

Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música em diferentes contextos de atuação profissional

Simpósio

Yanaêh Vasconcelos Mota
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/CAPES
yanaeh01@gmail.com

Áudrea Costa Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/IFRS
audreacm@gmail.com

Gabriela Garbini Wenning
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
gabigarbini@gmail.com

Resumo: Este simpósio congrega três trabalhos que abordam a diversidade de gênero e sexualidade na educação musical com o objetivo de fomentar a discussão sobre o tema na área. Para tal, são apresentados os recortes de duas dissertações de mestrado e um projeto de doutorado em andamento desenvolvidos em dois programas de pós-graduação em música de universidades federais do país. O simpósio está focado no objetivo comum dos três trabalhos, qual seja: analisar como professoras e professores significam diversidade de gênero e sexualidade na docência de música em diferentes contextos de atuação profissional. Os contextos de atuação contemplados foram: o ensino superior, a educação profissional e tecnológica de nível médio e a educação básica. A partir dos resultados dos três trabalhos, não é possível evidenciar um consenso de significados atribuídos a gênero e sexualidade na perspectiva docente, mas é possível indicar que os significados sobre o tema se reconstróem na experiência da docência, trazendo implicações para a aula de música. Espera-se que os resultados desses trabalhos possam instigar a discussão sobre o tema na educação musical, buscando ampliar a compreensão das dimensões envolvidas na significação de diversidade de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação Musical.

“Fizeram parte da minha formação humana, mas não acadêmica”: Diversidade de gênero e sexual na perspectiva de duas professoras universitárias de violoncelo

Simpósio

*Yanaêh Vasconcelos Mota
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/CAPES
yanaeh01@gmail.com*

Resumo: Nesta comunicação, apresento um recorte de minha pesquisa de mestrado, a qual teve como objetivo investigar o desenvolvimento profissional docente de duas professoras de violoncelo atuantes em universidades federais, evidenciando suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação em música. A pesquisa teve como método o estudo de casos múltiplos, com o uso de entrevistas narrativas e semiestruturadas e levantamento documental como técnicas de coleta de material empírico. Nesta comunicação, especificamente, apoiando-me nas proposições de Scott (1995; 2010) e Butler (2003), analiso como as duas professoras significam diversidade de gênero e sexualidade na docência de música no ensino superior. Os resultados apontam que, apesar de apresentarem similaridades — tais como: gênero, classe social, ascendência estrangeira e relação com o instrumento —, as colaboradoras diferenciam-se em suas concepções sobre gênero e sexualidade, o que parece emergir em sua atuação docente.

Palavras-chave: Gênero; Diversidade Sexual; Docência de música no ensino superior.

Introdução

Em 2018, antes de definir o problema que viria a nortear a minha pesquisa de mestrado¹, realizei um breve mapeamento de docentes de violoncelo atuantes em universidades federais brasileiras. Como violoncelista e professora do instrumento, incomodava-me ter poucas mulheres como referências entre violoncelistas que conhecia no contexto universitário. Os resultados desse mapeamento foram ao encontro das

¹ A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), orientada pela professora Dra. Valéria Carvalho e co-orientada pelo professor Dr. Mário André Wanderley Oliveira.

expectativas que tinha, uma vez que tornaram evidente a predominância masculina entre docentes do instrumento no meio acadêmico. E mais do que isso: o meu interesse em conhecer mais as poucas mulheres atuantes no ensino do instrumento nas universidades foi potencializado. Quis, a partir da conclusão do levantamento, conhecer as histórias, as experiências, as reflexões e as concepções dessas docentes sobre ser mulher professora de violoncelo na universidade. Esse interesse me levou a dialogar com colegas e professores/as sobre o assunto, bem como a buscar leituras sobre o tema — o que, muitas vezes, colocou em xeque as concepções prévias que tinha. Assim, gradativamente, os objetivos da minha pesquisa de mestrado — que, em sua configuração final, teve como tema gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente — foram se consolidando.

A fim de aprofundar-me no campo temático de gênero, busquei leituras que me auxiliassem a conhecer o processo histórico de ingresso das mulheres no ensino superior, bem como sua atuação em sala de aula. Porém, pude perceber nas leituras que fiz uma perspectiva preponderantemente binária, na qual as únicas possibilidades de identidade de gênero são “homem” e “mulher”, excluindo outros tipos de identidades.

Refletindo sobre as múltiplas vivências que tive durante meu Estágio Docente², minha qualificação e minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GRUMUS)³, bem como problematizando meu próprio conceito sobre “ser mulher”, busquei, então, leituras que me levassem a compreender mais amplamente questões de gênero e sexualidade, considerando a “minorias”⁴ que me cercava: as pessoas LGBTQIA+⁵. Desse modo, recorri à Joan Scott (1995;

² Estágio realizado na disciplina de Metodologia da Pesquisa do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob a supervisão da professora Dra. Tamar Genz Gaulke a quem agradeço pelas partilhas e incentivos.

³ O Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob a liderança interina do professor Dr. Mário André Wanderley Oliveira desenvolve, atualmente, uma pesquisa sobre gênero, sexualidade e interseccionalidade na formação em música. O GRUMUS é constituído por pessoas com diversos marcadores sociais da diferença (pessoa com deficiência, pessoas negras, pessoas brancas, pessoas trans e cis, pessoas gays, lésbicas, bissexuais, heterossexuais, pansexuais e assexuais). Pela diferença e multiplicidade de pontos de vista, agradeço às pessoas do GRUMUS que, por meio de discussões teóricas e partilhas de experiências, ajudaram-me a olhar para minha pesquisa mais amplamente.

⁴ Entendo que "as minorias nunca poderiam se traduzir como uma inferioridade numérica, mas sim como maiorias silenciosas que, ao se politizar, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho - gay, étnico, de gênero" (LA GANDHI ARGENTINA, 1998 apud LOURO, 2008, p. 28).

2010) e Judith Butler (2003) para entender o gênero como uma categoria de análise de relações sociais historicizadas e o próprio gênero, situado nos corpos humanos, não como *essência* ou ligado diretamente ao sexo, mas antes o que se expressa no momento que se faz. Dessa forma, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48), pois o “gênero é a estilização repetida do corpo” (BUTLER, 2003, p. 59).

Considero também a dimensão da sexualidade, por entender, por exemplo, que “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2003, p. 20). Desse modo, recorro à Louro (2007) por estar alinhada à perspectiva pós-estruturalista que entende a sexualidade “[...] como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriade” (LOURO, 2007, p. 210).

Além disso, recorri à literatura nacional da Educação Musical, buscando conhecer a forma como esse campo de estudo estava sendo tratado na literatura acadêmico-científica da área. Para tal, realizei uma revisão bibliográfica nos principais periódicos e bases de dados nacionais. Esse procedimento me permitiu identificar trabalhos e autoras/es da Educação Musical que se dedicam ou se dedicaram ao tema. Os trabalhos encontrados foram classificados em três categorias: 1) identidade de gênero e repertório musical, com seis trabalhos; 2) participação de mulheres em práticas pedagógicas e musicais, com dez trabalhos; 3) gênero e sexualidade na Educação Musical, com quatro trabalhos. Destes, destaco que me aproximei das concepções teóricas dos trabalhos da terceira categoria, pois me auxiliaram a pensar gênero e sexualidade na formação em música.

Embora todos esses trabalhos tenham trazido pertinentes contribuições para esse campo de estudo na Educação Musical, destaco que diversos aspectos sobre o tema carecem, ainda, de aprofundamento na área. Desse modo, a partir das lacunas percebidas na literatura nacional sobre o tema e das inquietações que erigiram de minha experiência, estabeleci o seguinte problema de pesquisa: como questões de gênero e diversidade sexual

⁵ Sigla que abrange pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/ Travestis/ Transgêneros, *Queers*, Intersexos, Assexuais e mais.

permeiam o desenvolvimento profissional docente de professoras de música? Respeitando a dimensão e limites desta comunicação, neste texto, analiso como as duas professoras significam diversidade de gênero e sexualidade na docência superior de música.

Metodologia

Cheguei aos nomes de Simone e Caroline — pseudônimo das minhas colaboradoras — por meio de um mapeamento de professoras/es de violoncelo atuantes em universidades federais que realizei em 2018⁶. Nesse levantamento, identifiquei 24 professoras e professores de violoncelo, entre os/as quais seis eram mulheres; ou seja, um quarto do total. Entre as seis professoras, Simone e Caroline foram escolhidas em função da viabilidade de serem entrevistadas presencialmente por mim. O meu contato inicial com as professoras se deu em eventos acadêmicos da área de música. E, de ambas, obtive aceite imediato para participar da pesquisa — o que se consolidou após as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No estudo, inicialmente, seriam contempladas apenas narrativas autobiográficas das colaboradoras. A partir da ampliação do escopo do trabalho, que passou a visar também concepções das colaboradoras sobre gênero e diversidade sexual, a pesquisa passou a configurar-se como um estudo múltiplo de casos (YIN, 2001), lançando mão de entrevistas semiestruturadas e levantamento documental, além das entrevistas narrativas, como técnicas de coleta do material empírico. Já para a organização e análise desse material, procedi em conformidade com Moraes (2003), em suas proposições relativas à Análise Textual Discursiva (ATD) em três fases, a saber: Fase de leitura e busca de significação, Categorização e Apreensão do novo emergente.

Neste texto, especificamente, apresentarei parte do material obtido por meio das entrevistas semiestruturadas, os quais versam sobre 1) as concepções que as colaboradoras têm sobre ser mulher e 2) sobre gênero e diversidade sexual, 3) a relevância que atribuem ao tema na formação em música e 4) as implicações do tema em sua atuação.

⁶ O processo de execução do levantamento prévio foi relatado em Mota e Souza (2018).

Um olhar para o material empírico coletado

Inicialmente, a fim de explicitar o lugar de onde as professoras colaboradoras falam, apresento, nas próximas linhas, sua caracterização. Na sequência, passo às categorias elencadas para a análise. Simone é professora da Universidade Federal Preta Simoa⁷ desde 2015. Considera-se uma mulher, jovem, branca, de descendência estrangeira, solteira, classe média, filha de mãe professora da educação básica. Nasceu na década de 1980, em uma cidade interiorana, tem contato com a literatura feminista desde criança, não tem filhas nem filhos e atua, bem como reside em região geopolítica diferente daquela em que nasceu. Coursou Bacharelado e Mestrado em Música (Práticas Interpretativas) em duas outras instituições públicas federais do país. A instituição em que atua (UFPS) oferece o Curso de Licenciatura em Música, além de diferentes atividades extensionistas na área.

Caroline é, desde 2004, professora da Universidade Federal Maria Quitéria⁸. Considera-se uma mulher branca, de descendência estrangeira, solteira, classe média e filha de mãe professora universitária. Caroline nasceu na década de 1960, não tem filhas nem filhos e atua/reside em região geopolítica diferente daquela em que nasceu. É bacharela em Instrumento, além de mestra, por instituição estrangeira, e doutora em Música (Performance Musical) por instituição federal brasileira. A instituição em que atua tem ampla oferta de cursos. Caroline atua nos cursos de Licenciatura em Música e Bacharelado em Instrumento.

Concepções sobre ser mulher

As colaboradoras apresentaram diferentes concepções sobre “ser mulher”. Simone indicou que, para ela, ser mulher é uma construção. Percebeu que se tornou mais mulher “[...] no momento que eu percebi que eu não preciso ser essa mulher imposta, essa figura, esse arquétipo de Madre Teresa, da Virgem Maria – essas figuras são muito problemáticas, sabe?” (CE - Simone, 2019, p. 22). Especificamente pensando em ser mulher na prática

⁷ Nome fictício.

⁸ Nome fictício.

musical, Simone compartilhou situações vividas como chefe de naipe em orquestras nas quais se sentiu desconfortável. Tinha a sensação de que existia um grande questionamento de outras pessoas sobre sua legitimidade como chefe e que “[a] gente acaba fazendo, aquela história da síndrome de impostora, se achando menos do que deveria... Achando que não deveria estar aí, que não tem capacidade para fazer aquilo, né? No caso com uma posição de liderança” (CE - Simone, 2019, p. 9). As constantes dúvidas sobre sua capacidade profissional, aliadas aos comentários que recebe⁹, reforçam a *síndrome de impostora*. Essa síndrome “ocorre principalmente em mulheres bem-sucedidas profissionalmente. Por acreditarem não serem merecedoras de sucesso, consideram-se impostoras, o que gera sentimentos de infelicidade e de baixa autoestima” (PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011, p. 141), causando uma barreira interna que limita seu progresso.

A professora Caroline afirmou que “não me considero uma mulher nos padrões, até porque eu não casei, não tive filhos. Sou daquelas pessoas mais independentes” e complementou afirmando que “eu acho que ser mulher, pra mim, é ser um ser humano e defender... tentar ser uma pessoa justa, honesta com todas as questões”. Em relação a sua participação em grupos musicais, Caroline me disse que “sempre teve muita mulher” (CE - Caroline, 2019, p. 42) nesses grupos e que nunca se sentiu discriminada. Os grupos orquestrais e de câmara que integrou eram “democráticos, porque todo mundo tinha a chance de solar” (CE - Caroline, 2019, p. 43). No entanto, Caroline preferia ser sempre “aquela, né, que quer ficar na última estante” (CE - Caroline, 2019, p. 43), porque “[e]u gosto de estar meio, assim, difusa no meio” (CE - Caroline, 2019, p. 47). Nas orquestras, Caroline sugeriu perceber que é um bom formato de grupo musical para se “difundir no meio”, mas pareceu incomodada ao observar que “você, sendo instrumento de corda, você sempre é meio anulada” (CE - Caroline, 2019, p. 47).

As concepções das colaboradoras sobre ser mulher parecem delinear expectativas que têm sobre suas alunas, pois, ao comparar o perfil de seus alunos e de suas alunas, indicaram perceber as meninas “muito inseguras” (CE - Simone, 2019, p. 33) e “sempre mais sensíveis”, enquanto os “meninos são mais objetivos” (CE - Caroline, 2019, p. 58). Ambas,

⁹ Simone compartilhou que “[a]s pessoas, às vezes, não comentam ‘ai, como tu tocou bem’, sei lá, ou: ‘ai, como tava bonito!’. Eles falam: ‘ai, como tu tava bonita’; ‘como tua roupa é bonita’” (CE - SIMONE, 2019, p. 10).

inclusive, afirmaram precisar de estratégias para lidar com as alunas. Simone disse que “eu tento ficar fazendo essa manutenção da autoconfiança delas. Tu tem que ser muito mais afetiva. *‘Tu tá indo bem. Você consegue. Vai firme! Tá dando certo’*” (CE - Simone, 2019, p. 34), assim como a professora Caroline, que contou que diferencia o tratamento entre alunos e alunas, pois “precisa de um pouco mais de psicologia” (CE - Caroline, 2019, p. 58) para lidar com as meninas. Essas concepções reiteram a conclusão de Silva (2002, p. 82) de que “[a] existência de um discurso que utiliza uma postura essencialista das diferenças, naturaliza, de uma certa forma, a seguinte concepção: ‘meninas, mais sentimentais’, e ‘meninos, mais racionais’”.

Concepções sobre gênero e diversidade sexual

A fim de conhecer as perspectivas sobre diversidade de gênero e sexual das colaboradoras, perguntei-lhes, inicialmente, do contato que tinham com discussões sobre o tema. Caroline respondeu-me que não tinha contato nenhum com as discussões, mas afirmou ter “contato com pessoas LGBT e com pessoas que participam ativamente de discussões nessa área” (CE - Caroline, 2019, p. 54). Apesar de ter conhecimentos de casos de violência de gênero na instituição em que atua, Caroline diz que “é uma coisa muito pontual. Eu lembro de um caso. [pausa] Dois casos. Que eu ouvi. Não foi comigo. [...] Eu nunca... não tenho envolvimento, né, nessa [pausa] nessa luta, sei lá... nessa bandeira.” (CE - Caroline, 2019, p. 50).

Simone, por sua vez, afirmou que as discussões sobre o tema “fizeram parte da minha formação humana, mas não acadêmica, nos lugares que eu passei, não” (CE - Simone, 2019, p. 26). A colaboradora disse que o contato com o tema se desenvolveu a partir de leituras feministas feitas quando criança e incentivadas pela mãe. Desde então, “tento me manter informada com a literatura mais consagrada, como Simone de Beauvoir, mas também com os autores atuais” (CE - Simone, 2019, p. 25). Um dos temas que Simone busca estar sempre atualizada são questões LGBTQIA+, porque ela percebeu que “tem um atravessamento: quando a gente fala em gênero e quando a gente vai falar de questões da luta LGBT. Não tem como! As coisas estão atravessadas. Não se fala de gênero sem falar sobre isso” (CE - Simone, 2019, p. 25).

Simone disse acreditar que sua vida e suas opiniões, principalmente sobre o tema de gênero e diversidade sexual, “influencia[m] totalmente e que, se não influencia[m] e não tem atravessamento na prática docente, é burrice” (CE - Simone, 2019, p. 26). A colaboradora criticou propostas políticas que visam a “neutralidade” do processo de ensino, como o Movimento Escola Sem Partido.

Apesar de níveis de contato diferentes com o tema, ambas indicaram que a temática não fez parte de suas formações acadêmicas. A ausência de discussões sobre esse tema parece confirmar o que Siedlecki (2016, p. 149) apontou como o “silêncio das instituições”, responsável pelo apagamento, no estudo formal de música, de mulheres e *grupos minoritários*. Isso evidencia discurso hegemônico e o conservadorismo de instituições que ainda não foram “impactadas pela produção acadêmica contemporânea da área”, além de manter “um regime de privilégios que sustenta as barreiras historicamente construídas a partir de desigualdades produzidas pela dinâmica das relações de poder” (SIEDLECKI, 2016, p. 149).

Para compreender uma das possíveis razões da ausência percebida, perguntei se as colaboradoras tiveram, ou acreditavam ter tido, professoras e professores LGBTQIA+ durante seu percurso formativo. Caroline respondeu que teve, mas não acha que isso influenciou sua formação acadêmica, pois, para ela, “a formação acadêmica se baseia na formação de cada um e não pela orientação sexual” (CE - Caroline, 2019, p. 56). A colaboradora afirmou que essas professoras e esses professores “foram como todos os outros. Tive professores bons, professores não tão bons”(CE - Caroline, 2019, p. 56).

Ao fazer a mesma pergunta à professora Simone, ela me retorna com uma outra pergunta: “militante, que tu diz?”. Ao devolver a pergunta, Simone me ofereceu um momento reflexivo. Ser abertamente uma pessoa LGBTQIA+ e militar pela causa da diversidade de gênero e sexual pode perturbar profundamente o campo educacional (LOURO, 2003, p. 06), pois subverte a normalidade pautada na heteronormatividade (re)produzida nesse espaço. Nesse sentido, Simone disse que “tem um impacto muito grande, sim, quando o professor é militante” (CE - Simone, 2019, p. 26).

À primeira impressão, pode parecer contraditório ter a presença de professoras/es LGBTQIA+, mas não ter tido discussões sobre o assunto. Convém ressaltar que a concepção

comum que coloca a heterossexualidade como "natural" supõe "que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto" (LOURO, 2000, p. 10). Desse modo, a afirmação de qualquer identidade que não esteja alinhada a essa suposição, que não seja cisgênera e/ou heterossexual, é um ato político, além de uma questão pessoal muitas vezes dolorosa, que pode estigmatizar ou, ainda, pôr a vida da pessoa que se assume em risco¹⁰.

Interessante destacar que o *risco* em ser assumidamente LGBTQIA+ na academia foi observado por Simone. Quando perguntei como acha que seria tratada, caso fosse professora ou estudante LGBTQIA+ na universidade, Simone respondeu que iria "sofrer muito" no ambiente universitário, principalmente, se fosse lésbica "não-menininha" (CE - Simone, 2019, p. 31) ou pessoa trans, ao passo que, se fosse um homem cis, heterossexual e branco, Simone acredita que teria o discurso sempre validado. Ao responder à mesma pergunta, Caroline disse acreditar que não seria discriminada se fosse uma pessoa LGBTQIA+, pois "o ambiente acadêmico tem uma cabeça bem aberta e, acho, que tem menos preconceito"¹¹ (CE - Caroline, 2019, p. 57). A professora ainda adicionou que, caso fosse homem cis, hétero e branco, seria tratada "igual", mas lembrou que "a gente sabe que é uma coisa da sociedade. O homem, de uma forma geral, sempre está numa situação mais confortável, digamos assim" (CE - Caroline, 2019, p. 57).

Ao se referir à situação "mais confortável" de homens cis, brancos e heterossexuais, como "coisa da sociedade", Caroline pareceu se contradizer, pois isso desconstrói o seu discurso inicial de "igualdade". Essa fala parece reforçar a perspectiva de Alves e Silva (2016) quando afirmam que os preconceitos aparecem velados. Dessa forma, a não observância de preconceitos, bem como a naturalização do lugar confortável do homem cis, branco e heterossexual são manifestações "profundamente enraizadas nas práticas cotidianas, nos valores e nas crenças dos atores sociais. Assim, a negação das outras formas de expressão da

¹⁰ O Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo (ANTRA, 2019 p. 4) e, a cada 20 horas, uma pessoa LGBT, no Brasil, é assassinada ou se suicida vítima da LGBTfobia (GGB, 2018).

¹¹ Evidencio, como exemplo, a pesquisa de Alves e Silva (2016), feita com estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), "[e]ntre os estudantes não heterossexuais, 42% informaram já ter sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação. 85% desse mesmo grupo de estudantes relataram ter sofrido ataques homofóbicos e lesbofóbicos em algum momento da graduação" (p. 91).

sexualidade aparece tão espontaneamente como a naturalização da heteronormatividade” (ALVES; SILVA, 2016, p. 92).

Relevância atribuída ao tema ‘gênero e diversidade sexual’ na formação em música

Na sequência, indaguei as colaboradoras sobre a relevância atribuída à discussão sobre diversidade de gênero e sexual na formação em música. Caroline afirmou que “é um tema super relevante que deveria ser abordado, não só para as pessoas musicistas, mas para toda a população”, porque “não é uma questão da música, é uma questão geral. [...] Não precisaria ser trazido pra UFMQ”. A colaboradora contou-me não saber como discutir o tema na Música e sugeriu a opção de “colocar isso no currículo”, pois “acho que é até uma diretriz do MEC, né?” (CE - Caroline, 2019, p. 59). A potência desse tema ser abordado na formação musical, de acordo com o relato de Caroline, pode ser positiva, pois “uma formação mais humanística, talvez, abrangente, seria muito produtivo, benéfico” ao observar o ser humano, na sua formação, enquanto um todo (CE - Caroline, 2019, p. 60). Caroline apresentou um discurso flutuante, pois, ao mesmo tempo que, inicialmente, não considerou relevante o debate sobre gênero e diversidade sexual na formação em música, propõe que esteja no currículo, sugerindo conhecer a Resolução CNE/CP n. 02/15¹².

Com algum entusiasmo, Simone disse acreditar que a discussão sobre diversidade de gênero e sexual na formação em música seja “extremamente relevante. Eu acho que, talvez, isso tem sido pouco ignorado, um pouco muito ignorado, no campo da Música” (CE - Simone, 2019, p. 34). A pouca visibilidade dessa discussão pode ser explicada, segundo Simone, com a tentativa “tecnicista” de “separar a música de tudo” (CE - Simone, 2019, p. 34), como se a música fosse “uma coisa em si, fechada, hermética, que não se relaciona com a realidade, que não se relaciona com nada. (CE - Simone, 2019, p. 34). A colaboradora disse que “o machismo [...] é muito estruturado na música e esse machismo reflete no preconceito com os gays, com as lésbicas, não é só com mulher”, e afirmou que a discussão

¹² Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada revogada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.

sobre a temática “é importante, sim, com certeza [...], dentro da pesquisa em música, dentro da academia” (CE - Simone, 2019, p. 35).

Simone indicou, ainda, conceber que o processo de

aceitação dessas pessoas tem a ver com alcançar essas pessoas, pra elas não deixarem de existir só porque a gente não tá discutindo o assunto. E... o acolhimento dessas pessoas é um potencial de mudar a realidade, essa realidade que a gente tá vendo que é muito limitante, racista, homofóbica, enfim... (CE - Simone, 2019, p. 35).

Na perspectiva de Simone, portanto, promover debates sobre gênero e diversidade sexual na formação em música é importante para desvelar preconceitos e opressões contra mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Ecossistemas das concepções na atuação docente

Considerando que “as ‘informações’ sobre diversidade de gênero e sexualidade podem funcionar como ferramentas que permitem ao/à professor/a compreender o sujeito educando para melhor acolhê-lo na aula de música” (WENNING, 2019, p. 104), perguntei se as colaboradoras têm ou já tiveram alunas ou alunos LGBTQIA+. Caroline me respondeu, prontamente, que sim, mas que “não converso com eles. Eu não chego e pergunto: ‘você é gay?’” (CE - Caroline, 2019, p. 58) e que o fato de ter alunos e alunas LGBTQIA+ não influencia na sua prática pedagógica, pois “não vejo porquê diferenciar no tratamento” (CE - Caroline, 2019, p. 58).

Simone me respondeu que teve e tem alunas e alunos LGBTQIA+ e indicou que o contato que mantém com o tema reflete na atuação como docente universitária. A professora refletiu que “a vida é um imbróglio, assim, tudo tem atravessamento” (CE - Simone, 2019, p. 25) e que seria impossível se despir de seus interesses e crenças para dar aulas.

Então, não tem como eu, dentro da minha prática docente, eliminar o que eu penso como mulher, a visão crítica que eu tenho sobre as coisas, acho que tudo influencia diretamente, assim. Hoje em dia, existe uma perseguição, como se a gente não pudesse, das pessoas que vêem a vida e a Educação dessa forma: como se não houvesse um atravessamento. Mas

na prática docente surgem essas questões todas (CE - Simone, 2019, p. 25).

A colaboradora compartilhou comigo sua experiência como professora de um homem trans no curso de Licenciatura em Música da UFPS e contou que, “nesse caso específico, foi uma abordagem [pedagógica] diferente” (CE - Simone, 2019, p. 32): “Eu tenho um aluno trans que passou por toda a transformação, todo o processo. É muito difícil falar sobre isso. [...] Tem gente que não consegue aceitar (CE - Simone, 2019, p. 31). Esse caso, em específico parece exemplificar a afirmação de Wenning (2019), que, tal como “as identidades de gênero e sexualidade são fluidas e não se fixam, o conhecimento sobre os sujeitos também se renova, colocando novos desafios aos/as professores/as [...]” (WENNING, 2019, p. 104).

A vivência com o aluno trans foi transformadora para Simone, que se considerou uma pessoa à parte da militância LGBTQIA+. Simone contou que “não sabia o que era trans” (CE - Simone, 2019, p. 32) até seu aluno lhe chamar atenção para isso, mas que decidiu pesquisar textos para ler. Com as leituras e com as conversas em todas as aulas que tinha com o aluno trans, Simone soube, por exemplo, o quão importante é, para uma pessoa trans, usar e ter seu nome social respeitado.

Pra mim, foi difícil e eu fui atrás de pesquisar. Eu lembro de ver vídeo no *YouTube* de pessoas que fizeram essa transição, de me informar e, sobretudo, chamar a pessoa pelo nome. Essa questão dos hormônios, os efeitos colaterais, que eram coisas que ele tava sentindo e tal... Então, eu acho que dele, especificamente, eu fiquei mais a par. [...] Ele se sentia à vontade pra falar isso comigo. Então, foi uma pessoa que eu acompanhei, realmente, de perto, o processo (CE - Simone, 2019, p. 32-33).

Apesar de ter se dedicado a acompanhar o aluno trans, com outros/as discentes (alunos gays, alunas lésbicas e bissexuais) Simone achou que “não há uma distinção entre os alunos”, porque é “um negócio tão normal” e que “foge do meu domínio” (CE - Simone, 2019, p. 33). A afirmação de Simone parece encontrar eco em Louro (1997), pois a autora afirma que “a sexualidade está na escola [na universidade] porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

Considerações finais

A partir de todo o exposto, foi possível perceber que as colaboradoras significam gênero e diversidade sexual a partir de suas vivências. Os significados construídos sobre o tema trazem implicações para sua prática pedagógica. Conforme Isaia e Bolzan (2004), “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação”. Logo, não abordar o tema gênero e sexualidade — dimensões imanentes da existência e da experiência humana — na formação em música representa ignorar voluntariamente aspectos importantes da humanidade de docentes e discentes de música do ensino superior. A discussão e os estudos sobre essa temática podem explicitar, assim, naturalizações presentes na área e ajudar a indicar caminhos mais equânimes nos contextos de formação e atuação de professoras/es de música, associando-se e apoiando também temas (e pessoas) ainda hoje marginalizados.

Referências

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; SILVA, Elder Luan dos Santos. Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes nãoheterossexuais na UFRB. *Revista Gênero*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, IBTE, 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CE - *Caderno de Entrevistas*. 2019. Entrevistas concedidas à Yanaêh Vasconcelos Mota pelas professoras colaboradoras da pesquisa, Simone e Caroline. 61f., 2019.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). *Relatório de mortes da população LGBTQ+ no Brasil*. 2018. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 25 nov 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?, *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-33, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Corpos que escapam. *Labrys: Estudos feministas*, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm#tn1>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, n. 46. p. 201-218, dez. 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2 (56), mai./ago. 2008.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; SOUZA, Zilmar. O que os dados nos dizem?: um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais

brasileiras Inquietações iniciais. In: XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2018, Salvador. *Anais*. Salvador: ABEM, 2018.

Disponível em:

<<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/view/2984>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos. *Não se nasce professora, torna-se professora: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PRADO, Renata Muniz; FLEITH, Denise de Souza; GONCALVES, Fernanda do Carmo. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 134-145, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. Gender: still a useful category of analysis?. Brasília, *Diogenes*, n. 225, p. 7-14, 2010.

SIEDLECKI, Vivian Regina. *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música*. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Helena Lopes da. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. *Opus*, Porto Alegre v. 8, p. 74 - 84, fev. 2002.

WENNING, Gabriela Garbini. *Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música na educação básica*. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Gênero e sexualidade na Educação Musical: Um relato de experiência com dois grupos de práticas musicais com jovens na escola

Simpósio

*Áudrea Costa Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/IFRS
audreacm@gmail.com*

Resumo: Este relato de experiência trata das minhas reflexões sobre questões de gênero e sexualidade em dois grupos musicais de jovens em que atuo como professora. A escrita se realizou a partir de registros coletados em 2018 e 2019 contendo relatos espontâneos das alunas e alunos, principalmente aqueles que traziam alguma sugestão, desconforto ou crítica sobre os grupos, bem como falas que remetessem à sua história com a música. A partir das observações no campo empírico da orquestra e da banda de rock, foi possível perceber nuances da relação entre gênero, sexualidade e a prática musical coletiva. A música pode atuar para romper ou, ao menos, não reproduzir segregações de gênero e sexualidade nas práticas musicais coletivas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação musical.

Introdução

O presente relato trata das minhas reflexões, como professora, sobre as questões de gênero e sexualidade que emergiram em dois grupos musicais de jovens em que atuo: uma orquestra e uma banda de rock. Esses grupos integram as atividades de extensão vinculadas a um curso técnico em instrumento musical de nível médio, em uma instituição pública. Além de grupos musicais, a extensão oferece à comunidade aulas de instrumento, prática de canto coletivo e iniciação musical para crianças, a partir dos 5 anos.

A orquestra é formada por vinte jovens com idades entre 13 e 17 anos. Os ensaios acontecem semanalmente em local fixo, na sede do curso. Grande parte das alunas e alunos participa do grupo há cerca de quatro anos, mesmo tempo da minha atuação como professora. O ingresso para novos integrantes se dá por meio de edital anual aberto à

comunidade. O pré-requisito para a participação é ter algum conhecimento no instrumento que deseja tocar, sendo que não é avaliado o nível desse conhecimento. A instrumentação é livre e os naipes são variáveis, conforme a entrada de novos integrantes.

A banda de rock é formada por cinco meninas, também participantes da orquestra, com idade entre 13 e 15 anos. O início da banda se deu em 2018 e a instrumentação foi constituída a partir do desejo e disponibilidade das meninas, dentro do que consideravam adequado a uma banda de rock. Os instrumentos escolhidos foram bateria, baixo, guitarra, teclado e violão.

Minha imersão nessas práticas musicais coletivas motivou a escolha do tema gênero e sexualidade na educação musical para a realização de pesquisa de doutorado, iniciado no primeiro semestre de 2019. Assim, iniciei uma observação mais atenta em busca de inquietações que pudessem despontar a partir do trabalho docente com grupos musicais juvenis.

Com planos de estabelecer o campo de pesquisa¹³ no âmbito desses dois grupos musicais, passei a registrar relatos espontâneos das alunas e alunos, principalmente aqueles que traziam alguma sugestão, desconforto ou crítica sobre o grupo, bem como falas que remetessem à sua história com a música. Esses relatos foram anotados a partir de duas fontes: falas das alunas e alunos, que me procuravam durante ou após o ensaio, para questionar ou sugerir encaminhamentos para o grupo; cópia de diálogos do grupo no aplicativo *WhatsApp* de troca de mensagens de texto. Além disso, registrei, por escrito, alguns eventos que considerei relevantes, como a criação da banda de rock e relatos de viagem, bem como registros de ensaios e apresentações em vídeo.

Despertaram-me interesse as falas de algumas alunas sobre suas histórias com relação à prática musical e sobre alguns desconfortos que relataram sentir no convívio com o grupo. Compreendo suas narrativas como sendo permeadas por questões de gênero e sexualidade, ainda que não saibam nomear o tema que trazem.

Na definição de Joan Scott, o gênero é compreendido como uma categoria de

¹³ A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Dra. Luciana Marta Del-Ben, no âmbito do grupo de pesquisa Música e Escola, com apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

análise, sendo o núcleo essencial de sua definição baseado em duas proposições conectadas: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

A sexualidade, para Louro (2007), implica mais do que corpos; nela estariam envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres”. Louro (2007, p. 210) entende a “[...] sexualidade como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade”.

A promoção de ações educativas com vistas à equidade de gênero encontra amparo na legislação brasileira. A ação de extensão descrita neste relato está vinculada ao nível médio, portanto, trago as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução CNE/CEB Nº 3 de 2018, as quais dispõem que a proposta pedagógica das escolas que contemplam essa etapa de ensino deve considerar a

promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2018, Art. 27, Inciso XV).

A seguir, relatarei alguns eventos, elencados a partir de registros de 2018 e 2019, os quais poderão servir para a reflexão sobre como percebemos (ou não) a presença dos estereótipos de gênero e sexualidade nas práticas musicais. Para preservar a identidade das alunas e alunos seus nomes serão modificados.

Uma banda de meninas ou só uma banda “normal”

Início contando sobre a criação da banda de rock composta por meninas, por ter sido um grupo que se originou a partir de questões de gênero e sexualidade.

Nos últimos anos foram criadas duas bandas de rock no programa de extensão. A primeira, com seis integrantes, todos meninos. A segunda, com cinco integrantes, três

meninos e duas meninas, participando como cantoras e instrumentistas eventuais de flauta doce e teclado. O movimento de criação das duas bandas motivou um grupo de três meninas da orquestra a aprender a tocar bateria, contrabaixo elétrico e guitarra. As alunas me procuraram para viabilizar o contato com esses instrumentos e, assim, organizamos um encontro semanal para o ensino coletivo.

A ideia inicial era preparar as alunas para que ingressassem em outras bandas futuramente, no entanto, elas constantemente declaravam não se sentirem aptas para tocar “esses instrumentos” junto com os meninos.

A história dos meninos nas bandas era semelhante à delas, a maioria era iniciante e inexperiente com seu instrumento. Mesmo conhecedoras desse contexto, elas acreditavam que poderiam participar das demais bandas apenas como cantoras e que tocar baixo, guitarra e bateria seria constrangedor, visto que, nas palavras delas: “os guris são profissionais”.

Sobre a relação entre gênero, instrumentos musicais e performance vocal, Koskoff (2014) considera

a performance das mulheres em instrumentos musicais, ou a falta dela, como um indicador do ‘estilo de gênero’ de uma dada sociedade, pois embora toda a performance possa ser considerada como um lócus de poder, o desempenho em instrumentos musicais é muitas vezes ligado com noções culturais de gênero e controle, de maneiras que a performance vocal não o é (KOSKOFF, 2014, p. 123, tradução minha).

O ambiente de aprendizado colaborativo com os instrumentos de banda de rock fortaleceu os laços e a confiança entre as alunas, incentivando-as a permanecerem juntas como uma nova banda. O grupo se desenvolveu rapidamente, conseguindo se apresentar no evento de fim de ano do programa de extensão.

Todas cantavam e tocavam, se revezando na voz principal e nos vocais. Os ensaios tinham a minha orientação para os instrumentos e a orientação da professora de canto para as vozes. Além de tocar, as alunas aprenderam a lidar com a parte técnica que envolve a amplificação dos instrumentos, como operar a mesa de som, ligar os microfones e montar o palco. Aos poucos, adquiriram experiência e independência para fazer os próprios arranjos e organizar o tempo de ensaio.

No ano seguinte, a formação já contava com cinco meninas, adicionando um teclado e mais uma guitarra ao conjunto. Nesse ponto, a banda já era conhecida na escola como uma banda de meninas. Poderíamos, ou deveríamos, ter problematizado esse título na época, visto que as bandas compostas apenas por meninos são simplesmente bandas “normais” e não banda de meninos. Na ausência de problematizações, essa qualificação acabou sendo adotada com orgulho pelas integrantes, engajando o tema ao nome da banda e encontrando, assim, sua própria forma de subverter o gênero no universo das bandas de rock.

Apolloni (2008) encoraja a criação de espaços de educação musical para meninas. Para a autora, essa educação focada não seria uma divisão essencialista entre os sexos, mas uma ferramenta necessária que parte da compreensão de que meninas e meninos são socializados de maneiras diferentes e existem relações de poder que pressionam as meninas e as deixam ansiosas na presença de meninos.

O movimento *riot grrrl*, a partir dos anos 90, foi palco para a voz feminista através da criação de bandas de rock e de música underground formada por mulheres. A partir de então, a criação de espaços de educação musical temporária e itinerante voltados para meninas e jovens mulheres tem se espalhado como uma forma de encorajá-las a se engajar em movimentos e gêneros musicais predominantemente masculinos (APOLLONI, 2008).

Ao mesmo tempo que percebi a fluência no desenvolvimento musical das alunas em uma banda exclusivamente de meninas, vejo que elas ainda não se encorajam a tocar os mesmos instrumentos que tocam na banda nos ensaios da orquestra, que é um conjunto misto. Na orquestra, os instrumentos plugados e a bateria são tocados por meninos e o meu convite para que em algumas músicas elas assumam essa posição ainda não foi atendido, preferindo tocar os instrumentos que sempre tocaram na orquestra: violão, flauta doce e escaleta. Percebo que na orquestra, que é um grupo misto, as meninas da banda optam por manter a discricção em sua sonoridade individual, tocando instrumentos que possam ter seu som somado a outros iguais. A fala de Nina (violonista na orquestra e guitarrista na banda) em resposta a um dos meus convites para que ela tocasse guitarra na orquestra pode ilustrar esse entendimento: “não, *‘sora*, aqui quero ficar quietinha, só no meio dos violões”.

Bowman (2009) nos fala sobre a complexidade implícita nos “resultados musicais”,

sendo esses muito mais amplos do que costumamos pensar quando utilizamos essa expressão. Resultados musicais “incluem a identidade das pessoas [...], relações de poder e influências políticas; inclinações e desinclinações de alunos em relação à música em suas vidas fora da escola e além da escolaridade” (BOWMAN, 2009, p. 10, tradução minha).

A diferença dos resultados musicais obtidos pelas meninas nos dois grupos – banda e orquestra – é um acontecimento permeado por relações de poder que extrapolam o ambiente escolar. Compreender essas diferentes manifestações poderá servir para a reflexão sobre a necessidade de criação de espaços focados de educação musical para meninas. Talvez, tenhamos que encontrar uma forma de se ampliar conexões nesses espaços, para que as conquistas alcançadas em um ambiente “resguardado” não se dissipem quando no retorno das meninas a um universo de sujeitos diversos, ao mundo real.

Ana deseja se amplificar

Sigo o relato com a fala da aluna Ana, de 15 anos, flautista da orquestra, que na época estava aprendendo a tocar contrabaixo elétrico para participar da banda de rock. Na parte inicial dos ensaios da orquestra, enquanto os instrumentos plugados são conectados, há um momento livre, com troca de instrumentos entre integrantes, performance e prática de músicas fora do repertório. Ana me procurou explicando que gostaria de experimentar o contrabaixo plugado nos amplificadores nesse momento, mas chamou atenção para o fato de “os guris” estarem sempre ocupando todos os instrumentos do palco, constringendo, assim, sua aproximação. Recorrendo às filmagens dos ensaios, percebi que, de fato, o palco não era compartilhado por todos e havia sempre os mesmos meninos tocando. Isso não significa, necessariamente, que tinha se estabelecido um território proibido para as demais pessoas na sala de ensaio, mas, de alguma forma, aquele espaço se tornou pouco convidativo para a participação de Ana.

Quando Ana se refere aos “guris” dominando o espaço, não é possível afirmar se existe uma percepção da aluna sobre uma dominação masculina ou se ela está se referindo a “esses guris” como “aqueles que estão ali”. Assim, seria precipitado concluir que Ana tem consciência da construção de gênero à qual está submetida ao desejar tocar um instrumento marcado socialmente como masculino. Querem testar o contrabaixo plugado nos

amplificadores levou Ana a confrontar uma cena que esteve presente o tempo todo nos ensaios e que, até então, era percebida por mim e por outros integrantes da orquestra como sendo normal.

Longe de preservar as práticas passadas e presentes, a educação busca nutrir hábitos de transformação, quando mudanças são justificadas (BOWMAN, 2018). A normalidade das construções de gênero no nosso cotidiano nos distancia da reflexão e torna invisíveis situações que poderiam ser confrontadas, quando o que desejamos é a promoção do bem-estar de todas e todos com todas e todos em um espaço de educação musical. Enquanto professora, conformar-se com as construções de gênero que emergem nesse espaço torna-se tão potente quanto atribuir essas construções às alunas e aos alunos. Ou seja, não basta permitir o acesso universal às práticas musicais se nelas existem subjetividades que constroem limitações invisíveis e que precisam ser investigadas e transformadas.

Cecília toca ~~bateria~~ teclado

O relato sobre Cecília, a seguir, me remete a outro aspecto com relação à normalidade das construções de gênero e sexualidade. Aqui, observo como se deu a escolha do instrumento musical pela aluna. Cecília, com 13 anos, é aluna regular de teclado do curso de extensão. Iniciou na banda de rock em março de 2019 como tecladista e, em seguida, passou a participar também da orquestra, a convite das colegas de banda, tocando teclado e escaleta. É uma aluna bastante comunicativa e com perfil de liderança entre as integrantes da banda. Ao final de um ensaio, passados quatro meses de seu ingresso nos grupos, Cecília me contou que também sabia tocar bateria. Falou que aprendeu com o pai, que é baterista, mas que a mãe sugeriu que ela mudasse para o teclado, pois considerava um instrumento mais feminino. Cecília nunca havia mencionado que sabia tocar bateria e tampouco experimentou o instrumento nos encontros. Perguntei se ela tinha ficado feliz em trocar a bateria pelo teclado e Cecília respondeu: “agora já me acostumei”. Ela não expressou tristeza na fala. Parecia resignada com seu lugar no rol dos instrumentos musicais. Perguntei se ela achava estranho uma mulher tocando bateria e ela respondeu que não era comum,

mas que achava normal.

A relação das mulheres com os instrumentos musicais ainda reflete as restrições às quais foram submetidas em um passado recente. Tocar instrumentos que exigem uma disposição mais despojada do corpo, como as pernas em posição aberta, para tocar bateria, por exemplo, não era visto como aceitável para uma mulher, assim como as apresentações públicas, fora do seio familiar.

Koskoff (2014) mostra a raridade de descrições de mulheres tocando instrumentos musicais na literatura, sendo aproximadamente dez por cento do total pesquisado. A partir da referência encontrada, a autora agrupa descrições das performances instrumentais das mulheres em quatro categorias (às vezes, em contextos sociomusicais sobrepostos ou relacionados):

o contexto da corte; o contexto para o namoro; contextos rituais, especialmente de cura, iniciação, enterro ou envolvimento de reversões, onde as relações inter-sexos são mediadas ou protestadas (ou ambas); e o contexto da vida cotidiana, envolvendo apresentações musicais que acompanham preparação de alimentos, cuidados infantis ou talvez entretenimento próprio. Cada um dos contextos são estruturados por ideologias específicas de gênero, de modo que examiná-los pode revelar muito sobre a variedade de estilos de gênero que existem interculturalmente (KOSKOFF, 2014, p. 124, tradução minha).

Ao mesmo tempo que Cecília acha normal uma mulher tocar bateria, também acha normal que tenha sido necessária sua troca para o teclado, por ser mais feminino. Acolher sentimentos dicotômicos é parte da contemporaneidade, em que, aparentemente, liberdade de escolha é uma realidade para as meninas, mas, ao observar mais profundamente, ela está impregnada por marcas do que historicamente foi cerceado ao gênero feminino.

Escola não é lugar

Com relação às interações entre as alunas e os alunos, observo que tendem ao acolhimento das diversas manifestações de gênero e sexualidade dos sujeitos. As múltiplas formas de se relacionar afetivamente com o outro são tratadas de maneira natural nas conversas entre as alunas e alunos. A curiosidade sobre quem se interessa por meninos,

meninas, ambos ou ninguém é apenas parte do processo de se conhecer o outro e de partilhar experiências, sem que isso implique em julgamentos.

Essa naturalidade também é manifestada nas demonstrações de afeto entre amigos e entre amigas, contrariando o que é, ou era, comum em nossa cultura nas últimas décadas, em que, segundo Louro (2000),

a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2000, p.18).

Contemplo com admiração essa forma de atuar em grupo, entendendo que é uma característica particular desse grupo observado, não podendo, assim, servir como generalização para uma parcela mais abrangente da população jovem.

Já quanto aos cuidados exercidos por pais, mães e familiares de alunas e alunos no ambiente da escola, posso dizer que se dividem entre a preocupação com a segurança nos deslocamentos para os ensaios e apresentações e a preocupação com o desenvolvimento da sexualidade em envolvimento afetivos que possam escapar da normatividade e/ou da supervisão adulta. Esse segundo aspecto aqui apontado foi percebido predominantemente na conduta dos familiares de meninas.

De alguma forma, é esperado que a escola exerça o papel cerceador dos envolvimento afetivos. Para Louro (2000):

a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (LOURO, 2000, p. 17).

Por se tratar de um programa de extensão que não possui servidores para o cuidado dos corredores e das áreas de circulação, muitas vezes esses cuidados são assumidos por familiares, enquanto aguardam o fim da aula ou ensaio dos estudantes. A presença da figura paterna na área de circulação próxima a lugares propícios ao encontro de jovens já foi assumida por pais de alunas como uma necessidade, explicando que era preciso que os meninos soubessem que as meninas “têm alguém por elas” e não estão por conta própria naquele local.

Mesmo assumindo esses cuidados, os familiares não eximem a escola da obrigação com a vigilância das manifestações afetivas das alunas e alunos. Avisos e queixas sobre comportamentos inadequados são comuns na secretaria do programa, mesmo que não existam dispositivos para punição das atitudes relatadas.

Considerações finais

A prática musical coletiva não possui valor intrínseco (BOWMAN, 2018). Reproduz e constrói hábitos sociais, os quais, em um ambiente escolar, devem ser observados com olhar crítico. As construções de gênero e sexualidade se fazem presentes, seja pela escolha de instrumentos “apropriados”, seja pelo recato na maneira de tocar ou pela falta de espaço físico e sonoro no ambiente de ensaio. Longe de desejar que todos toquem da mesma forma em uma orquestra ou em uma banda, há o desejo de que a maneira de se expressar musicalmente, e no mundo, não seja imposta por construções de gênero e sexualidade. A materialidade histórica nos mostra o quanto o sexismo é iminente e ressurgirá sempre que deixamos de ser críticos e atentos (KOSKOFF, 2014; hooks, 2019).

Constatar que grupos musicais como as bandas de rock, que não têm restrições para a participação, não se configuram em um lugar acolhedor para todas as alunas e alunos me fez perceber o quanto transformações ainda são necessárias em aspectos que consideramos aparentemente resolvidos. O que a educação musical teria a contribuir com isso?

Bowman (2018) explica que “a noção de uma fronteira entre música e vida, entre música e o mundo, é terrivelmente enganosa, que distorce seriamente e compromete nossa

compreensão da música e seu significado. A fronteira entre ação musical e cotidiano é altamente porosa” (p. 169).

A partir das observações no campo empírico da orquestra e da banda de rock, foi possível perceber nuances da relação entre gênero, sexualidade e a prática musical coletiva. Os relatos das jovens musicistas mostraram alguma inclinação ora à resignação, ora à indignação quanto ao sexismo nas suas relações com a música.

A educação musical tem seu papel na construção da sociedade que queremos. Além do ensino de como tocar e tocar juntos, temos responsabilidades com aspectos da vida e da convivência com o outro. Nesse sentido, nos cabe questionar como a música pode atuar para romper ou, ao menos, não reproduzir segregações de gênero e sexualidade nas práticas musicais coletivas no âmbito escolar.

Referências

APOLLONI, Alexandra. UCLA: Center for the Study of Women, 2008. Disponível em https://escholarship.org/uc/item/0b18q8fb#article_main . Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de Novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020

BOWMAN, Wayne D. No one true way: Music education without redemptive truth. In: REGELSKI, Thomas A. (Ed.) *Music education for changing times*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 3-15.

BOWMAN, Wayne. The Social and Ethical Significance of Music and Music Education. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

hooks, bell. *O Feminismo é para Todo Mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução: Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2019.

KOSKOFF, Ellen. When Women Play: the relationship between musical instruments and gender style. In: KOSKOFF, Ellen. *A Feminist Ethnomusicology: writings on music and gender*. Chicago: University of Illinois Press, 2014. p. 122-132..

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218, dez. 2007.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

Os significados sobre diversidade de gênero e sexualidade na docência de música na educação básica¹⁴

Simpósio

*Gabriela Garbini Wenning
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
gabigarbini@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo compreender quais significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são compartilhados por professoras e professores de música da educação básica. O trabalho se apoia teoricamente nos estudos de gênero e sexualidade no campo da educação e da educação musical, partindo do entendimento de gênero e sexualidade como formas plurais de conceber a identidade e experimentar prazeres, desejos e afetos. Os dados foram coletados por meio de um grupo de discussão, estratégia que privilegia o debate, a contestação e o descortinamento de visões de mundo e conhecimentos dos sujeitos. O grupo de discussão foi formado por um professor e três professoras de música de escolas de educação básica de Porto Alegre (RS) e região. O recorte da pesquisa permite compreender que diversidade de gênero e sexualidade é nomeada por descritores de identidades e o sistema de significação que prevalece é a noção construtiva de sujeito. A aula de música tem proporcionado dentro da escola de educação básica uma ambiência de livre circulação de significados sobre diversidade de gênero e sexualidade, ora celebrando, ora contestando as diferenças percebidas.

Palavras-chave: docência de música na educação básica; diversidade de gênero e sexualidade; educação musical escolar.

Introdução

O interesse em estudar gênero e sexualidade partiu de minhas vivências como mulher e professora de música, que me instigaram a estudar feminismo, gênero e sexualidade, tensionando meu olhar para a escola de educação básica, a partir de situações

¹⁴ A dissertação foi defendida do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Dra. Luciana Del-Ben, no âmbito do grupo de pesquisa Música e Escola (UFRGS/CNPq).

com as quais eu julgava (ou acreditava) não saber lidar, incluindo situações de machismo, homofobia, discriminação, tanto por parte de alunas e alunos, como de outras professoras e professores da escola. Dessas situações emergiram questionamentos, dando origem a um interesse de pesquisa cujo foco é a docência de música na perspectiva de gênero e sexualidade.

Os conceitos de gênero e sexualidade que embasam este trabalho são provenientes dos campos teórico e político dos estudos feministas, estudos de gênero, estudos da sexualidade e teoria queer na educação¹⁵. Os conceitos de gênero e sexualidade surgiram pela luta política do movimento feminista a partir do questionamento sobre a condição das mulheres na sociedade. Segundo Scott (1995), para analisar a situação da mulher na sociedade é necessário analisar a situação dos homens a fim de perceber como as diferenças culturais, sociais, históricas e políticas se convertem em desigualdades. Por isso, o conceito de gênero é utilizado como uma categoria histórica que permite examinar as relações de poder entre os sujeitos. Este trabalho está baseado nas proposições de Scott (1995, p. 86), para quem: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. É no âmbito das relações sociais que o gênero se constrói e, junto com ele, são modeladas outras dimensões do sujeito, como a sexualidade, ou o conjunto de práticas sexuais “com propriedades de fluidez e inconstância” (LOURO, 2016, p. 13). Portanto, gênero e sexualidade são construções sociais e históricas capazes de engendrar diferentes identidades, tanto identidades de gênero quanto identidades sexuais.

Revisão de literatura

Na literatura é possível observar que os estudos sobre diversidade de gênero e sexualidade se distribuem em diferentes linhas temáticas na área de educação musical. Na literatura internacional a sigla LGBT é frequentemente utilizada como um termo guarda-

¹⁵ A Teoria Queer tem sido incorporada no campo da educação como uma disposição teórica que questiona binarismos célebres como feminilidade/masculinidade, homossexualidade/heterossexualidade, buscando uma forma mais plural de compreensão dos sujeitos. A Teoria Queer enquanto campo epistemológico reconhece as vivências de pessoas queer enquanto sujeitos que não se fixam, que transitam entre os pólos dos binarismos.

chuva nas pesquisas sobre as vivências de alunas, alunos e docentes na escola (CALDWELL; PALKKI, 2017; HANSEN, 2016). O tema participação masculina em coros é investigado desde a década de 80, em função do declínio de adolescentes em coros (FREER, 2010) e a relação entre estereótipos de gênero e escolha de instrumentos, segundo Harrison (2007), concentra grande parte dos estudos em educação musical e gênero. Há também revisões de literatura que examinam a produção de conhecimento sobre gênero e educação musical (LOIZAGA CANO, 2009; CARTER, 2014; LAMB, DOLLOFF, HOWE, 2002). Desses trabalhos, a pesquisa de Lucy Green, originalmente publicada em 1997 sobre gênero, música e educação é citada como um estudo memorável no campo dos estudos de gênero e educação musical.

Entre os estudos desenvolvidos no Brasil, um dos trabalhos identificados em minhas buscas, e apontado como estudo pioneiro em contexto nacional, é a dissertação de mestrado de Silva (2000), sobre a construção da identidade de gênero no espaço escolar. Ribeiro (2007), em uma pesquisa etnográfica na escola, analisa as concepções de gênero e sexualidade da comunidade escolar sobre uma banda da escola, cujos integrantes, em sua maioria, são gays e lésbicas. Lacorte (2009), por sua vez, realizou um estudo etnográfico sobre as diferenças de aprendizagens e performance entre meninos e meninas do ensino médio de uma escola de Brasília (DF). Outras pesquisas realizadas em contexto escolar investigam representações de gênero na música (PAGES; WILLE, 2017) ou utilizam a música como facilitador metodológico para discutir as questões de gênero e sexualidade, tal qual Dutra (2016) o fez em seu trabalho de conclusão de curso, ao investigar questões de gênero, assédio, machismo e violência em músicas brasileiras, com alunos/as do ensino fundamental e médio. Já Fernandes et al. (2015) apresentam reflexões sobre as influências da música na sala de aula em relação à sexualidade. No que tange a relação entre sexualidade, música e escola, o gênero musical funk surge como um caso emblemático que desperta discussões na literatura, ora defendendo o gênero musical como uma manifestação artística de cunho feminista (GRIPP; PIPPI, 2013), ora criticando-o como manifestação artística reprodutora de discursos machistas (FERNANDES et al., 2015). Sobre pesquisas com licenciandas e licenciandos em música, destaco a pesquisa de Piserchia (2014), que analisou as diferenças entre os gêneros masculino e feminino no que se refere à formação anterior à entrada nos cursos de licenciatura em música e, por fim, a pesquisa de Siedlecki (2016), que investigou os

discursos de licenciandas e licenciandos em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música. A partir da revisão da literatura da área de educação musical, percebo que são escassos os dados que informam como professoras e professores de música enfrentam essa realidade. Sendo assim, pergunto: o que pensam docentes de música sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola de educação básica?

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. O “estudo qualitativo é interpretativo, fixa-se nos significados das relações humanas a partir dos diferentes pontos de vistas” (STAKE, 2011, p. 25). Durante o processo de elaboração da pesquisa, procurava por uma estratégia de investigação que permitisse conhecer as percepções, opiniões e concepções dos sujeitos. Por isso, o grupo de discussão pareceu-me ser a possibilidade mais adequada, pois permite estabelecer significados de fenômenos, a partir dos pontos de vista dos/as participantes. Weller (2006, p. 241) define os grupos de discussão como prática investigativa que “privilegia as interações com uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos”. Segundo a autora, o discurso é um produto ideológico, e o dito e o não-dito também compõem a materialidade do objeto de estudo.

Professoras e professores de música da educação básica, de escolas de Porto Alegre e região, foram convidados/as a participar da pesquisa por meio de convite divulgado por e-mail e nas redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*). Obtive retorno de 35 professoras e professores, que, a princípio, manifestaram interesse em participar da pesquisa. Considerando a disponibilidade de horários dos possíveis colaboradores e colaboradoras, foi agendado o encontro do grupo de discussão com quatro participantes, um professor e três professoras.

Para o grupo de discussão, elaborei um roteiro de perguntas, acompanhadas de imagens e vídeo, previamente selecionados para enriquecer o debate. Esse roteiro foi estruturado com base nos objetivos da pesquisa e na revisão de literatura. A primeira parte

do roteiro é direcionada a questões sobre gênero e sexualidade na educação, com o objetivo de que as participantes e o participante discutissem sobre os debates políticos e a pertinência do tema à escola e à docência de música. Na sequência, foram apresentadas perguntas sobre situações específicas de ensino, dificuldades e desafios em lidar com as questões de gênero e sexualidade na aula de música. A última parte do roteiro solicitou aos participantes que comentassem o vídeo que mostra cenas de entrevistas, com musicistas, músicos, professoras e professores, sobre as relações de gênero na música e a relação entre música e sexualidade a partir de uma matéria sobre funk na aula de música.

Após a coleta, os dados foram transcritos e codificados, gerando nove categorias que representam as diferentes dimensões da diversidade de gênero e sexualidade na docência de música. Neste trabalho, trago o recorte da segunda dimensão, que trata dos significados sobre diversidade de gênero e sexualidade na docência de música na educação básica. O professor e as professoras serão chamados pelos nomes de Wender, Magali, Rosa e Luana. Ele e elas se autodeclararam branco e brancas e heterossexuais, com exceção de Rosa, que se autodeclara bissexual. Wender e Magali têm 31 anos e Luana e Rosa, 24 anos. Luana e Rosa atuam em escolas privadas e Wender e Magali, em escolas das redes municipal e estadual, respectivamente.

Docência de música na educação básica e a construção de significados sobre diversidade de gênero e sexualidade

Entre ambiguidades e descrições

Estabeleci como ponto de partida da análise dos dados tratar dos significados compartilhados pelas professoras e pelo professor sobre diversidade de gênero e sexualidade, e neles verifico a presença de algumas ambiguidades. Apesar de reconhecer as diferenças, identifico uma preocupação em proporcionar um tratamento universal às alunas e aos alunos em frases de Luana: “tento trabalhar com pessoas e tento ignorar que há ali uma diferença” e de Magali: “No fim das contas, são pessoas, pra mim”. O professor e as professoras compartilham diferentes significados sobre diversidade de gênero e sexualidade.

Para Luana, por exemplo, diversidade de gênero remete a uma noção construtiva do sujeito, e sexualidade, à possibilidade de expressar afetos. Já Rosa acredita que a sexualidade está relacionada às nossas “opções sexuais” e compara humanos com animais para explicar que as práticas sexuais são pertencentes a uma ordem na natureza.

É também perceptível que o professor e as professoras buscam traduzir a diversidade de gênero e sexualidade por descrição de identidades. Expressões citadas por Luana, como “(...) homem, mulher, trans, mulher trans, homem trans. Pan, sei lá (...)”, e outras, como “(...) dei aula pra homossexual, heterossexual (...)”, remetem a um entendimento que mescla gênero e sexualidade com identidades de gênero e identidades sexuais, que, segundo Louro (1997, p. 27), não são a mesma coisa. Significar gênero pela descrição de identidades pode ser um primeiro sinalizador de que o professor e as professoras estão atentos aos sujeitos que estão na escola, mas não revela, necessariamente, o quanto elas e ele entendem da constituição dessas identidades e dos construtos teóricos neles envolvidos.

Gênero, de acordo com Wender, é algo construído desde a infância: “(...) agora tão começando a discutir o trans. É uma coisa que ainda não tinha chegado, ainda. Tem que começar a entender que pode acontecer ainda já na infância (...)”, mas essa ideia não se aplica necessariamente à noção de sexualidade. Na mesma fala, a sexualidade parece ficar mais “visível” a partir de determinada idade ou, como menciona o professor, “(...) naquela fase que tá despertando (...)”. Essa expressão mencionada pelo professor remete a uma noção de adolescência como uma etapa da vida em que o sujeito educando começa a demonstrar possíveis sinais de interesse de ordem afetiva e sexual por outras ou outros colegas, mas cabe ressaltar que a sexualidade e suas possíveis manifestações não são prerrogativas da adolescência, pois todos os sujeitos nascem com sexualidade, que vai se construindo, modificando e reformulando ao longo de toda a vida.

A construção de significados e seus vetores

As professoras e o professor que participaram da pesquisa parecem respeitar a autonomia intelectual do sujeito educando quando se deparam com situações em que a

aluna ou aluno indica o que é melhor para si. As formas de manifestar interesses, preferências sobre como querem ser conduzidas e conduzidos nas atividades acabam sendo um importante vetor para o professor e as professoras não apenas identificarem os sujeitos da diversidade, mas ajuda a situar as professoras e o professor sobre quem é o sujeito educando, sobre como quer ser tratada ou tratado, como se sente melhor participando das aulas etc.

Professora Magali: (...) Tem aquela questão dentro da escola, que até é caro pro professor, às vezes, se tiver um menino, que ele também, às vezes, não se encaixa muito naquele grupo de meninos. E, às vezes, em uma atividade, ele goste mais de fazer ali junto com as meninas.

Professor Wender: (...) algumas preferências, aquilo vai se repetindo várias e várias vezes.

Além do vetor interesses/preferências, a significação da diversidade de gênero e sexualidade age pelo vetor da diferença e, com ela, os marcadores sociais (sejam eles pertencimento de gênero e sexualidade, sejam de raça/etnia e nacionalidade, entre outros) ficam evidentes no bojo do convívio na escola. Sendo assim, Rosa relata: “(...) Só pra relatar. Então, eu já presenciei assédio, de meninos, alunos meus, com meninas. O contrário não presenciei (...)”. Os marcadores da diferença aparecem nas relações das professoras e do professor com alunas e alunos e, também, em relação a outras e outros colegas, ou outros sujeitos que estão na escola, que igualmente partilham de situações difíceis. Wender compartilha outro relato: “(...) Eu lembrei agora... tenho um colega que é gay. E ele é professor de Inglês. (...) Mas ele falava pra gente assim: ‘ah, aqui na cidade eu prefiro não me abrir, porque aqui o pessoal é muito complicado (...)’”. Os marcadores da diferença de gênero, segundo Rosa, estão articulados com outros marcadores, como raça e transgeneridade, gerando outras formas de opressão:

Professora Rosa: Mulheres têm uma história diferente de homens. Mulheres trans têm uma história diferente. Aí, não tá ali, mas [tem] uma questão racial também. Vai como? Vai dizer pra diversidade que, se eu sou branco, se eu sou negra ou se eu sou indígena, eu tenho uma história de opressão diferente.

Significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são difíceis de socializar porque os temas geram controvérsias em diferentes espaços. Algumas vezes, a discussão sobre gênero e sexualidade é instigada por veículos de comunicação, como a televisão. Wender observa: “(...) É um tema que, quando aparece na novela, eles discutem no dia seguinte, na sala dos professores, ou em tom de galhofa ou falando mal mesmo (...)”. De forma semelhante, a aula de música não é um lugar poupado das discussões sobre gênero e sexualidade; pelo contrário, em alguns momentos, a música parece instigar algumas discussões pela presença de cantoras, cantores, musicistas e músicos cujas características físicas fogem do padrão heterossexual cis branca ou branco :

Professor Wender: No caso do Pablio Vittar, do/da Pablio Vittar, que já tá mais em evidência, as crianças vêm direto com essa referência (inaudível): “ah, a gente não sabe se é homem ou mulher”. Eles vêm direto nisso e depois eles falam da música.

A música produzida e/ou composta por sujeitos da diversidade é recebida por educadoras e educadores de formas diferentes. No grupo de discussão especificamente, a presença da cantora trans Linker foi celebrada pelas professoras:

Professora Magali: Acho que é Liniker que pronuncia, né? (...) Acho ele maravilhoso. Ele tem uma voz assim, ó, maravilhoso. Professora Luana: Show! É fantástico. E daí tem uma mulher, uma negra, que canta lindamente, que apresenta no final e fala: “ele, ela, isto: Liniker!”

Por outro lado, em outro relato, Luana conta como uma cantora drag queen brasileira e sua música eram vistas por um colega estagiário da graduação, e reproduz a fala de seu colega: “(...) Não, não quero trabalhar isso porque a música é ruim. Tô nem aí que tem que mostrar viado [sic]”.

A linguagem que produz gênero

Além da noção de gênero e sexualidade como construções, outro significado atribuído a gênero vai ao encontro de Butler (2017), que entende gênero como “um

conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância” (BUTLER, 2017, p. 69). Na fala de algumas professoras, a docência exige ajustes de linguagem e comportamento, pois, segundo Rosa, “(..) É diferente (...) ser professora mulher e ser professor homem de música (..)” Segundo essa professora, “(...) Eu sinto dificuldade de convencer aluno, as alunas e os alunos e, principalmente, a comunidade escolar, pais, mães. Eles já olham pra mim, eu que tenho essa cara de mais nova, mulher (...)”. Magali também compartilha a ideia de ter que “cuidar” da postura para poder atuar na docência e acrescenta: “(...) eu tenho que ser um pouco mais rígida e me fechar um pouco mais, pra poder por ordem (...)”. No caso do único professor homem presente no grupo de discussão, a sua regulação da linguagem de gênero é no sentido de buscar fugir dos estereótipos de gênero:

Professor Wender: (...) Os pais são muito reservados com o professor homem. Na educação infantil chega a ser assustador pra eles. Já trabalhei em escola de educação infantil também e ter um professor homem junto com as crianças pequeninhas é, muitas vezes, chega a ser um perigo. (...) E também tem esse estereótipo da figura masculina ser sempre rígida, a voz muito firme, mandão e aquela coisa do estereótipo do machão. Daquele professor que tem que sempre gritar e mandar a criança ficar quieta e sentar... (...) E, quando tu não age assim, parece que tu tá fora de um padrão (...).

Partindo da ideia de gênero como linguagem, a comunicação verbal também carrega significados sobre gênero. A linguagem verbal (e a escrita também) ajuda a perpetuar normas de gênero e Rosa conta que procura se comunicar com estudantes flexionando as palavras no gênero feminino e masculino.

Professora Rosa: (...) A linguagem é... eu não vou falar do sexo masculino o tempo todo, do gênero masculino o tempo todo. Que a nossa linguagem portuguesa é machista. Que a gente fala 'os alunos, os professores, os educadores'. Tudo no 'os', tudo no masculino. Então eu mudo, eu não falo 'os alunos'. Falo as alunas e os alunos. Todas, todos. Eu tento sempre... até na minha escrita, tento colocar o feminino antes do masculino. Então, acho que a linguagem favorece pra que essas questões de gênero sejam trabalhadas.

Conclusão

Na docência de música na educação básica, diferentes significados são compartilhados pelas professoras e pelo professor e esses significados circulam por diferentes ambientes dentro da escola. Nos dados apresentados neste trabalho, os significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são nomeados por descritores de identidades, mas o sistema de significação que prevalece é a noção de construção de sujeito. A linguagem verbal e escrita também é uma forma de expressar algumas significações de gênero, podendo ser pluralista (articulando no feminino e no masculino) ou normativa (a totalidade de sujeitos são englobados no masculino).

A aula de música tem se mostrado um ambiente potencialmente democrático para o reconhecimento da diversidade, que pode tanto acolher as diferenças como contestá-las. Os significados são orientados por vetores que ajudam as professoras e o professor a reconhecerem os sujeitos dentro do espaço escolar, a saber: as diferenças (as marcas de pertencimento), as propensões (ou interesses) e os espaços. A aula de música é um desses espaços que pode proporcionar momentos de compartilhamento de significados e de produção da diferença no sentido de “que tal ou qual pertencimento cultural e social não é nem melhor nem pior do que outro, é apenas diferente” (SEFFNER, 2012).

Referências

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARTER, Bruce. Intersectionalities: Exploring qualitative research, music education, and diversity. In: Conway, C. (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. New York, NY: Oxford University Press. 2014. p. 538-552.

DUTRA, E. H. Entre versos e prosas – gênero, educação e música: experiência etnográfica nas oficinas do Projeto Papo Sério. *Cadernos NIG*. Florianópolis: Red Nedel, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/159546/ENTRE%20VERSOS%20E%20PROSAS%20-%202024.02.pdf?%20sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2017.

FREER, Patrick. Two Decades of Research on Possible Selves and the ‘Missing Males’ Problem in Choral Music. *International Journal of Music Education*. v. 30, n. 2, p. 17–30, 2010.

FERNANDES, Karina Nonato; REINA, Fábio Tadeu; MOKWA, Valéria M. N. F. A música na sala de aula: reflexões sobre sexualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 6, p. 1661-1672, 2015.

GRIPP, Phillip; PIPPI, Joseline. O prazer feminino em discurso: uma análise da presença de ideais feministas em músicas do gênero funk. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA-ALAS. 29., 2013, Chile. *Anais*. Chile: ALAS, 2013. p. 1-9. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_GrippP_PippiJ.pdf>. Acesso em: 25 jan. 20.

HANSEN, Erin M. *Roles of Music Making in the Lives of Sexual and Gender Minority Youth*. Doctor of Philosophy (Music Education) – University of Michigan, Michigan, 2016. Disponível em: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/120873/erinhans_1.pdf?%20sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

HARRISON, Scott. D. A perennial problem in gendered participation in music: What’s happening to the boys? *British Journal of Music Education*, 24, p. 267-280, 2007.

LACORTE, Simone Recôva. Música popular na escola: juventude, gênero e performance. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL; 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: ABEM, 2009, p. 793-799.

LAMB, Roberta; DOLLOFF, Lori-Anne; HOWE, Sondra Wieland. Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education: A Selective Review. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning: a Project of the Music Educators National Conference*. New York, Oxford University Press,

2002. p. 648-674.

LOIZAGA CANO, María. (2005). Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica. *Musiker: cuadernos de música*, n. 14, p. 159-172, 2005. Disponível em:<<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14159172.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-35.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 1997.

PAGES, Tamiê; WILLE, Regiana Blank. Educação Musical e Gênero: um estudo a partir do olhar de adolescentes sobre as mulheres. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23, 2017, Manaus. *Anais*. Manaus: ABEM, 2017. s/p. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/index>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

PALKKI, J; CALDWELL, P. “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, v. 40, n. 1, p. 28–49, 2018.

PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. *A formação do professor de música no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 117-123. Disponível em:<<https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.

SIEDLECKI, Vivian Regina. *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

RIBEIRO, Cláudia Regina Santos. Uma Certa Banda de Música: representações sobre a homossexualidade numa escola pública. *Revista Educação & Realidade*,

v. 32, n. 32, p. 23-47, jul./dez. 2007. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227046003>>. Acesso em: 8 nov.
2017.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.