política que atenta contra la vida de la población, especialmente de las personas con discapacidad, pobres, LGBT, negros, indígenas y muchos otros que son ignorados sumariamente por la necropolítica, que dicta quién puede vivir y quién debe morir. La enseñanza de la música en la Educación Básica en Brasil, en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), desconoce la diversidad étnico-racial, de género, sexual, corporal y de clase, y con ello provoca la aniquilación de múltiples saberes surgidos de las más diversas prácticas musicales. presente en el país. Teniendo en cuenta este escenario de exclusión promovido por el BNCC y la violencia contra las minorías sociales, este artículo tiene como objetivo problematizar lo currículo de educación musical y la precariedad provocada por el estado pandémico. Pretendemos, a partir de las vivencias de una de nosotras como docente de música en la ciudad de Sobral / CE, discutir cómo hemos elaborado currículos que, en alianza, resisten y enfrentan las formas precarias a las que se encuentran nuestros cuerpos. presentado, currículos que brindan posibilidades de que exista una corporeidad múltiple, como lo muestra Felipe, un estudiante transexual de noveno año de la escuela primaria. Lanzamos estas palabras para pensar en las posibilidades curriculares a partir de nuestra lucha por una educación musical justa, inclusiva y democrática.

Palabras clave: Curriculum. Educación Musical. Escuela Diaria. Pandemia.

Sobrevivendo no inferno...

*Deus fez o mar, as árvore, as criança, o amor.
O homem me deu a favela, o crack, a traição, as arma, as bebida, as puta.
Eu?! Eu tenho uma Bíblia velha, uma pistola automática e um sentimento de revolta.
Eu tô tentando sobreviver no inferno!
(GÊNESIS, RACIONAIS MC's).*

Quem lamenta a fome de milhares de pessoas no Brasil? Quem lamenta a precariedade educacional de milhares de estudantes no Brasil profundo? Quem lamenta a vida vivida por milhares de pessoas debaixo dos viadutos e praças nas grandes cidades

brasileiras? Quem lamenta a vida perdida de milhares de pessoas negras, assassinadas nas guerras urbanas? Quem lamenta a vida perdida de pessoas, vítimas de LGBTI+fobia? Quem lamenta a vida perdida de mulheres, vítimas de (trans)feminicídios? Quem lamenta a vida perdida de milhares de indígenas, assassinados em seus territórios? Quem lamenta a vida de milhares de pessoas, vítimas do novo coronavírus? A quem interessa a precariedade dessas vidas vividas?

Essas perguntas impulsionam a escrita deste texto, gestado em um contexto precário, no qual lutamos diariamente para nos mantermos vivos. E dizer isso é atestar a precariedade de milhares de pessoas, cujas vidas não são passíveis de luto e cujas feridas abertas pelas desigualdades sociais na formação do povo brasileiro jamais são cicatrizadas. Judith Butler (2020, p. 13) nos provoca a pensar que “uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva”. Em meio ao negacionismo científico, às pós-verdades³ propagadas por grupos políticos neoconservadores, à violência estatal que atinge comunidades periféricas, guerras morais contra a diversidade sexual e de gênero, o machismo, o racismo estrutural e a negligência da política pública nacional frente ao combate da pandemia do novo coronavírus, somos *sobreviventes do/no inferno*, parodiando Racionais MC’s.

Pode parecer rígido, mas ao assumirmos esse posicionamento, denunciemos a precariedade a qual determinados corpos estão submetidos em um Brasil profundo, aqueles que são esquecidos pela oficialidade, que resistem às desgraças da desigualdade social, do racismo, da LGBTI+fobia, do capacitismo e de outras tantas violências mais. Vidas cujas humanidades são retiradas pelas políticas nefastas do Estado, que são estrategicamente ignoradas em seu potencial de permanecerem vivas. Em um potente texto recentemente publicado, Letícia Carolina Nascimento (2021, p. 159) nos ensina que “é importante entendermos interseccionalmente as opressões para que possamos construir alianças”. Nesse sentido, este texto, em alianças com outras autoras e autores que lemos e discutimos, apresenta-se como uma prática de resistência, ao afirmar nossa humanidade (BUTLER, 2019) e rejeitar a precariedade induzida a nossos corpos (BUTLER, 2018).

³ A partir de Eli Borges Junior tomamos como entendimento de pós-verdade os fatos que “são explicados, em larga medida, como um debate público ancorado não mais em uma pretensa objetividade dos fatos, mas em versões circunstanciais embebidas pelos mais candentes sentimentos e afetos” (BORGES JUNIOR, 2019, p. 529).

As perguntas que abrem este escrito são, há muito, propulsoras para *pensarmosfazermos*⁴ uma educação musical brasileira justa e democrática nos cotidianos de nossas escolas. Temos tentado, sobretudo em nossas práticas curriculares, desviolentizarmos as relações de *ensinaraprender* música, buscando uma pedagogia da desobediência (ODARA, 2020) comprometida com as corporeidades *Outras*, que confronte e subverta a sistemática opressora que precariza os corpos considerados fora da norma. Por isso, neste texto, discutiremos as estratégias que uma de nós tem empenhado, em tempos pandêmicos, na luta por uma escola e uma educação musical inclusiva, insurgente, que desmantele esse sistema precário e, em assembleia, faça valer a política de afirmação da vida e de humanização das existências.

O ensino de música no Brasil ainda não é acessível a todas as pessoas. Isso não significa que não haja uma musicalidade no cotidiano escolar, pelo contrário, nos mergulhos (ALVES, 2008) que damos nas redes cotidianas, percebemos as sonoridades rebeldes que se encontram nos múltiplos *espaçostempos* dos encontros corpóreos, os quais (com)partilham saberes e sons, maneiras de existência que interrogam as normas e contorcem os discursos hegemônicos e que promovem uma educação musical *outra*, em muitos casos, diferente daquela que é pensada pela oficialidade curricular, como defendemos em outro momento (OLIVEIRA, FARIAS, 2020a; 2020b). Temos acreditado que essas sonoridades são inventivas (CERTEAU, 2014) e desprecarizam as vidas, além de denunciar a necropolítica (MBEMBE, 2018) que as/os praticantes escolares estão submetidas/os.

Neste trabalho, problematizaremos possibilidades curriculares em educação musical escolar a partir da experiência de uma das autoras, professora de música no município de Sobral, interior do Estado do Ceará. O acontecimento se passa em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A aula de música é ofertada semanalmente e faz parte do componente curricular Arte. Os encontros síncronos se dão pela plataforma de

⁴ Essa forma de escrever determinadas expressões não é ao acaso. Aprendemos 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 criam sentidos diferentes do aprendido anteriormente, demonstrando a inseparabilidade de determinadas ações, como aprender e ensinar. 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.

videoconferência *Google Meet* e ocorrem às quintas-feiras. Acreditamos que, ao relatar uma experiência curricular anti-opressora e desprecarizada em tempos de pandemia, fazemos resistência à necropolítica e aos poderes coloniais que assujeitam nossa existência. Por isso, esse relato é uma maneira de declarar que nossas vidas importam e que as vidas daquelas e daqueles que estão nas escolas do dia-a-dia do Brasil profundo, esquecido pela política nefasta do governo Jair Bolsonaro, são igualmente importantes.

“Um sentimento de revolta”: precariedades pandêmicas e necropolíticas

*Essa é uma realidade, o vírus tá aí.
Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra, não como um moleque.
Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia⁵.
(JAIR BOLSONARO, EM 29 DE MARÇO DE 2020).*

Em trinta de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara emergência internacional de uma doença detectada em Wuhan/China, em dezembro de 2019, causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (LANA *et al*, 2020). A COVID-19 rapidamente se espalhou pelo mundo e em fevereiro de 2020 chega ao Brasil, com a primeira morte ocorrida em março. Desde então, a população brasileira tem sofrido com a contaminação em larga escala, com a precariedade do Sistema Único de Saúde (SUS) e com a ineficácia das ações governamentais, sobretudo federais, para conter a propagação do vírus.

As palavras de abertura desta seção foram proferidas pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, na cidade de Brasília, em um de seus vários passeios públicos que geraram aglomerações de pessoas, contrariando as orientações de distanciamento social da OMS e as legislações estaduais e municipais que acompanham o entendimento da Organização⁶. Na ocasião, assim como em todas as outras que sucederam, defendeu fervorosamente o fim do isolamento social, como havia feito em pronunciamento oficial,

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/29/apos-provocar-aglomeracao-durante-passeio-em-brasilia-bolsonaro-volta-a-se-posicionar-contrario-o-isolamento-social.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2021.

⁶ O jornal cearense *O Povo*, em reportagem na data de 05 de junho de 2021, afirma que Bolsonaro participou de pelo menos 84 aglomerações desde o início do período pandêmico. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/06/05/bolsonaro-participou-de-pelo-menos-84-aglomeracoes-desde-o-inicio-da-pandemia-de-covid-19.html>. Acesso em 15 ago. 2021.

dias antes, em transmissão nacional nos veículos de comunicação⁷. O descumprimento das regras de isolamento social se tornou uma marca das práticas de Bolsonaro no período pandêmico, assim como a recusa de utilização de máscaras, o negacionismo [oportuno] científico e a criação de pânicos morais – como o combate à chamada “ideologia de gênero”⁸ e o discurso que o novo coronavírus teria sido criado por cientistas chineses para espalhar o comunismo pelo mundo, por exemplo – para assombrar a população e desviar a atenção da ineficiência de seu governo frente às problemáticas brasileiras de desigualdade social que assolam o país e que ficaram bastante evidentes nesse período.

Para Butler (2020), só existe luto por uma vida que recebe o *status* de reconhecimento como humana. Essa discussão é deveras bastante importante para analisarmos o jogo político por detrás da negação e do descaso do governo federal em promover políticas públicas eficazes no combate à pandemia. Fica evidente que, no enquadramento epistemológico de Bolsonaro, as vidas perdidas “não são concebíveis como vidas” e, por esse motivo, “nunca serão vividas nem perdidas no sentido amplo dessas palavras” (BUTLER, 2020, p. 13). Isso é sintomático em seus posicionamentos e ações no decorrer do ano de 2020 até o presente momento.

Pensemos, a partir de Foucault (2010), que um dos fenômenos fundamentais do século XIX é a assunção da vida pelo poder, ou seja, uma tomada de poder “sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico” (p. 201). Para essa discussão, Foucault retorna à teoria clássica de soberania, segundo a qual, o direito de

⁷ Faz-se necessário lembrar que Bolsonaro menciona, no pronunciamento oficial, que o novo coronavírus se trata apenas de uma “gripezinha”^(sic) e que seu “histórico de atleta” faria dele imune ao desenvolvimento do vírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/24/bolsonaro-pede-na-tv-volta-a-normalidade-e-fim-do-confinamento-em-massa.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2021.

⁸ Sobre o sintagma “ideologia de gênero”, analisamos (OLIVEIRA, MELO, FARIAS, 2021) os efeitos de criação desse pânico moral nos planos currículos municipais cearenses. O Plano Estadual de Educação do Ceará, publicado em 2016, se posiciona contra qualquer menção à *ideologia de gênero*. As investidas contra as discussões sobre gênero e sexualidade também ocorreram nos planos educacionais dos municípios de Caucaia, Crato, Juazeiro do Norte, Quixadá, Sobral e na capital, Fortaleza. Destes, apenas Sobral e Fortaleza não aprovaram leis específicas que proíbem a discussão direta ou indireta a respeito da diversidade sexual e de gênero. Faz-se importante mencionar que não existe “ideologia de gênero”, a expressão evocada mais fortemente durante as eleições presidenciais de 2018 nos leva a crer que “o governo Bolsonaro, ao prometer combater um inimigo invisível, cria sobre esse sintagma um imaginário de pecado, desordem moral e pânico, uma guerra discursiva em disputa, na qual pautas sérias são tratadas como escândalos de moralidade” (OLIVEIRA, MELO, FARIAS, 2021, p. 3).

vida e de morte era atributo fundamental para o exercício do soberano. Ao soberano cabia o direito de fazer morrer e deixar viver, logo, esses fenômenos não seriam mais naturais, pelo contrário, seriam exercidos por um poder político. Os súditos não seriam nem vivos, tampouco mortos, estariam neutros, à mercê da vontade de deixar viver ou fazer morrer que o soberano pudesse impingir sobre seu corpo.

Que quer dizer, de fato, direito de vida e de morte? Não, é claro, que o soberano pode fazer viver como poder fazer morrer. O direito de vida e de morte só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte. O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. Em última análise, o direito de matar é que detém efetivamente em si a própria essência desse direito de vida e de morte: é porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida. É essencialmente um direito de espada. Não há, pois, simetria real nesse direito de vida e de morte. Não é o direito de fazer morrer ou de fazer viver. Não é tampouco o direito de deixar viver e de deixar morrer. É o direito de fazer morrer ou de deixar viver. (FOUCAULT, 2010, p. 202).

A mudança no século XIX que Foucault vai apontar é um complemento a esse direito de soberania – de deixar viver e fazer morrer, recursos que salvaguardavam a vida do soberano. E essa complementaridade, por meio das arquiteturas e tecnologias de poder, será a de fazer viver e de deixar morrer. O empenho das forças tecnológicas de poder, segundo o filósofo,

Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que poderemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho. (FOUCAULT, 2010, p. 203).

Desdobra, dessas tecnologias de poder, uma nova, que se aplicava à vida, ao ser vivo humano. Engrenando, já no decorrer do século XVIII, essa forma disciplinar tentará reger o humano, na medida em que pesa sobre os corpos individuais, “que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 2010, p. 204). Essa nova

tecnologia, depois de instalada, tentará reger a multiplicidade humana, pois não será mais individualizada, e sim massificante, não se resumindo a corpos, “mas, na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 204). Ao passar do indivíduo-corpo para o indivíduo-espécie, posterior a uma anatomopolítica – assim chamada por Foucault – do corpo humano, no decorrer do século XVIII, surgirá “uma “biopolítica” da espécie humana” (FOUCAULT, 2010, p. 204). E do que se trata uma biopolítica? Como ele afirma:

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 2010, p. 204).

A biopolítica atua sobre o corpo individual, na tentativa de fazê-lo produtivo, disciplinado e sobre ele exercer controle; no corpo coletivo, centra-se na espécie humana – na natalidade, mortalidade, longevidade, na sexualidade, etc. No corpo coletivo, o biopoder, em acordo com Negris (2020, p. 81), age sobre a população por meio “dos dispositivos de segurança, programados para normalizar e afastar os riscos ou perigos que eventualmente possam afetar de forma prejudicial a “saúde” da população”. Nesse aspecto, como destaca Negris (2020), o sentido da sociedade de biopoder, por meio das tecnológicas biopolíticas não é de fazer morrer, mas sim, agir sobre a vida, estender e prolongar a vida. “O biopoder incide sobre a mortalidade e não sobre a morte” (p. 91).

Para Foucault (2010), o direito de morte da biopolítica dar-se-á pela inserção do racismo como elemento presente nos mecanismos de Estado. O racismo será “o meio de introduzir, afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o controle entre o que deve viver e o que deve morrer” (p. 214). “Esse corte produz uma dicotomia entre uma ‘raça boa’ e uma ‘raça ruim’. Esta última é vista como um perigo em geral para a vida da sociedade e, como tal, deve ser eliminada” (NEGRIS, 2020, p. 82). A eliminação do inimigo se dava pelo extermínio de sua raça. A fim de que a raça se tornasse mais pura,

segundo Negris, o racismo funcionava como uma ofensiva de perigos que ameaçavam uma raça, logo, abria-se a possibilidade para o direito de matar.

Esse entendimento do direito de matar, por meio da classificação de raças no biopoder, foi fundamental para o genocídio de outras civilizações por povos europeus, funcionando bem nos processos colonizatórios. Nesse sentido, Achille Mbembe (2018) vai pensar a necropolítica, não como um desdobramento da biopolítica, mas como um mecanismo de poder que assujeitou e devastou os territórios colonizados em África e América. Esse mecanismo permanece até os dias de hoje com profundas feridas coloniais, as quais ainda colocam negras/os e os povos originários em posição de outridade (KILOMBA, 2019). Mbembe articula os conceitos de biopoder, soberania e estado de exceção para pensar a soberania como tecnologia de poder, na qual determinados espaços políticos se tornam campos de morte (NEGRIS, 2020), produzindo “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2018, p. 11).

Nesse sentido, Mbembe (2018, p. 5) afirma que a “expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.” A partir da colonização em África, Mbembe observa, no sistema de *plantation*⁹, os espaços de morte. A política desse sistema transforma a condição humana do sujeito escravizado, precarizando sua existência, que passa a ser de objeto (NEGRIS, 2020; KILOMBA, 2019). Para Mbembe, a necropolítica está presente no processo de colonização ao qual são submetidos os países africanos pela Europa. Reiteramos: o filósofo levanta a problemática que o que está em jogo no bojo das relações colonizatórias é o direito de decidir quem vive ou quem morre, nas vidas que merecem ser vividas e nas que não são dignas de *status* de humanidade (NEGRIS, 2020, p. 96), ou seja, “a soberania é justamente esse poder de decisão sobre a morte. Ela é uma decisão sobre a dignidade ou não de vida”.

Não é exagero afirmar que as práticas políticas de Bolsonaro representam maneiras contemporâneas de terror, além de tornar evidente o poder de decisão sobre a morte. Até a

⁹ O sistema de *plantation* origina-se na expansão colonialista europeia pelos países de Ásia, África e América Latina. Baseado na monocultura, esse modelo de produção agrícola era de exploração dos recursos da colônia e a exportação de produtos, bem como, na utilização de grandes latifúndios, a prática de escravização dos povos considerados *Outros*, no Brasil, em especial, os povos africanos.

finalização da escrita deste trabalho, o Brasil contabilizou mais de 580 mil mortes, desde março de 2020. Faz-se necessário lembrar que, nesse período pandêmico, passaram pelo Ministério da Saúde (MS), a saber: o médico ortopedista e ex-deputado federal pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Luiz Henrique Mandetta; o médico oncologista, Nelson Teich; o general de divisão do Exército Brasileiro, Eduardo Pazuello; e, por fim, atualmente, o médico cardiologista, Marcelo Queiroga. Nessa *dança de cadeiras* ministerial, o MS esteve entre os dias 15 de maio a 2 de junho de 2020 sem uma liderança à frente, permanecendo o cargo de ministro em vacância.

Concordamos com Luana Rosário (2020) ao afirmar que Bolsonaro sabia que várias pessoas poderiam morrer em decorrência da COVID-19 e não se importou. “A realidade da pandemia de Covid-19 em uma democracia débil, de passado e presente colonialista e escravocrata, racista, machista e cis-hetero-patriarcal é grave” (ROSÁRIO, 2020, p. 43). O governo Bolsonaro, no alto de seu cinismo, arrogância, ineficácia e desprezo, precariza as existências e lança à própria sorte a população brasileira, sobretudo as mais pobres e as consideradas fora da norma – as negras, as indígenas, as LGBTI+, as com deficiência, as do campo, as quilombolas e todas mais que não interessa ao seu sistema neoconservador, ultradireitista e ultraliberal.

E Butler (2018) nos questiona: “De quem são as vidas que não importam como vidas, não são reconhecidas como vivíveis ou contam apenas ambigualmente como vivas”? (BUTLER, 2018, p. 216). Essa problematização da filósofa nos leva a pensar sobre a política nefasta bolsonarista. As vidas não passíveis de serem enlutadas permanecem vítimas da necropolítica contemporânea, que se materializa na ineficiência do Estado, na divulgação das notícias falsas por parte de grupos ligados a Bolsonaro¹⁰ e na precarização de suas existências, que ocasiona um verdadeiro genocídio de grupos específicos da população que, mesmo em tempos de pandemia, sofre com outras intempéries, estas provocadas, em grande medida, pelo próprio Estado e sua ausência de políticas públicas. Identificar essas políticas

¹⁰ Em julho deste ano de 2021, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes, abriu novas investigações para apurar uma suposta organização criminosa de notícias falsas, anteriormente detectada pela Polícia Federal. Segundo reportagem da CNN Brasil, nos autos, a Polícia Federal aponta a suposta participação do senador federal Flávio Bolsonaro e do vereador do município do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro, filhos do Presidente da República. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/07/01/ministro-do-stf-abre-novas-investigacoes-contradeputadas-bolsonaristas>. Acesso em 15 ago. 2021.

mortais, como fazemos neste texto, é uma maneira de denunciar, do mesmo modo que escrevê-lo, em assembleia com outras tantas pessoas não passíveis de luto, é uma maneira de afirmar nossa resistência e nosso grito por estarmos vivas.

Precariedades curriculares musicais: uma história que já conhecemos

Como já mencionamos, o ensino de música ainda não é acessível a todas as pessoas. Desde a aprovação da lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica, acompanhamos um lento processo para sua inserção nos currículos escolares, uma vez que o Estado organiza esse ensino colocando-o dentro do campo de conhecimento Arte. Em 2016 foi sancionada a lei nº 13.278, que modifica o texto da primeira e amplia a obrigatoriedade do ensino para também abarcar Artes Visuais, Dança e Teatro. Maura Penna (2013) já nos alertava que a efetivação da música como espaço próprio no currículo escolar dependeria de conquistas que atravessassem os diversos níveis políticos, inclusive os locais.

Nesse sentido, o texto da lei é anfibológico, porque ao mesmo tempo em que torna obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas, não delimita a necessidade de que as áreas sejam abordadas separadamente e contem com uma professora ou um professor especialista, que é o consensual entre pesquisadoras e pesquisadores nessas áreas de conhecimento. Em outro texto, Penna e Oliveira (2019) discutem o caráter polivalente do ensino de Arte na Educação Básica, quase sempre assumido por um profissional que deva ter a competência, em alguns lugares, de tratar de todas as linguagens. A Lei nº 11.796/2008, ao não lançar possibilidades de atuação da música na escola e reforçar a não exclusividade nos currículos prescritos, deixa a critério de cada instituição a oferta do ensino de música, logo, a crítica que Penna (2013) faz é justamente no sentido de evidenciar que, caso a música seja contemplada no planejamento escolar ou em qualquer outro momento de lazer, isso já atenderia a determinação da lei.

Isso não quer dizer que desconsideremos as sonoridades musicais que correm soltas nos cotidianos das escolas, pelo contrário, acreditamos em suas forças. Nosso posicionamento, entretanto, é que todas as pessoas possam ter acesso ao ensino de música

enquanto campo de conhecimento (SOUZA, 2020) e, a partir dele, criar sentidos e significados estéticos que tornem suas vidas mais fruíveis – e não precárias – ampliando o campo cultural, por meio desses atravessamentos em sala de aula. Nessa perspectiva, defendemos que “o que estaria no centro da aula de música seriam as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for” (SOUZA, 2004, p. 8), e isso implica no reconhecimento do ensino de música na educação básica como potencializador desses encontros e mediador dessa comunicação dos sujeitos consigo e com o mundo que o rodeia, como propõe Jusamara Souza (2009) em outro texto.

Outra problemática que temos denunciado no ensino de música é a colonialidade¹¹ das práticas musicais na formação de professoras/es e nos currículos (BATISTA, 2018; PEREIRA, 2020; SOUZA, L. 2020). Ao discutir os traços curriculares a partir de livros didáticos no Brasil, Pereira (2016) entende que a escola cria uma cultura musical na qual a história da música e a teoria musical – lembra-nos ele, ocidental, erudita, branca e europeia, e acrescentamos que também são cisgêneras e heterossexuais (OLIVEIRA, FARIAS, 2020), “são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical” (PEREIRA, 2016, p. 31).

Nesse sentido, trazemos para este texto essas duas formas precárias de conceber o ensino de música no Brasil e, propriamente, a educação musical como uma área de conhecimento (SOUZA, 2020). Se por um lado defendemos que o ensino de música seja acessível a todas as pessoas, por outro, também defendemos que esse ensino esteja livre dos padrões estéticos brancocêntricos, heterossexuais, europeus, cristãos, cisgênero e que aposte em um giro decolonial e deconservatorial¹².

As pesquisas com currículos e/m educação musical ainda deixam aberta a ferida colonial, que, para nós, cicatrizar-se-á no momento em que começarmos a apontar os limites de nossas próprias teorias, buscando alargar os espaços para que corpos *Outros* estejam

¹¹ Em nosso entendimento, a colonialidade é um saber-poder que pode ser compreendido “como uma lógica de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36), ou seja, diferentemente do colonialismo, a colonialidade é a maneira pela qual a Modernidade ocidental foi erguida e é mantida, operando na naturalização de determinados discursos e práticas que ainda mantêm a hegemonia do colonizador.

¹² Marcus Pereira (2013) tem defendido que nos currículos em música, especialmente na formação docente, há uma forte presença do ensino conservatorial, baseado nos Conservatórios de Música europeus, especializados no ensino técnico musical e na preponderância da música erudita ocidental em juízo de valor em relação às demais manifestações musicais. Esse modelo de ensino é denominado por ele de “habitus conservatorial”.

presentes do lado de dentro de nossas teorizações, não apenas como meros coadjuvantes, mas escritores/as de suas histórias. Apontar os limites é uma maneira de avançar nos debates e no contexto da pandemia do novo coronavírus, especialmente quando escrevemos na tentativa de problematizar a precariedade dos corpos marcados como *Outros*, denunciando os sistemas de opressão, que muitas vezes agem sutilmente na feitura de nossos currículos nos cotidianos escolares.

Resistências musicais: a força do envidescimento das práticas curriculares na escola

Pedimos licença, a quem nos lê, para que uma de nós escreva esta seção em primeira pessoa do singular. Acreditamos que o corpo *bichapreta* professora de música na escola interroga os sistemas de poder, provocando rachaduras constantes na normatividade cisheterossexual branca. Escrever o texto em primeira pessoa, nesse sentido, é encarnar, tornar-se sujeita, tal como aprendemos com Grada Kilomba (2019), passar de *objeto a sujeito* é demarcar a escrita como um ato político e de descolonização, é opor-se às posições coloniais. Meu corpo, de modo interseccional, ao estar presente no ambiente escolar, ensinando música, é uma contra-normatividade colonial. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Sara Wagner York (2020, p. 146):

Toda essa discussão conceitual é nova para o mundo, mas na minha carne, ela amarga desde sempre. A parte que luta para essa quebra, está citando, iterabilizando, bibliografando nossos corpos, (re)inventando fazeres e ocupações, liderando ideias, e pouco tempo lhes sobram para criticar os mantenedores da norma. Os mantenedores da norma, nascidos sob uma estética da inclusão, do apego ao requinte do trabalho escravo, que valorizam iniciativas modificadores do campo do outro, e não de si, já não são tão frequentes em muitas mesas. E seguem mingando os eventos produzidos em que estão. Novas questões, pautas e anseios emergem no interesse público, mas também sobre a ótica dos espaços privados.

Essa citação de Sara York nos leva a profundas reflexões sobre a escrita de nossos corpos, dos corpos não recomendados, em grande parte pela branquitude cisheterossexual que desconsidera a necessidade de autorreflexão, autocrítica e percepção de si e de seus privilégios no mundo. Por isso, as palavras da autora são navalhas cortantes que sangram os limites da ciência que não se racializa, não se generifica, não se classifica economicamente,

não percebe seu corpo como sem-deficiência, tampouco questiona sua (hetero)normatividade. Aprendi com esta autora que “quando uma travesti ocupa um posto de poder ou saber, muitos/as se sentem capazes em alcançar aquela posição, não como simulacro, mas como imagem, signo e/ou representação fácil que sugeriria incapacidade” (YORK, 2020, p. 148). A presença dos corpos trans, pretos, bichas, lésbicas, pessoas com deficiência (PcD), indígenas, e tantos outros que rompem com a colonialidade da academia, abrem caminhos para que possamos escrever nossos trabalhos, interrogar as perspectivas hegemônicas que insistem em padronizar, do mesmo modo em que contorcem epistemologias postas como verdadeiras. Desse modo, é a partir desse lugar que escrevo.

Desde março de 2020, momento em que paralisamos nossas atividades presenciais em Sobral – região norte do Ceará –, passei a me questionar sobre os modos de ensinar música no modelo emergencial remoto. Uma das maiores preocupações naquele momento era a falta de acesso à internet por parte dos alunos e das alunas. Não posso dizer que essa preocupação se esvaiu, tendo em vista que o sistema municipal de ensino de Sobral não ofertou quaisquer suportes para o acesso de alunas e alunos às aulas síncronas¹³ que ocorreram durante o ano de 2020 e mais intensamente em 2021. Como professora, posso seguramente afirmar que temos resistido à ineficiência do Estado na garantia de uma educação de qualidade para todas as pessoas, reinventando nossas práticas curriculares e musicais, e aproximando a família da escola e vice-versa. Do lado de dentro de nossas casas fazemos escola e resistência.

As discussões de nossos primeiros encontros remotos, ainda em 2020, centraram-se na precariedade musical em tempos de pandemia. Na ocasião, em agosto, um grupo de pessoas, em Sobral, se reuniu para fazer uma *live* solidária, a fim de arrecadar doações para profissionais envolvidas com produção musical, especialmente aqueles que trabalham com sonorização de festas e ambientes e também alguns/algumas profissionais que trabalhavam

¹³ A aula síncrona diz respeito ao contato imediato, via plataformas de videoconferência, entre professoras/es e alunas/os. Desde meados de agosto do ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Sobral (SEDUC) orientou que houvesse aulas síncronas e atividades assíncronas, que estivessem semanalmente disponíveis na plataforma *Google Classroom*. Em 2021, a SEDUC/Sobral determinou que as aulas fossem ofertadas de maneira síncrona semanalmente, entretanto, cabe ressaltar que não disponibilizou quaisquer auxílios emergenciais educacionais para professoras/es ou para alunas/os.

como cantores/es em bares e restaurantes que abriam no período noturno¹⁴. Esse momento foi rico porque conseguimos pensar nos espaços que a música ocupa na vida humana e em nossos cotidianos, ouvi vários relatos do uso de plataformas *streaming* para aprender, passar o tempo, divertir e outras tantas coisas mais. Percebi que era necessário adentrarmos nesse campo, que até então não havíamos caminhado. Nesse sentido, aprendi com Jusamara Souza (2009, p. 8) que “as transformações tecnológicas configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea”, por isso, fez-se necessário aprender o funcionamento de determinados aparelhos para que pudéssemos, a partir deles, musicar.

A partir dessas reflexões, criei uma *playlist* musical, a qual foi movimento inicial para discutir as corporeidades precárias na música e de quais modos essas maneiras de existência faziam enfrentamento ao *cistema* (YORK, 2020) normativo. Ali, nessa escuta musical, trazia a racialidade, o gênero, a sexualidade, a deficiência, a classe e outros marcadores sociais para as aulas. Digo isso não para exotizar a experiência de *outridade*, mas para colocar a norma no foco. Em aliança (BUTLER, 2018), resistíamos à ordem normativa. Corpos pretos, bissexuais, trans, mulheres, dispostos em assembleia na aula de música, estão “reivindicando reconhecimento e valorização, estão exercitando o direito de aparecer, de exercitar a liberdade, e estão reivindicando uma vida que possa ser vivida” (BUTLER, 2018, p. 33).

“Eu, como um garoto trans, professor Wenderson, me sinto seguro em sua aula”! Essas foram palavras que, semanas depois, me atravessaram e germinou de emoção a aula de música. Felipe¹⁵, ao entoar essas palavras, fez com que os microfones e câmeras da plataforma *Google Meet* fossem abertos. E várias mensagens no *chat* foram de acolhimento, de solidariedade. A voz embargada de Felipe me emocionou, não resisti, dei espaço para as lágrimas estarem presentes. Percebi que nossa humanidade foi reestabelecida, criávamos resistência, trazíamos à tona um novo modo de vida que se opõe, irrevogavelmente, à

¹⁴ O Decreto nº33.510 de 16 de março de 2020 foi o primeiro documento a implementar o isolamento social e proibir aglomerações. Desde esse período, as apresentações artísticas, especialmente as apresentações musicais em estabelecimentos comerciais, foram suspensas. Isso impactou diretamente a vida laboral de músicas e músicos, por isso, ao lançar a campanha de arrecadação de fundos para essas/es profissionais, o objetivo foi tentar auxiliar, de modo emergente, as pessoas desse setor impactadas pela crise sanitária.

¹⁵ Nome fictício do estudante de 14 anos que se identifica como homem trans não-binário.

precariedade (BUTLER, 2018). Tenho apostado no *enviadescimento* (OLIVEIRA, FARIAS, 2020a; OLIVEIRA, FARIAS, 2020b) dos currículos em educação musical como maneira de fraturá-los e, nessas frestas, corpos *outros* podem ser livres, possam existir e movimentarem-se nos múltiplos *espaçotempos* que a música ocupa na escola.

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. (OLIVEIRA, FARIAS, 2020b, p. 152).

Assim, a tessitura de currículos que tenho escrito (EVARISTO, 2017) parte das criações de Linn da Quebrada, arti(vi)sta paulistana que nos ensina o *enviadescer* como ferramenta epistemológica potente para pensarmos as maneiras de existirmos e fazermos música. A proposta que lanço, em aliança com minhas alunas e meus alunos, é justamente “fraturar o currículo para que novas vozes nele se façam presentes e sejam também protagonistas das epistemes lançadas como forma de existências” (OLIVEIRA, 2020, p. 9), que des-orientem as práticas musicais (GOULD, 2009) e insurjam como movimento anticanônico e contracolonial. Esse movimento é uma maneira de “*pensarmosfazermos* políticas que destruam, de uma vez por todas, a matriz homem cisgênero, heterossexual, branco, cristão e rico” (OLIVEIRA, 2020, p. 9) das práticas curriculares musicais.

A fala sensível de Felipe nos permite entender a força do *enviadescimento* nos/dos currículos em música e como o encontro dos corpos em aliança faz com que possamos nos opor aos regimes de assujeitamento e disciplinarização de nossos corpos (BUTLER, 2018). A sexualidade, as identidades de gênero, a racialidade, a classe e outros recortes são as maneiras com que nós todas/os experimentamos o mundo e nele interagimos, e também as maneiras pelas quais nossa condição será entendida como precária ou não. Essas corporalidades *outras*, ao serem trazidas ao centro da aula de música, interrogam os modos de *pensarfazer* o ensino de música e seus currículos, desobedecem (ODARA, 2020) a ordem do discurso, apontando seus limites, propondo novas sonorizações.

Naquele momento da aula, quando Felipe narra sua segurança, está dizendo que minha desobediência epistêmica tem funcionado para proporcionar lugares de existência sem violência e antiprecários. Assumo essa postura ética, política, estética, epistemológica e metodológica para contorcer discursos normativos e pensar currículos, gênero, raça e sexualidade em educação musical, entrecruzados pela lente teórico-analítica interseccional. Carla Akotirene (2019, p. 19) nos ensina que a interseccionalidade “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”, cujo entrecruzamento produz efeitos de poder diversos nos corpos não-cisgênero-heterossexuais-brancos. Ao evocar a interseccionalidade, o faço no sentido de pensar possibilidades no ensino de música para a existência e resistência de subjetividades corpóreas *Outras*, penetrando as fendas dos dispositivos neocoloniais de saber-poder.

É importante ressaltar que as aulas de música, nessa perspectiva, estão para além de aprender a técnica musical, pelo contrário, ao alocarmos a música em uma complexa rede de saberes e vivências que se fazem nos múltiplos *espaçostempos* e *dentrofora* das escolas, partimos do entendimento de que, para compreendermos o fenômeno sonoro, precisamos ir para além do já aprendido, mergulhando (ALVES, 2008) nesses encontros e sonoridades que essas redes provocam. Regina Santos (2012) caminha junto a essa concepção ao lançar um convite para pensarmos os currículos em música a partir dos encontros, dos atravessamentos que são lançados sobre o corpo musical. Isso nos chama a pensar a música para além de uma linguagem de organização dos sons, em devir (SANTOS, 2012), a música se emaranha nos corpos e por meio desses atravessamentos ela se faz, os currículos-musicais se fazem. Nesse aspecto, a autora se opõe ao entendimento da música como transmissão, entendendo-a 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). *Pensamosfazemos* currículos em educação por meio dos rizomas (DELEUZE, GUATTARI, 2011).

Essas redes rizomático-sonoras são as resistências e dismantelamentos que provocamos na normatividade. Por meio delas, é que Felipe e outras/os tantas/os alunas/os podem existir e desprecarizar essa existência. Concordo com Butler que “a resistência tem

que ser *plural* e *corporificada* para representar os princípios de democracia pelos quais se luta” (BUTLER, 2018, p. 238). Nesse sentido, tenho defendido que os conhecimentos musicais que circulam na escola, em formas diversas, são currículos (r)existência democráticos (OLIVEIRA, FARIAS, 2020c), fruto dos encontros coletivos, das maneiras de ler/sentir/perceber/ouvir o mundo e que carregam consigo significados outros que a prescrição não consegue proporcionar, justamente porque, nesse aspecto, operam a partir de outras lógicas e das alianças em redes.

Para acabar, sem, contudo, concluir...

Temos entendido, em nossas pesquisas (OLIVEIRA, MELO, FARIAS, 2021), que as prescrições curriculares – e aqui falamos, em especial da da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – são maneiras de precarizar existências outras, uma vez que, ao selecionar determinados saberes, e sobretudo excluir termos como “gênero” e “sexualidade” de seu texto, informa que *corpos-não-recomendados* não serão bem-vindos nas tramas curriculares, porque de nada valem, praticam a norma e a partir dela assujeita quem a ela interroga. Assim, o esmagamento dos saberes e existências contranormativas é ativado e as múltiplas opressões caminham junto à mercantilização disfarçada de aprendizagens essenciais. Neste escrito, junto com Sússekind, Gonçalves Júnior e Oliveira (2020, p. 123),

Defendemos as possibilidades de que sejam os currículos os *espaçotempos* propícios para a construção de pensamento numa direção pós-abissal (SANTOS, 2010), que sejam, no deslocamento para fora do abismo, num emaranhado de redes tecidas por muitos fios que, descosturando as amarras da colonização, atuem na criação de conhecimentos antirracistas, não-sexistas, a anti-LGBTI+fóbicos lutando contra tantas ausências registradas em palimpsestos de corpos-livros, corpos-currículos. Pensamos em redes de sujeitas bricolando subjetividades musculares (FANON, 1968) e transgressivamente (hooks, 2017) constituídas, na decolonialidade curricular, como em Bacurau.

Essa reflexão das autoras nos faz pensar possibilidades de luta para sairmos de um estado de precariedade e necropolítica, no qual nossos corpos são alvos de violências constantes. As normas prescritas, ao se lançarem como aprendizagens universais, se desligam das vidas que verdadeiramente encarnam os currículos, os fabricam e praticam-

nos, cotidianamente, na singularidade de afetações, de resistências e dos sons que passeiam, muitas vezes silenciosos, as escolas do dia a dia. Por isso, acreditamos que, ao lançarmos mão da interseccionalidade como ferramenta analítico-epistemológica para produzirmos currículos em música e educação musical, restituímos as potencialidades e autoridade intelectual dessa política que nos retira a possibilidade de fala e nos subalterniza. Criamos, desse modo, nossos currículos-(r)existência (OLIVEIRA, FARIAS, 2020).

No momento em que Felipe, aluno de nono ano do ensino fundamental em uma escola de Sobral/CE, afirma sua identidade transgênera e a segurança que sente na aula de música, nos ensina a força e potências desses currículos-(r)existência. Nesse sentido, a presença de uma *bichapreta* professora de música, no cotidiano escolar, se apresenta como potente movimento contracolonial, uma insurgência e desobediência epistêmica, cujo principal objetivo é desmontar as sistemáticas opressões de gênero, raciais e sexuais que se fazem presentes no ensino institucionalizado de música.

A escrita deste trabalho é a desidentificação com a política de morte dos saberes e dos corpos considerados outros. Uma política de morte que, sobremaneira, atinge violentamente artistas e praticantes da arte, aquelas pessoas que sobrevivem da música para viver. Atinge pretos, pobres, bichas, trans, lésbicas, PcD, ou seja, gente que não entra no entendido como normal: homem branco, cisheterossexual, sem deficiência e de classe média (pelo menos). Por isso, temos apostado no envidescimento dos currículos em educação musical (OLIVEIRA, FARIAS, 2020a; 2020b; OLIVEIRA, 2020) como uma maneira de resistirmos à ordem normativa e defender vidas que precisam deixar a condição precária. Temos escrito nossos trabalhos para denunciar os abusos do Estado, da política, do racismo, da LGBTI+fobia, da misoginia, do capacitismo, do etnocídio e outras tantas violências que se levantam contra os corpos. Por isso, borrar os saberes musicais hegemônicos, desobedecendo-os (ODARA, 2020) é uma tarefa curricular importante. Borrar, do mesmo modo, os sons colonizadores, heterossexuais, brancos, cisgêneros, que se estabelecem como única possibilidade de *ensinaraprender* música. É urgente desbarbarizar o mundo (MACEDO, 2019)! É urgente desbarizar currículos em educação musical!

Para desbarizar o mundo, colocando abaixo a biopolítica que nos conduz e a necropolítica que se faz presente em tempos emergentes como vivemos, lançamos o convite,

com essa escrita, para que demos nossas mãos e façamos política em conjunto, que interroge, lute e conquiste os lugares para aquelas pessoas que não estão do lado de dentro dos discursos e tramas do saber-poder. Uma política de alianças antibarbárie, antiopressiva e antiviolença, que reivindique, como aprendemos com Butler (2018), uma vida que possa ser vivida.

Terminamos esse trabalho com um profundo lamento às mortes de milhares de pessoas vítimas da COVID-19. Lamentamos a crise que o Brasil passa, que assujeita outras milhares de pessoas e traz consigo a fome e a miséria. Lamentamos as vidas negras, PcD, LGBTI+, vidas-mulheres, vidas-indígenas perdidas pela violência e omissão do Estado. Em contexto pandêmico, não podemos deixar de mencionar que escrever essas palavras é um misto de alegria e de dor: alegria por estarmos vivas e poder *pensar/fazer* assembleias de resistência, e dor pelas vidas ceifadas pela nefasta política do governo Jair Bolsonaro frente ao combate da pandemia. Terminamos dizendo: Estamos vivas! Ademais, aprendemos com Antônio Carlos Belchior, nesse contexto pandêmico, que, *presentemente, podemos nos considerar sujeitas de sorte, porque apesar de moças, estamos sãs e salvas e fortes. Temos sangrado demais, temos chorado pra cachorro... Ano passado nós não morremos e esse ano, mas esse ano... Nós não morreremos!*

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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 Aliiii, 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.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Revista Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 111-135, dez., 2018.

BORGES JUNIOR, Eli. O que é a pós-verdade? Elementos para uma crítica do conceito. **Brazilian Journalism Research**, vol. 15, n. 3, dez., p.524-545, 2019.

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

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto?. 7ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

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

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

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3ªed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANA, Raquel Martins. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, n.36, vol.3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MACEDO, Elizabeth. A Educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1101-1122 jul./set. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NEGRIS, Adriano. Entre biopolítica e necropolítica: uma questão de poder. **Revista Ítaca**, n.36, p. 79-102, 2020.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: travestilizando a Educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Wenderson Silva. Educação Musical Queer: convite ao envidescimento do currículo. *In*: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...**, 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/615/375>. Acesso em: 08 ago. 2021.

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

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Envidescer 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, 2020b.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 72-83, jan./abr. 2020c.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; Carlos Ian Bezerra de Melo; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-26, 2021.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Intermeio**, v. 19, p. 53-75, 2013.

PENNA, Maura; OLIVEIRA, Olga Alves de. Impasses da política educacional para a música na escola: Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019.

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.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul-dez, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

ROSÁRIO, Luana. A necropolítica genocida de Bolsonaro em tempos de pandemia e o projeto ultra-liberal. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, v. 6, n. 2, p. 28-49, jul./dez. 2020.

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**. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

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

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 1, p. 9-24, abr., 2020.

SOUZA, Luan Sodré de. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da Abem**, v. 28, p. 249-266, 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GONÇALVES JÚNIOR, Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Luiza Tulani Aguiar de. Montras e currículos de gênero ao sul de Maple ST. In: RODRIGUES, Alessandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). **Queer(i)zando Currículos e Educação**. Salvador: Editora Devires, 2020 p. 109-128.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Submissão em: 19-06-2021

Aceito em: 05-09-2021