

## ANDROEUROCENTRISMO NA ARTE-EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS FEMINISTAS E ANTICOLONIAIS PARA LEVAR À SALA DE AULA

Patricia Kawaguchi<sup>1</sup>

1. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

### RESUMO

Quando estudamos a História da Arte e da Música, a figura do artista que aparece muito provavelmente é a de um homem branco europeu, pois a visão que prevalece na sociedade ainda é repleta de andro e eurocentrismo. A escola é um espaço importante para começar a mudar essa realidade de séculos de preconceitos. Este trabalho problematiza o androeurocentrismo e traz perspectivas do feminismo anticapitalista para contribuir com essa tarefa docente, bem como exemplos de situações e sugestões para refletir e planejar atividades para a arte-educação.

**Palavras-chave:** Androcentrismo, Eurocentrismo, Arte-educação, Anticolonialismo e Feminismo anticapitalista.

### ABSTRACT

When we study the History of Art and Music, the figure of the artist that appears most likely is that of a white European man, as the prevailing view in society is still full of androcentrism and Eurocentrism. The school is an important space to start changing this reality of centuries of prejudice. This work problematizes androeurocentrism and brings anti-capitalist feminism's perspectives to contribute to this teaching task, as well as case examples and suggestions to consider and plan activities for art education.

**Keywords:** Androcentrism, Eurocentrism, Art Education, Anti-colonialism e Anti-capitalist Feminism.

## 1. INTRODUÇÃO: O ANDROEUROCENTRISMO

Abrindo um livro de História da Arte ou de História da Música, deparamo-nos com uma longa lista de artistas homens brancos europeus. A Coleção Folha de Música Clássica Para Crianças, por exemplo, tem 24 compositores homens, todos europeus. As músicas oriental, africana, latino-americana são consideradas músicas étnicas ou “world music”, pois o padrão

é a música europeia. São raras as mulheres que aparecem nos livros, pois pouco ou nenhum destaque foi dado a elas em sua época e nos dias de hoje pouco mudou. Beatriz Calil traz a informação de que de 62 galerias brasileiras presentes na SP Arte de 2017, 59 possuíam maioria de artistas homens. Das 3 exceções, 2 tinham apenas uma mulher a mais que homens e 1 tinha 79% de mulheres artistas. Nas demais, 9 tinham entre 90 e 100% de artistas homens (CALIL, 2018). Ou seja, a diferença é gritante.

Para além de livros específicos de artes, o apagamento de mulheres em outras áreas também é frequente. Existem livros dedicados a dar o devido mérito às mulheres cientistas, pesquisadoras, esportistas, filósofas, políticas e isso é muito necessário, mas o ideal seria que essa necessidade não existisse. Livros didáticos para a educação básica também reforçam estereótipos e papéis de gênero, com posições bastante definidas para mulheres e homens: mulheres são retratadas fazendo atividades domésticas, cuidando de crianças, em outras tarefas e profissões de cuidado, enquanto homens aparecem trabalhando em profissões de maior prestígio ou descansando enquanto as mulheres cozinham. Conforme o Manual de Gênero e Diversidade na Escola (2009), essas representações contribuem para que a manutenção das posições e funções esperadas de mulheres e homens:

Silenciosamente, vão sendo demarcados, com uma linha nada imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres. E os homens e as mulheres que fugirem desse roteiro pré-definido terão seus valores humanos ameaçados ou violados. O grupo social, respaldado por um conjunto de ideias machistas, exercerá seu controle e fortalecerá os mecanismos de exclusão e negação de oportunidades iguais (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 28).

A razão para isso é que “o androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político há milênios. Tantos séculos pensando de uma maneira podem levar a crer que não há outra maneira possível de pensar” (MORENO, 1999, p. 23). Assim, a autora define o termo:

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como **a medida de todas as coisas**, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente essa metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massas, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência (MORENO, 1999, p. 23, grifo meu).

Outra consideração importante é que “O etnocentrismo está estreitamente ligado ao androcentrismo, porque o macho humano, não contente em considerar que sua etnia é a primeira a habitar a face de nosso velho planeta, enaltece este mito até controverter de forma

ridícula as leis naturais” (MORENO, 1999, p. 26). Por isso, “o padrão – referência e modelo – que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita europeia” (PENNA, 2008, p. 32).

Essa questão está diretamente ligada à dominação dos países europeus durante a colonização, quando muitos consideravam que era sua missão invadir outros países com o pretexto de levar a seus povos bárbaros “civilização” e cultura – ignorando e suprimindo a cultura dos povos originários. Não podemos deixar de apontar que o processo de colonização foi terrivelmente violento. Aimé Césaire afirma “que ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma civilização que justifica a colonização – portanto, a força – é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida” (CÉSAIRE, 1978, p. 21).

Edgardo Lander aponta que recursos como “(evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal” (LANDER, 2000, p. 14). Assim,

As castas coloniais de diferentes nacionalidades (inglesa, francesa, holandesa, portuguesa etc.) forjaram a ideia, em comum, de uma superioridade “branca”, uma prerrogativa da civilização a ser defendida contra os selvagens. Essa representação – o “fardo do homem branco” – contribuiu de forma decisiva para se constituir a noção moderna de uma identidade europeia ou ocidental supranacional (BALIBAR; WALLERSTEIN, 2021, p. 81).

Essa cultura que é considerada normal, superior, ganha então um ar de legitimidade. O sociólogo Pierre Bourdieu afirma que “a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 45).

Em oposição a essa dominação da cultura das elites, um conceito muito valorizado pela arte-educação é o multiculturalismo, que busca transmitir aos alunos a visão de que não existe apenas uma cultura ou que uma determinada cultura – a eurocêntrica feita por homens brancos – é superior às outras. Algumas educadoras e educadores preferem o termo interculturalismo, pois ele implica não apenas no reconhecimento da pluralidade de culturas, mas nas trocas entre elas. Esse conceito está diretamente ligado à dominação cultural, pois como lembra o canadense Peter McLaren, um estudioso do multiculturalismo citado pela arte-educadora Richter, “somente a resistência crítica à dominação cultural pode conduzir o multiculturalismo ao seu verdadeiro caminho de humanização” e “os sistemas existentes de diferenças, que organizam a vida social de acordo com as estruturas de dominação e

subordinação devem ser reconstruídos” (MCLAREN apud RICHTER, 2012, p. 101).

É muito importante destacar que, uma vez que o padrão é androeuocêntrico, as mulheres que não são brancas enfrentam dificuldades duplas. Por exemplo, a educadora bell hooks fala sobre sua frustração com normas: quando se fala sobre negritude, o modelo é o homem; quando se fala sobre feminismo, o modelo é a mulher branca:

Os acadêmicos geralmente falavam da experiência negra quando na verdade estavam se referindo somente à experiência dos homens negros. Significativamente, descobri que, quando se falava das ‘mulheres’, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo o sexo feminino; e que, quando se mencionavam os ‘negros’, o ponto de referência eram os negros do sexo masculino. Frustrada, comecei a questionar os modos pelos quais os preconceitos racistas e sexistas moldavam e informavam toda a produção acadêmica que tratava da experiência negra e da experiência feminina. (hooks, 2017, p. 163)

Muitas críticas já foram feitas ao feminismo liberal, caracterizado por ser um feminismo branco de classe média-alta, que não contempla todas as mulheres pois deixa de lado as questões de raça e classe. É necessário fazer a crítica a esse feminismo, como diz Heleieth Saffioti:

Se o feminismo pequeno-burguês objetivava e ainda visa a estabelecer a igualdade social entre os sexos, ele não representa senão uma modalidade de consciência utópica no sentido de desejar e lutar por uma transformação parcial da sociedade, acreditando ser possível conservar intactos os fundamentos desta. Desenvolver as forças produtivas da sociedade capitalista implica, simultaneamente, dar à mulher oportunidades de trabalho remunerado e auxiliar a liberação, por parte da estrutura de classes, de ponderável parcela da força de trabalho feminina. Deste ângulo, o feminismo pequeno-burguês não é, na verdade, um feminismo. Representa, ao contrário, uma força de consolidação da sociedade de classes na medida em que permite a esta assumir uma aparência que melhor dissimule suas contradições internas. (SAFFIOTI, 2013, p. 194)

A alternativa, então, é um feminismo anticapitalista, chamado também de feminismo para os 99% pois é um feminismo para a grande maioria das pessoas, que é classista, antirracista e anticolonial. Esse feminismo compreende que “nada que mereça o nome de ‘liberação das mulheres’ pode ser alcançado em uma sociedade racista, imperialista. Ao mesmo tempo, compreendemos que a raiz do problema é o capitalismo, do qual o racismo e o imperialismo são parte integrante” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 77). Isso porque o capitalismo dependeu em seus primórdios da violenta pilhagem colonial e da escravização. “O racismo, o imperialismo e o etnonacionalismo são escoras fundamentais para a misoginia generalizada e o controle dos corpos de todas as mulheres. Como seu funcionamento fere a todas nós, todas nós precisamos combatê-lo” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 80-81, grifos das autoras). Então, ao pensar em

perspectivas feministas e anticoloniais para a sala de aula, a vertente do feminismo aqui adotada é a do feminismo anticapitalista.

## 2. POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO

Como vimos, o androeurocentrismo está presente em nossa sociedade, é o contexto em que vivemos. Por isso, se não tivemos a oportunidade de conhecer outras visões, muitas vezes reproduzimos preconceitos ou posturas problemáticas sem perceber. bell hooks fala também sobre sua experiência com homens brancos em sala de aula:

Muitos alunos brancos, homens, trouxeram à minha sala de aula uma insistência na autoridade da experiência, que lhes permite sentir que vale a pena ouvir tudo o que eles têm a dizer, ou mesmo que suas ideias e sua experiência devem ser o foco central da discussão em sala de aula. [...] Eles nunca chegam na sala de aula e dizem: 'Acho que sou intelectualmente superior aos meus colegas porque sou homem e branco e acho que minhas experiências são muito mais importantes que as de qualquer outro grupo.' Mas seu comportamento muitas vezes proclama esse modo de pensar (hooks, 2017, p. 111).

Por isso mesmo a escola é um espaço tão importante. É nela que as alunas e alunos podem ter contatos com outras concepções, outras visões de mundo, outras culturas – de preferência sem hierarquizá-las, sem colocar que uma é mais importante do que a outra. Não existe um estilo de arte ou um gênero musical que é superior aos outros, é possível aceitar as diferenças sem acreditar que existe um melhor e um pior. Como diz a escritora nigeriana Chimamanda Adichie em seu livro “Como ensinar crianças feministas”: “Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. **Torne a diferença normal.** Ensine-a a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e prática” (ADICHIE, 2017, p. 76, grifo meu).

Nesse sentido, a educadora musical Maura Penna também nos traz um pouco de esperança no potencial da escola e coragem para que continuemos a nos esforçar ao dizer que

[...] se a escola reproduz a estrutura de classes, mantendo e legitimando o acesso diferenciado à cultura, à arte e à música, **ela também é um lugar de conflito, passível de ser transformada (ou mesmo conquistada)**. A escola é uma realidade complexa e dinâmica: produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixa de influenciá-la, também produzindo essa mesma sociedade. É portanto um espaço vivo, onde o processo de ensino-aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo. Assim, enquanto a escola, como instituição social, não

se transforma em seu caráter seletivo, cada educador não pode se eximir da responsabilidade de agir, dentro de todos os limites e contra eles, no espaço do dia a dia escolar (PENNA, 2008, p. 40, grifo meu).

Podemos – e devemos – buscar alternativas em nossas práticas educativas para combater o androcentrismo. Um bom ponto de partida é a representatividade: ter um cuidado especial ao escolher artistas e musicistas para trabalhar. Em caso de vídeos, procurar mostrar pessoas negras, indígenas, asiáticas. Mostrar mulheres em posições de destaque que na maioria dos casos são ocupadas por homens, como maestrinas e diretoras; mostrar mulheres tocando instrumentos que são considerados masculinos e vice-versa e mostrar homens dançando para desconstruir papéis de gênero. Mesmo ao apresentar conceitos simples podemos cair em estereótipos: “muitas vezes ao trabalhar sons graves e agudos, falamos que agudo é das vozes femininas, como a voz da mãe, e grave é das vozes masculinas, como a voz do pai. Porém existem homens de voz aguda e mulheres de voz grave” (KAWAGUCHI-CESAR; CARON, 2017, p. 4) – vale lembrar que muitas vezes essas pessoas sofrem preconceitos, com homens sendo chamados pejorativamente de “afeminados” e as mulheres sendo julgadas por serem “masculinas” demais. Mais uma vez trazendo os conselhos de Chimamanda: “Ensine a ela que ‘papéis de gênero’ são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é menina’ nunca é razão para nada. Jamais” (ADICHIE, 2017, p. 21).

Também é possível problematizar a representação feminina em quadros, histórias em quadrinhos, fotografias; abordar o “olhar masculino” objetificante nos filmes. Questionar a visão das mulheres e de relacionamentos que é retratada em letras de música, além de buscar músicas que mostrem outras possibilidades. Lembrando que não é necessário ficar apontando essas características sempre, pois, como diz Chimamanda, a diferença é algo comum. Nosso objetivo é fazer com que uma determinada figura – branca, masculina, europeia – deixe de ser a norma. Outras figuras podem e devem ser vistas e apresentadas com naturalidade.

Outro ponto a se considerar são modelos familiares que fogem da norma. Assim como o indivíduo modelo é um homem branco cisgênero heterossexual, a família modelo – aquela que conservadores tanto dizem defender enquanto atacam outros tipos de família – é aquela constituída por uma mulher e um homem, cisgêneros, com suas crianças. A educadora Mara Shapon-Shevin reflete sobre as músicas ensinadas na escola e a inclusão de famílias diferentes, por exemplo, constituídas por duas mães ou dois pais. Ela questiona: por que ainda se assume que todas as crianças vêm de famílias heteronormativas? E coloca como

desafio para educadoras e educadores escrever, apresentar e tocar músicas infantis que apresentem múltiplas possibilidades, de modo que crianças cresçam ouvindo sobre diferentes tipos de famílias e uma diversidade de pessoas com quem possam se identificar, sabendo que não estão sozinhas (SHAPON-SHEVIN, 1999).

O diálogo e a postura docente em sala de aula também são essenciais. Passando para exemplos mais práticos, em trabalho apresentado no *VIII Fala Outra Escola*, evento da Faculdade de Educação da Unicamp, aponte algumas experiências em sala de aula. Com uma cantiga de roda que determina que meninas sejam “rosas” e meninos sejam “cravos”, busquei como alternativa oferecer outras opções de flor – margarida, jasmim, girassol, violeta... – e dar a oportunidade de cada criança escolher qual flor gostaria de ser.

Um caso que merece destaque foi o de um menino que quis ser rosa. As meninas da turma logo implicaram que ele não poderia ser rosa, pois rosas são meninas. Eu respondi que são duas flores, não tem uma que é de menina e uma que é de menino. O aluno também ficou firme em sua escolha e disse que pode ser menino e ser rosa. A turma aceitou e cantamos a música. Na semana seguinte, ele novamente quis ser rosa e os demais meninos da turma o acompanharam nessa escolha. (KAWAGUCHI CESAR; CARON, 2017, p. 7)

Um caso para ilustrar a importância da conversa foi quando, no meio de uma brincadeira de roda, um menino pegou a tiara que uma menina tinha deixado em uma cadeira e colocou. A dona da tiara reclamou que ele estava com a tiara e ele disse que só queria usar.

Eu falei para o aluno que, se ele quiser usar a tiara, deveria pedir para ela emprestar antes de pegar. Ele perguntou para a menina se ela emprestaria a tiara e ela emprestou. Algumas crianças riram e disseram que ele estava parecendo uma menina, ao que eu respondi que não, que ele parecia um menino usando uma tiara. As gracinhas pararam e seguimos para a próxima brincadeira com o menino usando a tiara, até que ele se cansou do acessório e devolveu. (KAWAGUCHI CESAR; CARON, 2017, p. 7)

Ou seja, um caso que poderia ser encerrado sem diálogo, com uma determinação para que o menino apenas devolvesse a tiara pôde ser usado para reforçar mensagens positivas: é necessário pedir emprestado antes de pegar objetos alheios e acessórios são apenas acessórios, não “coisas de menina ou de menino”. Cahill e Theilheimer falam sobre como a forma com que docentes abordam a homossexualidade também ensina indiretamente as crianças, mas certamente o mesmo vale para outras questões de gênero.

As crianças aprendem sobre homossexualidade a partir do que seus professores fazem e não fazem, a partir tanto do conhecimento quanto da ignorância que um professor demonstra. Os materiais que professores selecionam e as palavras que usam podem comunicar ativamente uma norma de heterossexualidade. (CAHILL; THEILHEIMER, 199, p. 43)

Em relação ao eurocentrismo, podemos pensar em ações concretas: valorizar primeiramente a cultura dos nossos povos originários e a cultura afro-brasileira, sem romantizar o “descobrimento” (invasão) do Brasil e o processo de catequização e colonização, fazendo a necessária crítica sobre os horrores desse período. Também é fundamental que tenhamos o cuidado de mostrar a cultura indígena **real** e desconstruir a visão caricata que a maioria das pessoas têm de indígenas, como se fossem um grupo homogêneo de pessoas que até hoje vive em aldeias isoladas – o que reforça a violência simbólica de discursos que questionam a etnia e a legitimidade de indígenas que moram em centros urbanos.

Devemos planejar atividades mais significativas do que o clichê de fazer um cocar de papel e pintar o rosto no “dia do índio”. Por exemplo, podemos apresentar e cantar músicas indígenas ao invés de músicas que falem **sobre** “índios”, podemos conversar sobre a arte e a cultura indígena, sobre o significado das pinturas corporais, mostrar artistas indígenas como Márcia Wayna Kambeba, Eliane Potiguara, Auritha Tabajara. Enfim, pensar em propostas que contribuam para criar a visão de que indígenas são **pessoas** e não **fantasias** que usamos uma vez por ano.

Quando apresentamos outras culturas, também é importante ter o cuidado de não as apresentar com exotismo. São culturas diferentes, sim, mas a diferença é algo comum. Walter Benjamin afirma que “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1987, p. 225). É justamente por isso que nós, educadoras e educadores, devemos nos esforçar para não continuarmos produzindo e reproduzindo violências simbólicas.

### 3. CONSIDERAÇÕES

O androeurocentrismo é a junção de dois problemas frequentes que enfrentamos na sociedade: o androcentrismo e o eurocentrismo. São preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade, presentes também na escola a partir da definição do que – e de quem – é estudado, das referências em livros didáticos e da postura de professoras e professores.

Esses preconceitos não são indissociáveis das opressões de classe presentes em uma sociedade capitalista, portanto um feminismo realmente empenhado em combater as

opressões precisa também ser anticapitalista.

A escola é um espaço com potencial para transformar a sociedade através da desconstrução dos preconceitos e da formação de pessoas mais conscientes. Isso começa com cada professora e professor, com a reflexão constante sobre nossa prática docente, com o acompanhamento dos estudos acerca de gênero e sexualidade e com a escuta de minorias e movimentos sociais, para pensarmos em novas atividades e estratégias que possibilitem o contato e a interação entre diferentes culturas e a desconstrução de certos estereótipos e papéis de gênero.

O essencial é sempre ter uma atitude respeitosa com as outras culturas, sem exotificá-las, buscar mostrar referências variadas de gênero, etnia, aparência e, principalmente, dialogar sobre as dúvidas e sobre brincadeiras que possam ter um viés preconceituoso ou que possam se tornar *bullying*, como chamar por apelidos pejorativos meninas e meninos que não se encaixam nos estereótipos e papéis de gênero esperados.

Enfim, precisamos mostrar que não deveria existir um modelo, uma norma a ser seguida. Infelizmente esse modelo ainda existe: é o homem branco (preferencialmente europeu) cisgênero heterossexual. Todas e todos que não se encaixam nessa norma sofrerão em maior ou menor grau. O primeiro passo para que esse modelo deixe de existir é não desistirmos de ensinar, mesmo que possamos sofrer perseguições por parte dos setores conservadores da sociedade. A educação é resistência.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação, classe**: as identidades ambíguas. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2021.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAHILL, Betsy J.; THEILHEIMER, Rachel. Stonewall in the housekeeping area: gay and lesbian issues in the early childhood classroom. In: LETTS, William J.; SEARS, James T. **Queering elementary education**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. p. 39-48.

CALIL, Beatriz. **Pequeno guia de incríveis artistas mulheres** – que sempre foram consideradas menos importantes que seus maridos. Bragança Paulista: Editora Urutau, 2018.

CARON, Leonardo Cecílio; KAWAGUCHI CESAR, Patrícia. Educação musical, gênero e sexualidade: diálogos possíveis e experiências em sala de aula. In: VIII FALA Outra ESCOLA, 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Noêmia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAWAGUCHI CESAR, Patrícia; CARON, Leonardo Cecílio. Questões de gênero na aula de Música. In: X Encontro de Educação Musical da Unicamp, 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2017.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes colonizados e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Caracas: CLACSO, 2000, p. 8-23.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 95-104.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SHAPON-SHEVIN, Mara. Using music to teach against homophobia. In: LETTS, William J.; SEARS, James T. **Queering elementary education**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. p. 111-124.