

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com
professores/as de música da educação básica**

Gabriela Garbini Wenning

Porto Alegre (RS)

2019

Gabriela Garbini Wenning

**Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo
com professores/as de música da educação básica**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Professora Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre (RS)

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Wenning, Gabriela Garbini
Docência de música e diversidade de gênero e
sexualidade: um estudo com professores/as de música da
educação básica / Gabriela Garbini Wenning. -- 2019.
129 f.
Orientador: Luciana Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. educação musical. 2. diversidade de gênero e
sexualidade. 3. educação básica. 4. professores/as de
música. 5. música, gênero e sexualidade. I. Del-Ben,
Luciana, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Luciana, por encarar o desafio de orientar um tema delicado. Obrigada pela paciência e correção cuidadosa.

Agradeço às professoras e ao professor participantes deste estudo: Rosa, Magali, Wender e Luana que dispuseram seu tempo, conhecimento e experiências que deram frutos a esta dissertação.

Ao grupo de pesquisa Música e Escola: Maira, Elaine, Carol, Hermeto, Áudrea, Cássia, Jô, “as meninas mestradas” – Aline, Mari: obrigada pelo companheirismo, as colaborações e as críticas construtivas que ampliaram minhas reflexões durante a elaboração do trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de realizar este estudo, desfrutar da estrutura e de momentos que, diretamente e indiretamente, contribuíram tanto para a elaboração deste estudo como para minha formação como pesquisadora iniciante.

À compreensão de amigos/as e familiares sobre as minhas ausências e períodos de reclusão, em especial a minha irmã Kelly, cujos encontros via Skype se fizeram mais reduzidos e curtos.

Agradecimento especial para meu companheiro Augusto, que sempre me apoiou nesta trajetória e, de muito perto, acompanhou minhas construções e desconstruções, permitindo-se desconstruir-se também.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como professores/as de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música na escola. Os objetivos específicos buscaram examinar quais significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são compartilhados por professores/as de música da educação básica; compreender como professores/as de música da educação básica lidam com os sujeitos da diversidade ao ensinarem música; identificar se, e como, a diversidade de gênero e sexualidade vem sendo trabalhada por professores/as de música da educação básica; e identificar dificuldades e desafios que professores/as de música da educação básica enfrentam em relação à diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música. O trabalho se apoia teoricamente em 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 quatro professores/as de música de escolas de educação básica de Porto Alegre (RS) e região. Da análise dos dados emergiram diferentes dimensões da vivência de gênero e sexualidade na docência de música, sinalizando que a aula de música é um tempo-espço generificado e um ambiente sexualizado: por meio da música se vivenciam identidades de gênero e sexualidade e por meio do gênero e da sexualidade criam-se ordenamentos para a prática musical e para a prática educativo-musical. Os resultados evidenciam que gênero e sexualidade compõem a docência de música em diferentes perspectivas: a perspectiva da relação do/a professor/a de música com os sujeitos escolares; a perspectiva das relações do/a próprio/a professor/a de música com música; a perspectiva do/a professor/a de música como sujeito de gênero e sexualidade.

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

ABSTRACT

This research aimed at to understand how music teachers of basic education experience the diversity of gender and sexuality in teaching music in schools. More specifically, it aimed at: to examine which meanings about gender diversity and sexuality are shared by these teachers; to understand how they deal with the subjects of diversity in teaching music; to identify if, and how, the diversity of gender and sexuality is being worked out by them; and to identify difficulties and challenges that they face in relation to gender diversity and sexuality when teaching music. Theoretically, the research relies on studies of gender and sexuality in the fields of education and music education, starting from the understanding of gender and sexuality as plural forms of conceiving identity and experiencing pleasures, desires and affections. Data were collected through a discussion group, a strategy that privileges debate, contestation and the unveiling of the subjects' worldviews and knowledge. The discussion group was formed by four music teachers from basic education schools in the city of Porto Alegre, Brazil, and region. From data analysis, it emerged different dimensions of the experience of gender and sexuality in teaching music, signaling that a music class is a gendered time-space and a sexualized environment: through music identities of gender and sexuality are experienced; through gender and sexuality arrangements are created for the practices of music and music education. The results show that gender and sexuality construct the teaching of music in different perspectives: the perspective of the music teacher's relation with the school people; the perspective of the music teacher's own relations with music; the perspective of the music teacher as subject of gender and sexuality

Keywords: music teaching in basic education; diversity of gender and sexuality; school music education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABLGBT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
MEC	Ministério da Educação
NIEM	Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
PME	Plano Municipal de Educação de Porto Alegre

PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	16
2.1 Gênero e sexualidade.....	16
2.2 Gênero e sexualidade na escola.....	20
2.3 Gênero e sexualidade na legislação educacional brasileira.....	23
2.4 Gênero, sexualidade e educação musical.....	27
3 METODOLOGIA.....	39
3.1 Estratégia de pesquisa.....	39
3.2 A escolha dos/as participantes.....	41
3.3 Procedimentos de coleta de dados.....	43
3.4 Procedimentos de análise de dados.....	44
4 DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA DOCÊNCIA DE MÚSICA.....	46
4.1 Sobre os sujeitos da pesquisa.....	46
4.2 Significando diversidade de gênero e sexualidade.....	46
4.3 Entre reconhecimentos e negações da diversidade de gênero e sexualidade.....	52
4.4. O gênero (de)limitando relações com música.....	65
4.5 Os corpos dos sujeitos músicos/musicistas da diversidade de gênero e sexualidade e a construção de significados sobre música.....	73
4.6 Lidando com os corpos de alunos e alunas na aula de música.....	79
4.7 Gêneros musicais e marcadores sociais (de)limitando relações com música.....	83
4.8 Sobre as feminilidades e masculinidades na docência de música.....	88
4.9 Das estratégias dos/as professores/as para abordar gênero e sexualidade na aula de música.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – Convite para participar da pesquisa.....	122
APÊNDICE B – Roteiro do grupo de discussão.....	123
APÊNDICE C – Termo de consentimento.....	128
APÊNDICE D – Termo de cessão de direitos.....	129

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado tem como tema a diversidade de gênero e sexualidade na docência de música da educação básica. O interesse por esse tema tem como origem minhas vivências como mulher e como professora de música na educação básica.

Solomon (2014) afirma que histórias são alicerces da nossa identidade e algumas de nossas lutas inclui participar de uma comunidade para buscar força e também oferecer força a ela. De tempos em tempos, é importante olhar para trás e redescobrir de que somos feitos.

Comecei a me ocupar das questões de gênero por volta de 2008, em função de uma situação muito delicada por que passei. Em uma sexta-feira de abril, final da tarde, fui sozinha fazer uma consulta ao médico, médico esse que me acompanhava desde criança, conhecido pela minha família. Durante a consulta, ao se aproximar de mim para me examinar, ele deslizou a mão no meu corpo e enfiou a mão dentro de minhas calças. Lembro de um desespero e um turbilhão de pensamentos rápidos envoltos por um mundo parado. Eu estava parada. De uma reação que não pensa, não raciocina, de um impulso que faz correr para salvar, me desvencilhei de suas mãos e me afastei. Lembro-me de um silêncio agudo que insistia, de não conseguir dizer nada e não saber para onde olhar. Lembro-me de não entender e ter certeza de querer sumir dali. Senti-me estranha e, depois de um tempo, comecei a refletir sobre aquilo. No dia seguinte, fui à Delegacia da Mulher, registrei um boletim de ocorrência e escrevi uma carta para o Conselho Regional de Medicina, denunciando o médico. Semanas depois, fui chamada no Ministério Público para confirmar minha intenção de dar continuidade ao processo judicial e, ali, uma audiência foi marcada. Em resposta à minha denúncia, tanto o Ministério Público quanto o Conselho Regional de Medicina arquivaram o processo pela ausência de provas.

Para lidar com a situação que vivi, senti a necessidade de buscar esclarecimentos e, então, elegi os textos como fonte. Buscava livros, blogs,

revistas feministas e, à medida que lia, elaborava essa confusão, eu aprendia com ela. Comecei a entrar em contato com organizações feministas até encontrar o Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero (NIEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na época, estava no início do curso de licenciatura em música, na UFRGS, me candidatei a uma vaga de bolsista de iniciação científica no NIEM e fui selecionada. Como bolsista, coletava dados para pesquisa, participava das reuniões do Núcleo e fui colaboradora em um programa de extensão sobre gênero, diversidade e cidadania. Nesse programa organizamos palestras, ciclos de cinema, colóquios e foi nesses momentos que tive contato com pessoas que pesquisavam gênero a partir de diferentes campos do conhecimento. Após o término da bolsa, já trabalhava como professora de piano em escolas de música e, ao iniciar o trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC), decidi aliar minha experiência no NIEM à educação musical e estudar a representação de gênero em métodos de ensino de instrumento, o que me levou a novas leituras sobre gênero, tanto na perspectiva da música como da educação. Ao analisar as ilustrações de um conjunto de métodos de ensino de instrumento, percebi que os personagens masculinos são majoritários e recebem maior destaque pela ação, função e instrumento que tocam. As personagens femininas são frequentemente associadas ao espaço doméstico, sendo predominantes as características comportamentais de passividade e afetividade e sua associação a músicas folclóricas brasileiras.

Concluídos o TCC e a graduação, dei continuidade às leituras feministas e comecei a refletir também sobre como gênero e sexualidade atravessam diferentes dimensões da vida social e as situações de violência e machismo por que eu já havia passado ao longo da minha vida e nunca ter nelas prestado atenção. Em 2016, quando a Lei Maria da Penha¹ celebrava 10 anos, dados estatísticos apontavam que uma mulher era assassinada a cada duas horas no

1 A Lei Maria da Penha (Lei 11.340), sancionada em 2006, foi criada para combater a violência doméstica e familiar; garante punição com maior rigor aos agressores e cria mecanismos para prevenir a violência e proteger a mulher agredida.

Brasil², totalizando a morte de 4.657 mulheres. No entanto, apenas 533 casos foram classificados como feminicídio (crime cometido contra uma mulher pela condição de ser mulher). De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública³, além dos assassinatos de mulheres, em 2016 foram registrados 50.000 casos de estupro em todo país, 4% a mais que no ano de 2015. O que os dados não mostram e está por trás de crimes de violência é a naturalização de certos comportamentos que cerceiam a vida das mulheres, comportamentos preventivos, corriqueiros, como cuidar a roupa que veste, cuidar se vai a algum lugar sozinha, precauções que não fazem parte da rotina dos homens, mas que as mulheres aprendem desde cedo.

Além dos dados alarmantes sobre violência de gênero, os dados sobre homofobia e transfobia parecem ser mais assustadores. Em decorrência do alto índice de violência às pessoas Trans, a expectativa de vida desse grupo social não passa dos 35 anos. O Brasil é o país que mais mata pessoas Trans⁴, totalizando 123 mortes em 2016. Um estudo⁵ realizado em 2016, com 1.016 jovens, pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGBT), divulgou que um em cada quatro estudantes relatou ter sofrido agressões físicas na escola pelo fato de ser gay. Esse grupo social também apresenta elevado índice de evasão escolar, assim como os/as alunos/as LGBTT⁶ (MOREIRA, 2012).

Atuando como professora de música da educação básica, ficou difícil não levar meu “olhar” de gênero e sexualidade para a escola, para minhas aulas e para minha relação com meus alunos e alunas. Apesar de dispositivos legais e políticas públicas buscarem garantir o respeito à diversidade de gênero e sexualidade, como procurarei demonstrar posteriormente, na escola, como professora, presenciei diversas situações assentadas nas questões de gênero e sexualidade. Em mais de uma oportunidade, presenciei situações de ofensas e

2 Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php

3 Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/atividades/anuario/>

4 Disponível em: <http://redetransbrasil.org/dossiecirc2016.html>

5 Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transexuais-o-direito-ao-estudo>

6 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

discriminação entre alunos. Certa vez, em aula, foi aberta uma discussão sobre gênero porque um aluno sugeriu que outro deveria “tocar como um homem”. Duas alunas se sentiram ofendidas com o comentário do colega, acusando-o de machista. Outra vez, na mesma turma, um aluno foi debochado por gostar de Pablllo Vittar⁷ e, nesse momento, tive o ímpeto de questionar o deboche e busquei conversar com os alunos, mesmo sem ter certeza se minhas mediações eram as mais adequadas. De tantas situações que aconteciam em sala de aula, era isto o que me deixava mais angustiada: sentia-me incomodada com a minha dificuldade de intervir nos conflitos envolvendo gênero e sexualidade, levando-me a refletir sobre tais adversidades. Outros estranhamentos foram vividos na sala de professores/as, ao perceber a forma como alguns/mas colegas rotulavam alunos/as pelos seus trejeitos. Lembro-me de ouvir conversas sobre a aluna que “parecia um machinho”, “o aluno que parece uma bichona” ou aquele aluno que era frequentemente hostilizado pelos colegas de classe por ser muito sensível.

Essas foram apenas algumas das situações cotidianas que envolviam questões de gênero e sexualidade que vivenciei como professora de música. Foram essas situações relatadas que me levaram a refletir sobre minha postura como professora de música e a perceber que não eram situações vivenciadas somente por mim. Considero importante também mencionar que, no momento da elaboração desta dissertação, polêmicas envolvendo questões de gênero e sexualidade na sua relação com a arte ganhavam destaque nos noticiários e veículos de comunicação. Em setembro de 2017, em Porto Alegre, a exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*⁸ foi encerrada após ser acusada de blasfêmia contra símbolos religiosos e apologia à zoofilia e à pedofilia. Dias depois do encerramento da *Queermuseu*, outra exposição⁹, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), foi criticada e acusada de incentivar a pedofilia e a erotização infantil.

7 Pablllo Vittar é cantor/a, compositor/a e drag queen brasileiro/a.

8 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html.

9 Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml>.

Especificamente em relação à música, em 2017¹⁰, o Senado brasileiro analisou um projeto de lei de criminalização do funk que obteve 21.985 assinaturas de apoio. Um dos argumentos utilizados pelo autor do projeto dizia que “a proibição do funk e dos bailes diminuiria o consumo de drogas e o sexo entre adolescentes”. Na minha experiência como professora de música, as músicas que continham menções diretas à sexualidade, como o funk, eram muito criticadas, principalmente pelos/as adultos/as (pais, mães e colegas professores/as), levando-me a questionar se esse repertório realmente deveria ser excluído das vivências de sala de aula, uma vez que faz parte do cotidiano dos/as alunos/as.

Embora gênero e sexualidade tenham se tornado temas públicos, de interesse da sociedade, e objeto de políticas públicas, a literatura indica que há conflitos e diferentes posicionamentos. Isso faz com que, na escola, os/as professores/as possam vivenciar tensões, dúvidas e preconceitos, uma vez que gênero e sexualidade são parte de nossas vidas e do cotidiano de professores/as e estudantes. A escola tem servido tanto para reforçar estereótipos e preconceitos quanto, por meio de dispositivos legais e políticas públicas, para tentar combatê-los. A educação escolar tem sido campo de embates em relação ao seu papel, tendo em vista a garantia do respeito à diversidade. A música, em particular, participa da construção de nossas ideias acerca de gênero e sexualidade, assim como de nossas identidades de gênero e de sexualidade. No entanto, a literatura da área de educação musical, especialmente a nacional, indica que ainda são escassos estudos sobre como professores/as de música da educação básica têm lidado com a diversidade de gênero e sexualidade. Sendo assim, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa compreender como professores/as de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade na docência de música. Como objetivos específicos, busquei: examinar quais significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são compartilhados por professores/as de música da educação básica; compreender como professores/as de música da educação

10 Disponível em: <http://gente.ig.com.br/cultura/2017-08-06/criminalizacao-do-funk.html>.

básica lidam com os sujeitos da diversidade ao ensinarem música; identificar se, e como, a diversidade de gênero e sexualidade vem sendo trabalhada por professores/as de música da educação básica; e identificar dificuldades e desafios que professores/as de música da educação básica enfrentam em relação à diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento a minha jornada de acesso aos temas gênero e sexualidade, que me moveu a investigar a docência de música nessa perspectiva; no segundo capítulo apresento o conjunto de proposições no qual esta pesquisa está embasada, que incluem asserções de pesquisas sobre gênero e sexualidade no campo da educação, documentos oficiais que abordam os temas gênero e sexualidade na educação e uma revisão de literatura sobre gênero, sexualidade e educação musical. No terceiro capítulo apresento a metodologia que me levou à construção dos resultados, que são apresentados no quarto capítulo; por fim, apresento minhas considerações finais.

2 SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

2.1 Gênero e sexualidade

Para Louro (2007, p. 14), o conceito de gênero está diretamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo, que, na virada do século, ganhou maior visibilidade por expressar inconformidade sobre a condição da mulher na sociedade. A constituição do campo dos estudos feministas, conforme Meyer (2003, p. 11), é historicizada pela nomenclatura das três ondas. Na primeira delas, buscou-se o direito ao voto das mulheres, que agregou outras reivindicações, como o direito à educação, ao trabalho e ao divórcio. As feministas da primeira onda contribuíram para questionar os pressupostos de naturalidade, em que as características anatômicas e fisiológicas são usadas como justificativa para as diferenças entre os sujeitos, além de questionar a invisibilidade das mulheres na esfera política com o intuito de ampliar intervenções que questionem tais condições (MEYER, 2004, p.14).

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de trabalho e nas práticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos, e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. Incorporando as características do próprio movimento, esses estudos também trabalhavam com diferentes perspectivas teóricas, aliando-se a campos de estudo como a psicanálise, ou incorporando e tencionando a teorização marxista ou, ainda, produzindo paradigmas feministas como a teoria do patriarcado. (MEYER, 2003, p. 13).

A segunda onda do movimento feminista, nos anos 60 e 70 do século XX, segundo Meyer (2003), remete à necessidade de um investimento mais consistente na produção de conhecimento, que questiona a subordinação social e a invisibilidade política das mulheres na sociedade. A agenda feminista passa

a incorporar os estudos de gênero e os temas relativos à diversidade e liberdade sexual e questões étnico-raciais, por exemplo (PRÁ; GIONGO, 2015). Críticas que partiram do interior do movimento feminista denunciam o caráter universal, heterossexista, racista e colonizador de algumas ações e análises teóricas de gênero.

A terceira onda do feminismo, na década de 90 do século XX, remete ao “sujeito político do feminismo” (PRÁ; GIONGO, 2015, p. 84) e reconhece a diversidade de correntes de pensamento que tornaram o feminismo um movimento plural, atravessado por diferentes perspectivas. De acordo com Meyer (2003), o conceito de gênero foi ressignificado pelas feministas pós-estruturalistas da terceira onda, cuja abordagem se afasta das vertentes que concebem o corpo como entidade universal que cria distinções em função das diferenças anatômicas. Para Meyer (2003, p. 16), gênero é entendido como “o exame dos processos de construção dessas diferenças – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres”.

Reconhecer os motivos que levam as experiências de homens e mulheres a serem radicalmente diferentes fez feministas pós-estruturalistas, como Joan Scott (1995), voltarem suas análises para os processos históricos que produzem/reproduzem discursivamente representações de feminino e masculino. De acordo com Scott (1995, p. 21), o conceito de gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, (...) uma forma primeira de significar as relações de poder”. A visão de Scott também incentivou a necessidade de estudar como os homens constroem suas masculinidades, já que “a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro” (SCOTT, 1995, p.7). Nesse sentido, Raewynn Connell (1995) fez importantes apontamentos sobre como os homens se inserem nas relações de gênero, indicando, inclusive, a necessidade de pensar não em “masculinidade”, mas, sim, em “masculinidades” enquanto um projeto de identidade coletivo e individual (CONNELL, 1995, p. 191).

Na visão de Carvalho e Tortato (2009, p. 24), considerar o gênero com

contingência do sexo é uma postura reducionista, pois “torna limitado o desenvolvimento total das pessoas, direcionando-as aos ditames da natureza, levando a interpretações universais que não cabem nos fatos próprios da cultura”. Consequentemente, o conceito de gênero passa a questionar dualismos universais baseados em estereótipos atribuídos, respectivamente, ao masculino e ao feminino: objetividade – senso comum; universalidade – localidade; racionalidade – sensibilidade; neutralidade – emoção; dominação – passividade; cérebro – coração; controle – descontrole; conhecimento – natureza; civilizado – primitivo; público – privado (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 25). Essa visão binária ou dual, descrita por Carvalho e Tortato (2009, p. 26), é considerada inadequada, uma vez que:

É perfeitamente possível que mulheres assumam características de objetividade e racionalidade em certas situações da vida, que assim o exigem, e, em outras situações sejam amorosas e afetivas. (...) Homens podem ser emotivos, sensíveis e afetivos sem que com isto, sejam considerados mulheres. Essa aprendizagem dá aos seres humanos a possibilidade de transitarem entre as características mais comuns de cada gênero, sem que se configure em um problema ou uma inadequação, do ponto de vista social. (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 26).

De modo a ultrapassar as fronteiras do binarismo masculino/feminino, o conceito de gênero foi ampliado para abarcar diversas identidades¹¹, incluindo aquelas não hegemônicas, como as pessoas travestis, transgêneros, transexuais e tantas outras identidades, que possibilitaram um alargamento de concepções há muito tempo naturalizadas historicamente. Uma pessoa que nasce com órgãos genitais femininos pode se perceber como homem, da mesma forma que uma pessoa que nasce com órgãos genitais masculinos pode se perceber como mulher ou até mesmo não se enxergar em nenhuma das

11 Como ilustração, Seffner (2017, p. 228) menciona que Nova Iorque reconhece cerca de 31 tipos de gêneros: Bi-Gendered (Bi-gênero); Cross-Dresser; Drag-King; Drag-Queen; Femme Queen; Female-to-Male (Fêmea-para-macho) FTM; Gender Bender (Gênero fronteiroço); Genderqueer; Male-To-Female (Macho-para-fêmea) MTF; Non-Op; Hijra; Pangender (Pangênero); Transsexual/Transsexual; Trans Person (Pessoa trans); Woman (Mulher); Man (Homem); Butch;Two-Spirit (espírito duplo); Trans; Agender (sem gênero); Third Sex (Terceiro sexo); Gender Fluid (Gênero fluido); Non-Binary Transgender (transgênero não binário); Androgyne (andrógena); Gender-Gifted; Femme; Person of Transgender Experience (Pessoa em experiência transgênera); Androgynous (Andrógeno).

definições disponíveis. Contudo, sujeitos de identidades não hegemônicas, de acordo com teóricas feministas pós-estruturalistas, sugerem outras ferramentas analíticas, uma vez que a lógica binária não sustenta a compreensão desses sujeitos que deslizam entre a fronteira do feminino com o masculino ou, como afirma Louro (2007), se posicionam na fronteira entre o feminino e o masculino. Uma dessas ferramentas metodológicas, embalada pela terceira onda do movimento feminista, são os estudos Queer:

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (...). Os teóricos e teóricas queer fazem um uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas. É o caso de Judith Butler, uma das mais destacadas teóricas queer. Ao mesmo tempo em que reafirma o caráter discursivo da sexualidade, ela produz novas concepções a respeito de sexo, sexualidade, gênero. Butler afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas “normas regulatórias” precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize. (LOURO, 2001, p. 546-548).

Paralelamente às abordagens que concebem gênero como construto cultural/social, a sexualidade vem ampliando seu espectro, reafirmando e aperfeiçoando seu processo de diferenciação. A sexualidade é uma dimensão da vida social do indivíduo, na qual as práticas sexuais são continuamente ressignificadas, sob influência das transformações políticas e sociais que

atravessam a sociedade e das transformações tecnológicas que medeiam as relações entre os sujeitos. Nesse contexto, sexualidade se refere:

às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais, históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da "natureza" parecem falar mais alto. (LOURO, 2000, p. 64).

2.2 Gênero e sexualidade na escola

Quer queira, quer não, a escola é “um espaço sexualizado, generificado” (LOURO, 2012, p. 94) e “local das expressões de gênero e sexualidade” (SEFFNER, 2013, p. 65). A escola, por muito tempo, preservou total resguardo acerca das discussões de gênero e sexualidade por achar que tais questões eram restritas à esfera privada do convívio social. Com um olhar desperto, é possível observar que estudantes ocupam e circulam pela escola de maneiras distintas. Louro (2003, p. 61) indica que, no processo de construção do corpo escolarizado, todos os sentidos são treinados por meio de “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. De acordo com essa autora, as concepções de gênero e sexualidade presentes na escola são as mesmas que estão em circulação na sociedade. Frequentemente, essas concepções são representadas por meio de discursos binários de polarização como “masculino/feminino, heterossexual/homossexual, normal/anormal, saudável/doente, público/privado, decente/indecente, moral/imoral” (LOURO, 2012, p. 97). Nesses discursos polarizados, a escola se omite em dialogar sobre qualquer outra possibilidade de sexualidade que não seja a heterossexual. Esse silenciamento, de acordo com a autora, ensina lições de desvalorização aos estudantes gays e lésbicas, fazendo-os querer esconder a própria sexualidade

ou negá-la em outros/as. Quando o tema da sexualidade é abordado, frequentemente, é situado como um conhecimento de “orientação, prevenção, informação/esclarecimento” (LOURO, 2012, p. 99), escapando o sentido do desejo e do prazer que também faz parte da vivência da sexualidade.

Nesse processo, Louro (2016, p. 25) observa a complexa tarefa que a escola assume em estimular uma sexualidade “normal” e simultaneamente contê-la. A vigilância sobre a sexualidade dos/as alunos/as é redobrada, principalmente nas meninas, e acompanhada de uma forte rejeição da homossexualidade (LOURO, 2016, p. 27). Para Rotondano (2016, p. 48), a escola reflete uma “ideologia sexual dominante na sociedade, reproduzindo identidades aparentemente rígidas e fixas no tempo”, que não são problematizadas e acabam por estigmatizar e patologizar outras possibilidades identitárias.

Como consequência desse processo pedagógico que hierarquiza os sujeitos, diversos estudos na área da educação apontam significativas disparidades nos percursos escolares de alunos e alunas. Em pesquisa realizada em escola pública de Porto Alegre, Seffner e Silva (2014) afirmam que o desempenho escolar de meninas tem se revelado mais elevado que o de meninos em função dos percursos escolares distintos entre meninos e meninas. A pesquisa revela que meninos associam o bom desempenho escolar à feminilidade, às suas colegas meninas, afastando a escola do despertar de seus interesses. Pensando na escola como um lugar feminino, cujo quadro de profissionais é formado, majoritariamente, por mulheres, incluindo supervisoras, diretoras, auxiliares e merendeiras, a falta de representação masculina na escola também é apontada como um fator que pode tornar a escola menos convidativa ao bom desempenho de alunos. Paradoxalmente, apesar das meninas terem melhor desempenho escolar, ao serem inseridas no mercado de trabalho, rapidamente são ultrapassadas pelos homens.

Mulheres da América Latina ganham sempre menos que os homens, e isso acontece mesmo quando elas possuem um nível de escolaridade superior aos homens, para os mesmos postos de trabalho, mesmos países e mesma idade. Esta diferença

salarial é um pouco menor quando se tomam as faixas de indivíduos mais jovens, e com nível universitário. Mas, mesmo nesta situação, os homens ganham mais do que as mulheres. (SEFFNER; SIILVA, 2014, p. 52).

O desempenho escolar na perspectiva de gênero também foi investigado por Senkevics (2015), ao acompanhar o dia a dia, dentro e fora da escola, de meninos e meninas de camadas populares de São Paulo. De acordo com o autor, no tempo em que as meninas não estão na escola, elas partilham experiências e responsabilidades de cuidado da casa e de irmãos e circulação física a ambientes bastante delimitados. Já os meninos, têm livre acesso à rua e não têm as mesmas responsabilidades domésticas que as meninas; no entanto, a escola tem significação positiva para as meninas, pois representa a possibilidade de almejar carreiras profissionais que exigem qualificação acadêmica.

Professores e professoras, como apontado por Meyer e Soares (2012, p. 45), não estão ausentes nesse processo de pedagogização da sexualidade; pelo contrário, estes/as incorporam as abordagens normativas em seus processos pedagógicos quando se deparam com questões de gênero e sexualidade, balizando essas situações como o que é normal e o que é desviante. Nesse sentido, há diversos estudos brasileiros sobre docência na perspectiva de gênero e sexualidade na educação básica, que estão, em sua maioria, focalizados no ensino fundamental, seguido da educação infantil. Alguns trabalhos também abordam professores/as que atuam nas modalidades de ensino de EJA e educação indígena.

Nas pesquisas realizadas com professores/as do ensino fundamental, os resultados apontam que há contradições entre os valores dos/as professores/as entrevistados/as e os valores promovidos pelas políticas públicas da educação (MADUREIRA, 2007; MOSTAFA, 2009). A oferta de formação continuada e a inserção dos temas gênero e sexualidade na formação inicial foram apontadas, em alguns trabalhos, como ferramentas potentes para o preparo de professores/as para lidar com a diversidade sexual e de gênero (AVILLA et al., 2011; BORGES, 2016; MADUREIRA, 2007; NARDI; QUARTIERO, 2012;

RIZZATO, 2016; TORRES, 2009). Trabalhos também indicam que a sexualidade é ocultada, principalmente a homossexual, e tornada invisível pelos/as professores/as (BRANTES, 2015; CONCEIÇÃO, 2012; MADUREIRA, 2007; NUNES, 2002; RIZZATO, 2016).

Já na educação infantil, resultados mostram uma visão essencialmente assexuada e heterossexual sobre os/as alunos/as (BORGES, 2016; LEITE, 2015; MIRANDA, 2016). Pesquisa com professores/as do ensino médio mostra que muitas das concepções de gênero e sexualidade são pautadas pelo viés biológico (CAVALCANTES; MOTA, 2016) e, em todos os níveis de ensino, perpassa o binarismo de gênero como perspectiva principal para a concepção de identidade. Muitas percepções estão assentadas em preceitos religiosos, vindos da educação familiar, colocados no *hall* das crenças pessoais (FURLAN, 2013; OLIVEIRA, 2009; RIZZATO, 2016; TORRES, 2009). Em contrapartida às visões sexistas e estereotipadas, há professores/as atentos/as ao machismo, ao preconceito, mas, segundo algumas pesquisas, essa postura não representa a maioria das opiniões (BORGES, 2016; CORREA; REGO, 2017).

O despreparo para lidar com situações que exigem intervenção do/a professor/a também apareceu como uma dificuldade ou insegurança, presente em todas as etapas da educação básica. Em sua totalidade, os estudos revisados culminam na exposição de limitações e dificuldades que os/as professores/as têm enfrentado na escola para lidar com questões ligadas a gênero e sexualidade. A escola tem atuação efetiva na construção das identidades, seja hierarquizando práticas, seja acionando dispositivos que operam no regulamento e disciplinamento dos corpos. As diferenças de gênero e sexualidade trazem implicações substanciais para a trajetória escolar de cada indivíduo, e, por isso, é importante pensar a escola – e com ela, a música – em articulação a tais marcadores sociais.

2.3 Gênero e sexualidade na legislação educacional brasileira

A elaboração de instrumentos legais e políticas públicas é estratégia que

pode tornar a escola menos excludente, contribuindo tanto para reconhecer e respeitar a diversidade de gênero e sexualidade, como para assegurar o direito, de crianças, jovens e adultos/as, de aprender e se desenvolver, na sua plenitude, sem discriminações. Nesse sentido, importantes avanços ocorreram ao longo do século XX. Modificações foram introduzidas, ao longo da história, na legislação, a partir da mobilização de grupos sociais que reivindicaram de maneira persistente a implementação de uma legislação regulatória. Vianna (2012), ao examinar a legislação educacional e as políticas públicas sob a perspectiva das relações de gênero e sexualidade, verifica um campo tenso de negociação, ora caracterizado pela concretização de reformas, ora pela supressão das mesmas.

A década de 90 representou, no Brasil, o início oficial das reformas a partir de demandas e negociações de direitos sociais, que se consolidam na Constituição Federal de 1988. O princípio da igualdade humana é apresentado no artigo 1º, inciso III, e no artigo 3º, inciso IV, com os objetivos fundamentais da República de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O artigo 5º dispõe que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Oito anos após a Constituição ser homologada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, detalha os direitos e organiza os aspectos gerais do ensino. Seu artigo 3º, inciso V, dispõe que são assegurados às pessoas a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade (BRASIL, 1996). Segundo Vianna e Unbehau (2004), a temática de gênero e sexualidade é incorporada nesses documentos de duas formas: pela linguagem – sexista, já que a forma de escrita é exclusivamente no masculino, e pela aquisição dos direitos – respeito à tolerância, conforme o artigo 3º, incisos I e IV da LDB (BRASIL, 1996).

Para orientar as ações educativas, em resposta às considerações da

LDB, em 1997, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Esse documento teve como função “subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Desse documento, destaco o Volume 8 – Temas Transversais e o Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ainda que as concepções de sexualidade nesse documento sejam restritas, conforme apontado por Altman (2001), ou associadas às funções biológicas e corporais, os PCN relacionam, explicitamente, a temática de gênero e sexualidade com o trabalho de professores/as das mais diversas áreas de conhecimento.

Vianna (2012) elenca uma série de programas e planos governamentais que também têm respaldado a promoção de ações com vistas à igualdade de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, combate ao sexismo e à homofobia, como o Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), o Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres (2004), o Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e o Projeto Gênero e Diversidade na Escola (2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), de 2010, consideram a diversidade de gênero e sexualidade como componente que deve integrar as ações educativas, um princípio da educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2010). Nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (Resolução CNE/CP n. 02/2015), a diversidade de gênero e sexualidade compõe um dos princípios da equidade e deverá ser garantida nos cursos de formação como conteúdo relacionado aos fundamentos da educação (BRASIL, 2015).

Ainda no campo das políticas educacionais brasileiras, um importante documento é o Plano Nacional de Educação (PNE), um conjunto de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional projetado para os dez anos seguintes. No Plano de 2014 são apresentadas dez metas, das quais destaco a 3ª – “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da

cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” – e a 10ª – “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014). O PNE de 2014 trazia, em suas diretrizes, diversas menções à diversidade e à preocupação em superar as desigualdades sociais. O Senado brasileiro, no dia 22 de abril de 2014, alterou esse documento, retirando a ênfase “na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, e substituindo-a por “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos” (BRASIL, 2014). O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) chegaram a publicar uma nota criticando a omissão, nos Planos de Educação, da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual (REIS; EGGERT, 2017).

Moreno (2016) apresenta uma análise do processo político envolvendo o PNE de 2014 e considera que a recusa das referências aos termos “gênero” e “sexualidade/orientação sexual” produz retrocessos na formulação de políticas educacionais com perspectiva de gênero. Ela conclui que “o discurso antifeminista é uma resposta à organização e resultados alcançados pelas lutas feministas, especificamente, à emergência e usos do conceito de gênero na política internacional e brasileira” (MORENO, 2016, p. 104).

No Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE/RS), em seu Artigo 2º, constam 12 diretrizes, que não mencionam gênero, mas mencionam o princípio do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à orientação sexual. No entanto, no campo das estratégias, consta, no parágrafo 8.10:

Garantir formação permanente aos docentes de todos os sistemas de ensino, com oficinas que auxiliam os profissionais da educação na prática do dia a dia, dentro da carga horária de trabalho docente inclusive os que atuam em funções administrativas, em temas contemporâneos como os direitos humanos, os contextos sociais, culturais, ambientais, gênero e sexualidade, fortalecendo a função social da educação como

indutora de práticas de respeito ao outro e como propulsora de ações solidárias que ajudem a desenvolver o espírito republicano auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos, sob coordenação da Seduc em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, instituições privadas e instituições de ensino superior. (RIO GRANDE DO SUL, 2014);

e no Parágrafo 8.12:

Promover condições, em regime de colaboração entre Seduc, Secretarias Municipais de Educação, instituições de ensino superior e mantenedoras de instituições privadas, à elaboração de propostas curriculares que incluam como temas transversais as questões de inclusão, direitos humanos, etnias, gênero e sexualidade, de modo a estimular as discussões sobre formas de superar as discriminações e preconceito. (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

O Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME) apresentava menções referentes ao monitoramento do acesso e permanência na escola e às situações de discriminação, violência e preconceito, porém, em 2016, as expressões “gênero”, “estudo de gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual” foram retiradas desses documentos (PME, PORTO ALEGRE, 2016).

O que se percebe é que, como avalia Vianna (2012, p. 137), as políticas públicas estão permeadas por “retrocessos e resistências que impõem novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração de políticas públicas e para a reflexão acadêmica sobre esse processo”. A legislação educacional e a implementação de políticas públicas visam a garantir o respeito aos sujeitos, porém, essa garantia está sob questionamento.

Considerando o contexto até aqui delineado, e a fim de delimitar os objetivos desta dissertação, busquei examinar, na literatura, como a temática gênero e sexualidade vem sendo investigada pela área de educação musical.

2.4 Gênero, sexualidade e educação musical

Estudos sobre educação musical e gênero, de acordo com Loizaga Cano (2005, p. 164), surgiram na década de 60 do século XX, nos Estados Unidos e na Inglaterra, tendo como focos principais a investigação compensatória, a releitura histórica, a investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem na

perspectiva das relações de gênero, a atribuição de papéis e estereótipos e a construção de identidades através da música.

Lamb, Dolloff e Howe (2002), em revisão da literatura anglófona sobre estudos feministas, estudos de gênero e educação musical, apresentam um breve resumo do feminismo, estudos sobre mulher, estudos sobre gênero na educação musical e revisão histórica das mulheres na educação musical. A cronologia histórica do feminismo, classificada em três ondas, é assim apresentada: a primeira onda do feminismo, nas duas últimas décadas do século XIX, é caracterizada como a luta pelo voto no movimento sufragista; a segunda onda, iniciada em 1960, é caracterizada pela integração da ação política e do pensamento intelectual para melhorar o status das mulheres; a terceira onda, em meados de 1990, para além das desigualdades entre mulheres e homens, questiona as diferenças entre as próprias mulheres e a relações de gênero e sexualidade com outros marcadores sociais, como raça/etnia, geração, nacionalidade. As autoras indicam que a área de educação musical acompanhou parcialmente a cronologia histórica do feminismo, em comparação às outras áreas da música e da educação. As autoras definem três categorias para analisar o desenvolvimento dos estudos sobre gênero na educação musical. A primeira categoria – influências não reconhecidas (*unacknowledged influences*) – abrange as questões de igualdade e diferença de gênero, não identificadas como questões feministas na organização social contemporânea. A segunda categoria – pesquisa compensatória (*compensatory research*) – destina-se a descobrir fatos sobre mulheres e meninas e construir conhecimento mais preciso sobre representação de gênero. Pesquisa compensatória caracteriza-se como um *corpus* de obras, biografias, estudos sobre mulheres compositoras e musicistas, conteúdo feminista no currículo, patronas e pesquisadoras esquecidas na história da música. A terceira e última categoria – gênero, diferença e poder (*gender, difference, power*) – utiliza as relações de gênero, poder e diferença para questionar as estruturas da música e as estruturas sociais que operam na composição, na performance e na educação. Em suas conclusões, as autoras indicam a necessidade de dar continuidade a

esses estudos e abrir suas fronteiras em relação a outras áreas, uma vez que os estudos de gênero e a perspectiva feminista desafiam professores/as e estudiosos/as a repensarem a música enquanto área de conhecimento.

Precisamos examinar as relações de poder no ensino e como os significados sobre ensino, aprendizagem e professores/as circulam através de muitas formas culturais. (...). Como recomendado anteriormente, a pesquisa em educação musical precisa incorporar estudos acadêmicos feministas de outras disciplinas, especialmente musicologia, etnomusicologia, sociologia e educação, à medida que eles analisam relações de gênero, investigam a interação da música nas esferas pública e privada e examina o impacto do contexto social. Perspectivas feministas da história da educação musical precisam desafiar a disciplina, incorporando músicos/musicistas e educadores/as musicais negros, hispânicos e asiáticos, tradições orais e mulheres (musicistas, compositoras e professoras) de vários séculos. Essas diversas perspectivas precisam ser consideradas em todas as áreas da pesquisa em educação musical¹². (LAMB; DOLLOFF; HOWE, 2002, p. 667- 668, tradução minha).

Em sua revisão, Loizaga Cano (2005) também analisa as contribuições dos estudos de gênero para a educação musical na perspectiva das três ondas do feminismo e conclui que as últimas tendências em pesquisa estão voltadas para investigar grupos com diferentes identidades de gênero, historicamente marginalizados ou “coletivos relacionados a outros tipos de construções de gênero, em resumo, diferentes coletivos humanos¹³” (LOIZAGA CANO, 2005, p.167, tradução minha).

Carter (2014), ao analisar a produção sobre gênero, sexualidade e educação musical, verifica que os estudos estão mais centrados em questões de visibilidade e igualdade. Muitas análises estão pautadas em preceitos binários

12 We need to examine power relations in teaching and how meanings about teaching, learning, and teachers circulate through many cultural forms. (...). As recommended earlier, music education research needs to incorporate feminist scholarship from other disciplines, especially musicology, ethnomusicology, sociology, and education, as it analyzes gender relationships, investigates the interaction of music in public and private spheres, and looks at the impact of social context. Feminist perspectives of music education history need to challenge the discipline by incorporating black, Hispanic, and Asian musicians and music educators, oral traditions, and women (musicians, composers, and teachers) from many centuries. These diverse perspectives need to be considered in all areas of music education research. (LAMB; DOLLOFF; HOWE, 2002, p. 667- 668).

13 (...) Colectivos relacionados con otro tipo de construcciones de género, en suma, diferentes colectivos humanos. (LOIZAGA CANO, 2005, p.167).

de gênero e pouca atenção tem sido dada “às complexidades de múltiplas identidades (por exemplo, LGBT e religião, LGBT e raça, LGBT e status econômico social) e como isso relaciona a experiência de educação musical¹⁴” (CARTER, 2014, p. 9, tradução minha). Ao retomar a revisão de literatura escrita por Lamb, Dolloff, and Howe (2002), o autor considera que o chamado a pesquisas pós-estruturalistas que abordem gênero não está sendo atendido (CARTER, 2014, p. 14). Passados dez anos desde a publicação do capítulo de Lamb, Dolloff, and Howe (2002), Carter (2014, p. 3) identifica alguns avanços na área de educação musical com o surgimento de conferências, como a G.R.I.M.E. – *Gender Research in Music Education* (Pesquisa de Gênero em Educação Musical) e o primeiro Simpósio de Pesquisa LGBT, intitulado *Establishing Identity: LGBT Studies and Music Education* (Estabelecendo Identidade: Estudos LGBT e Educação Musical). Segundo Carter (2014, p. 4, tradução minha):

Em termos mais amplos, os estudos LGBTQ2I [lésbicas, gays, bissexuais, bissexuais, transgêneros, *queer*, *questioning* e intersexos] ou LGBT são o termo guarda-chuva ou maior nome para pesquisas referentes a estudos de gênero e sexualidade. (...). Em suma, a maioria das pesquisas em educação musical e temas LGBT até agora se concentrou em questões de igualdade e visibilidade. (...). A análise das experiências vividas de educadores/as musicais LGBT revelou tópicos de *coming out* [declarar publicamente a identidade de gênero ou de sexualidade], servindo como um aliado para a comunidade educativa, a função de *passing* [homem/mulher trans que é percebido como cis e não como trans], entre outros. Pesquisas futuras são necessárias para comparar e contrastar maneiras pelas quais as experiências de educadores/as musicais diferem daquele/as educadores/as que ensinam outras áreas. Embora possa parecer razoável, ou a partir de relatos pessoais, acreditar que educadores/as musicais, ou educadores de arte em geral, estejam mais conscientes das necessidades da comunidade LGBT, existem poucos exemplos de pesquisa empírica que examinem especificamente essas conexões¹⁵.

14 (...) The complexities of multiple identities (e.g., LGBT and religion, LGBT and race, LGBT and social economic status) and how that relates the music education experience. (CARTER, 2014, p. 9).

15 In broadest terms, LGBTQ2I or LGBT studies is the largest umbrella or moniker for research pertaining to gender and sexuality studies. (...). In sum, the majority of research in music education and LGBT topics thus far has focused on issues of equality and visibility. (...). The examination of the lived experiences of LGBT music educators has revealed topics of coming out, serving as a LGBT ally for the educative community, the role of passing, among others. Future research is needed to compare and contrast ways in which music educators' experiences differ from those teaching in other subject areas. While it may seem commonsensical or anecdotal to

Corroborando o que foi apontado por Carter (2014), pesquisas sobre questões LGBT na educação musical referem-se, em grande parte, às experiências de professores/as de música da comunidade LGBT que declararam abertamente sua orientação sexual na comunidade escolar (CALDWELL; PALKKI, 2017; DENORDO et al., 2011; FITZPATRICK, HANSEN, 2010; FURMAN, 2012; HAYWOOD, 2010; PALKKI, 2015). Estudantes de música da comunidade LGBT relatam suas experiências na escola e atribuem à música importante papel como canal de expressão, que proporciona liberdade e segurança para exploração de sua própria subjetividade (HANSEN, 2016; HOLMES, TALBOT, 2017; NICHOLS, 2013). Nessa linha que trata das experiências de professores/as ou alunos/as da comunidade LGBT, Minette (2015) menciona outras perspectivas que incluem heteronormatividade na escola pública, privilégio heterossexual no ambiente escolar, desempenho de gênero e conformidade com papéis de gênero e o processo de sair do armário em uma comunidade escolar (MINETTE, 2015, p. 2). Esses estudos concluem que professores/as não heterossexuais não desfrutam das mesmas liberdades que professores/as de música heterossexuais. Esses estudos mostram que há diferentes opiniões de professores/as sobre declarar abertamente sua sexualidade e alguns/mas professores/as acreditam que declarar sua sexualidade no espaço escolar melhora o seu relacionamento com os/as estudantes; porém, outros estudos relatam que essa abertura não é bem vista pelos pais e mães e coloca em risco sua permanência na escola.

A baixa participação masculina (*missing males*) em atividades corais é investigada desde a década de 80 do século 20, em função do notável declínio de adolescentes em coros, principalmente entre a *middle school* e a *high school* de escolas americanas (FREER, 2010, p. 48). Koza (1994) elenca uma série de motivos que contribuem para o afastamento de meninos em atividades corais, que incluem a percepção do canto como uma atividade feminina, a ausência de

believe that music educators, or arts educators in general, are more aware of the needs of the LGBT community, few examples of empirical research exists specifically examining these connections. (CARTER, 2014, p. 4).

relação com os planos futuros de carreira, a mudança de voz e a ausência de professores e diretores homens na escola (KOZA, 1994, p. 54). Freer (2010), ao revisar a literatura sobre o tema *missing males*, considera necessário que haja estudos longitudinais sobre cantores adolescentes que revelem questões relacionadas à transição e persistência na *middle school* até a *high school*.

Segundo Carter (2014), grande parte da pesquisa em educação musical sobre gênero está centrada em estudos sobre a relação entre gênero e escolha de instrumento. De acordo com Harrison (2007, p. 269), esses estudos podem ser classificados em duas categorias: pesquisas que procuram provar a existência de escolhas musicais estereotipadas e estudos que examinam a associação de masculinidade e feminilidade com instrumentos específicos. Em revisão de literatura sobre seleção de instrumentos e estereótipos de gênero, Eros (2008) afirma que há diversas pesquisas que examinaram o papel do gênero na seleção de instrumentos, sem especificar o que os/as profissionais devem fazer para combater os estereótipos.

Sweet e Paparo (2011) investigaram o papel da formação inicial na preparação de professores/as para lidar com questões LGBT na aula de música. Ao revisar pesquisas anteriores, eles procuraram identificar o que os/as professores/as de música precisam saber sobre identidade e orientação sexual, quais são as implicações desse conhecimento e como essas questões são relevantes para o ensino. Os autores concluem que os tópicos LGBT são importantes para a acolhida de estudantes dessa comunidade e que existe dificuldade de iniciar uma conversa sobre esses temas. Garret (2012) conduziu estudo semelhante com professores/as de música e concluiu que fornecer conhecimentos básicos sobre alunos/as LGBT durante a formação inicial pode ser uma oportunidade para esclarecer informações e questionar preconceitos. Segundo o autor, aqueles/as professores/as que se sentirem confortáveis em declarar sua sexualidade podem se tornar um modelo positivo para os/as alunos/as.

Grande parte das pesquisas sobre gênero encontradas em minhas buscas mencionam o livro *Music, gender and education*, de Lucy Green,

publicado originalmente em 1997. Em pesquisa realizada com professores/as de música, Green (2001) mostra como são percebidas as diferenças entre meninos e meninas no que se refere aos estilos e atividades musicais. As práticas musicais na escola reproduzem modelos históricos da sociedade em conformidade com a distinção de feminilidade e masculinidade. A autora sugere algumas intervenções curriculares que podem ser realizadas pela inclusão e ampliação de referências musicais femininas, sejam compositoras, sejam *performers*, em diferentes instrumentos musicais; adoção de grupos mistos para a realização das atividades musicais; garantia de igualdade de oportunidades entre os gêneros; e, acima de tudo, pelo reconhecimento, por parte dos/as professores/as, de seus preconceitos, para poder evitá-los, colocando-se

sensíveis às competências e interesses musicais seus (sic) de seus/suas alunos/as, mantendo-se alerta e consciente acerca de envolvimento do gênero na prática musical, intenção e experiência musicais, e os seus efeitos não só nos nossos/as alunos/as, como também em nós. (GREEN, 2000, p. 63-64).

Quanto à produção em âmbito nacional, como observa Siedlecki (2016), ainda são escassos os trabalhos de educação musical sobre gênero e sexualidade, corroborando a constatação de Rosa et al. (2013). Uma “onda” crescente de estudos sobre gênero e música no Brasil foi identificada no levantamento de Zerbinatti, Nogueira e Pedro (2017), porém, percebe-se ainda, em termos de volume, um número menor de estudos da área de educação musical, principalmente em comparação a outras subáreas da música. Wolffenbüttel et al. (2018), a partir de levantamento de publicações sobre corpo e gênero, publicados entre 1992 e 2017 na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), afirmam que não foram localizadas publicações relacionadas à sexualidade. Um dos trabalhos identificados em minhas buscas¹⁶ é a dissertação de mestrado de Silva (2000), apontada por Rosa et al. (2013)

16 Minhas fontes de pesquisa foram a Revista da ABEM, os anais dos encontros e congressos da ABEM e dos congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Google Acadêmico, o Repositório Digital da UFRGS (Lume) e o Portal de Periódicos da Capes. Foram utilizadas como palavras-chave gênero, sexualidade e educação musical.

como a primeira pesquisa brasileira de educação musical a tratar da construção da identidade de gênero no espaço escolar¹⁷. Trata-se de um estudo sobre a construção das identidades de gênero reveladas pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos da mídia. Silva (2000) entrevistou meninos e meninas pertencentes a uma turma de 8ª série do ensino fundamental, para conhecer suas percepções sobre os debates que ocorriam em torno dos gostos musicais. A autora questiona por que e onde as concepções generificadas são aprendidas e reforçadas e sugere a necessidade de uma mudança de paradigma a respeito do conhecimento considerado importante no currículo de música da escola. Acrescenta, ainda, que a identidade de gênero é um aspecto embutido no conhecimento musical. Sendo assim, negar a existência dessas questões poderá trazer prejuízos para uma educação musical formativa e inclusiva, de sujeitos críticos, protagonistas de seu tempo. Como contribuição para a área, essa pesquisa auxiliou a dar visibilidade a um tema até então pouco explorado, abrindo possibilidades para outros estudos sobre a construção da identidade de gênero e sexualidade, inclusive em outros contextos de ensino de música, como a educação infantil e o ensino médio.

Ribeiro (2007), em uma pesquisa etnográfica na escola, analisa as concepções de gênero e sexualidade de professores/as, alunos/as e membros da administração sobre uma banda da escola, conhecida por ter integrantes majoritariamente homossexuais (gays e lésbicas). Em função dessa característica, a banda passou a ter um papel de vitrine (no sentido do exótico) e, também, de abrigo para as pessoas que se sentiam excluídas. De acordo com uma das falas dos/as entrevistados/as, se a ideologia da banda é a homossexualidade, a ideologia da escola é a heterossexualidade. Os resultados dessa pesquisa indicam que a banda é um abrigo/refúgio, pois os/as alunos/as se sentem livres; representa, ainda, um símbolo de identidade sexual e supervalorização. Essa pesquisa reitera a importância da música como prática cultural que contribui para a valorização dos sujeitos da diversidade.

Lacorte (2009), por sua vez, em estudo etnográfico sobre as diferenças

17 A dissertação foi recentemente publicada em formato de livro (SILVA, 2019).

de aprendizagens e performance entre meninos e meninas do ensino médio de uma escola de Brasília (DF), verificou que as meninas tinham menor engajamento do que os meninos, apesar de declararem interesse em aprender a tocar um instrumento musical.

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. O funk representa um exemplo emblemático da intersecção entre música e sexualidade, que, no ponto de vista desses autores, “dita um modelo de machismo incutido nas letras e nas danças, reproduzindo a mulher objeto que é construída historicamente desde da nossa colonização” (FERNANDES et al., 2015, p. 1668).

Em contraponto às reflexões de Fernandes et al. (2015), Gripp e Pippi (2013) entendem o funk como uma forma de emancipação do feminino, pois as mulheres falam sobre seus desejos, suas dificuldades, seus afetos (ou desafetos) e seus sonhos. Gripp e Pippi (2013, p. 8) percebem

[...] no gênero musical funk uma tentativa de disseminação da ideologia feminista buscando estabelecer a igualdade de gênero pelas necessidades, haja vista a presença de sexismo, de desconstrução dos papéis e relações de poder entre o feminino e o masculino nos relacionamentos. O cenário cultural do funk carioca passa por uma modificação com a inserção do feminino na composição e interpretação das músicas desse ritmo.

Junior (2015) relata a reação de alunos/as e a repercussão na escola sobre a apreciação musical de um funk proibidão. Segundo o autor, a percepção sobre o funk é marcada por forte ambivalência, que ora criminaliza o gênero musical, ora desloca a pornografia para a normatividade¹⁸.

18 Para maior aprofundamento sobre o funk, ver, por exemplo, Palombini (2009; 2016a; 2016b) e Caceres, Ferrari e Palombini (2014).

O funk é um gênero musical historicamente ocupado por homens. Assim como o funk, as bandas filarmônicas nordestinas também são caracterizadas como um campo de reserva masculina. Moreira (2013) analisa a participação feminina em bandas filarmônicas nordestinas e chega à conclusão de que, apesar de a atuação feminina nesses grupos ser ainda minoritária, esse panorama está em processo de modificação. Outro trabalho que aborda relações entre gênero e educação musical em contextos não escolares é o de Tanaka-Sorrentino (2012), que investigou o processo de ensino e aprendizagem no coro das Ganhadeiras de Itapuã, Bahia. A autora analisa o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais e busca ressaltar a relação mulher-música-educação, num contexto de aprendizagem não formal comunitário. A pesquisadora pôde verificar o crescimento (musical) das mulheres e dos referenciais pessoais de seus pares com base na experiência prática.

Há ainda trabalhos que focalizam a temática de gênero e sexualidade na educação musical na sua relação com a formação de professores/as de música. Piserchia (2014), por exemplo, buscou compreender as relações de gênero na formação anterior à entrada de estudantes nos cursos de licenciatura em música. A autora faz um recorte de gênero sobre as percepções de licenciandos/as em música de um curso do estado de Santa Catarina sobre tornar-se professor/a de música. Dados da pesquisa apontam que há diferenças entre os gêneros masculino e feminino no que se refere à formação anterior à entrada nos cursos de licenciatura em música, no processo de iniciação musical. Estudantes do gênero masculino tendem a aprender a tocar um instrumento informalmente com amigos, de forma autodidata ou em bandas, enquanto que estudantes do gênero feminino aprenderam a tocar um instrumento em escola de música. A pesquisa também mostra que, em comparação às alunas, os alunos se consideram mais músicos do que professores de música.

Siedlecki (2016), por sua vez, em pesquisa que teve por objetivo “investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música” (SIEDLECKI, 2016, p.

146), fornece informações sobre como os/as futuros/as professores/as de música percebem as questões de gênero e sexualidade. Siedlecki (2016) entrevistou licenciandos/as em música de quatro instituições de ensino superior de Curitiba (PR), para compreender quais significados sobre gênero e sexualidade são compartilhados, naturalizados e legitimados e como eles circulam. A autora identifica que há diferentes formas de significar a diversidade de gênero e sexualidade. No que se refere aos saberes que compõem esses sistemas de significação, eles não foram reconhecidos pelos/as entrevistados/as como construídos em seus cursos de formação. A articulação entre música, gênero e sexualidade é, na perspectiva dos/as licenciandos/as, campo de silêncio na formação. Meurer e Pereira (2017), em pesquisa sobre gênero na perspectiva de licenciandos/as em música de Santa Catarina, afirmam que as reflexões sobre gênero não foram estimuladas na formação acadêmica, resultados semelhantes àqueles encontrados por Siedlecki (2016).

Considerando que gênero e sexualidade compõem nossas vidas e fazem parte do cotidiano de professores/as e estudantes; que a escola tem servido tanto para reforçar estereótipos e preconceitos quanto, por meio de dispositivos legais e políticas públicas, tentar combatê-los; que a educação escolar tem sido campo de embates em relação ao seu papel na garantia do respeito à diversidade; que a música participa da construção de identidades de gênero e de sexualidade; e que ainda são escassos, no país, estudos sobre como professores/as de música da educação básica têm lidado com a diversidade de gênero e sexualidade, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa compreender como professores/as de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade na docência de música. Como objetivos específicos, busquei: examinar quais significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são compartilhados por professores/as de música da educação básica; compreender como professores/as de música da educação básica lidam com os sujeitos da diversidade ao ensinarem música; identificar se, e como, a diversidade de gênero e sexualidade vem sendo trabalhada por professores/as de música da educação básica; e identificar dificuldades e desafios que

professores/as de música da educação básica enfrentam em relação à diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música.

3 METODOLOGIA

3.1 Estratégia de pesquisa

Esta pesquisa adotou como estratégia investigativa o grupo de discussão, numa abordagem qualitativa.

O “estudo qualitativo é interpretativo, fixa-se nos significados das relações humanas a partir dos diferentes pontos de vista” (STAKE, 2011, p. 25). A abordagem qualitativa desponta como um modo de pesquisar que contempla a compreensão humana e uma visão holística dos fenômenos. Nessa abordagem, o/a pesquisador/a:

Usa um raciocínio complexo e multifacetado, interativo e simultâneo. Embora o raciocínio seja, em grande parte, indutivo, tanto os processos indutivos como os dedutivos estão funcionando. O processo de pensamento também é interativo, fazendo um ciclo que vai da coleta e análise de dados até a reformulação do problema. (CRESWELL, 2007, p. 187).

Para a condução desta pesquisa, busquei uma estratégia de investigação que permitisse conhecer as percepções, opiniões e concepções das pessoas, principalmente, em “situações revestidas de alguma complexidade como as que são vivenciadas em ambientes escolares” (SANTOS, 2008, p. 3). 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 e descortinar possíveis dilemas a partir de reflexões coletivas.

Meinerz (2011, p. 486) define o grupo de discussão como uma prática investigativa que possibilita a “compreensão do sujeito a partir dos discursos sociais produzidos coletivamente”. Essa autora afirma que o grupo de discussão tem como característica a situação pública que envolve o encontro entre pessoas desconhecidas, reunidas por uma demanda de investigação científica. Já o objetivo do grupo de discussão, segundo Weller (2006, p. 247), é “a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro), relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros”. Isso

significa que o grupo de discussão é um instrumento que privilegia as interações sociais de maneira dialógica ao contexto dos sujeitos, de modo a acessar os modelos que orientam suas ações.

Godoi (2013, p. 633) sinaliza que a prática de grupo de discussão apresenta semelhanças com outras técnicas de investigação, como os grupos focais. A diferença entre grupo de discussão e grupo focal pode ser compreendida da seguinte forma:

Uma das questões práticas mais relevantes e que se faz necessário compreender nesta diferenciação entre GD [grupo de discussão] e FC [grupo focal] é o tema do consenso. Na explanação de Gutierrez (2011), o GD utiliza a cooperação dos participantes de forma que – a partir de discussões, matizes, silêncios, ecos da fala – o grupo consiga atingir ao final o consenso sobre os objetivos da investigação. O consenso, portanto, é o horizonte do Grupo de Discussão. Nossa experiência de observação direta, no entanto, nos leva a crer não ser o consenso uma tarefa fácil, mas sim incerta e que, de alguma forma, preocupa o investigador durante a condução da sessão. Em oposição, o *focus group* não visa o consenso final, mas sim que parte inicialmente de um consenso, ou seja, de uma compreensão e definição sobre o objeto já dada pelo mediador, que durante o processo grupal trata de recolher opiniões e informações sobre este fato. (GODOI, 2013, p. 636).

Partindo da premissa de que o grupo de discussão não trata as falas dos/as participantes como verdades absolutas e, no caso desta pesquisa, tampouco como um consenso, o que pretendi buscar no grupo de discussão é a compreensão de discursos e significados em um contexto de ensino e aprendizagem de música. No grupo de discussão é essencial a presença de um/a moderador/a, como figura que estabelece as instruções iniciais, conduz a discussão, coordena o foco e evita desvios (MEINERZ, 2011). O papel do/a moderador/a, na visão de Godoi (2013), é importante também para abrir o caminho das falas e chamar à participação aqueles/as que ainda não se manifestaram (GODOI, 2013, p. 10).

3.2 A escolha dos/as participantes

Nesta pesquisa, decidi investigar professores/as de música da educação básica em atividade, em Porto Alegre e região, por ser a cidade em que resido, a fim de facilitar a coleta de dados. Os/As colaboradores/as foram convidados/as a participar da pesquisa por meio de convite (ver apêndice A) divulgado nas redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook* e e-mail). No convite, também solicitei aos/às professores/as que repassassem o convite para outros/as professores/as que conhecessem, ou que indicassem outros/as colegas, seguindo a técnica de amostragem por bola de neve. Conforme Vinuto (2014, p. 202-205),

A amostragem bola de neve é utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: desejo de melhor compreensão sobre um tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo, e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes.

Para o grupo de discussão, elaborei um roteiro de perguntas (apêndice B), 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 os/as participantes discutam sobre os debates políticos e a pertinência do tema à escola e à docência de música. Na sequência, são apresentadas perguntas sobre situações específicas de ensino, dificuldades e desafios ao lidar com as questões de gênero e sexualidade na aula de música. A última parte do roteiro solicita que os/as participantes comentem o vídeo que mostra cenas de entrevistas, com músicos/musicistas e professores/as 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.

Iniciei a divulgação do convite nas redes sociais no dia 20 de maio de 2018 e, no dia 18 de junho, fiz um novo recrutamento nas redes sociais. De todas as etapas de construção desta pesquisa, prospectar colaboradores/as foi a parte mais tensa. Por se tratar de um tema delicado, temi não ter quórum para

realizar o estudo. Através da divulgação nas redes sociais e de meus próprios contatos profissionais e acadêmicos, obtive retorno de 35 professores/as de música de Porto Alegre e região, que, a princípio, manifestaram interesse em participar da pesquisa. Apenas um dos/as professores/as contatados/as manifestou-se, por e-mail, contrário ao tema da pesquisa:

Bom dia. Desculpe, Gabriela, mas aqui na Escola XXX eu leciono o currículo XXXX de música e preparo alunos para testes em universidades fora do Brasil. Não vivencio assuntos ou abordagens sobre sexualidade ou gênero, pois não há necessidade para isso nem o ambiente, pois o foco é 100% acadêmico. Boa sorte.

Entre o final de maio e início de junho, realizei uma intensa troca de mensagens com possíveis interessados/as, aos/às quais eu esclarecia dúvidas sobre como seria a pesquisa, o que seria discutido, registrava em arquivo separado as disponibilidades de horários, telefones, e-mails de professores/as e propostas de datas conforme as disponibilidades dos/as futuros/as participantes.

Considerando a disponibilidade de horários dos/as professores/as que se dispuseram a participar, foi agendado o encontro do grupo de discussão com cinco participantes. Um dia antes da coleta de dados, um/a dos/as participantes me avisou que não poderia participar em função de um concurso público, resultando, portanto, em quatro participantes para o grupo de discussão, número que considerarei minimamente suficiente, já que, conforme as recomendações da literatura, o grupo de discussão pode ser formado por cinco a dez pessoas, de acordo com Godoi (2013); quatro a 12, segundo Ribeiro e Newman (2012); e sete a dez, segundo Meinerz (2011).

Refletindo sobre o número de participantes que consegui reunir para realizar este estudo, suponho que a resposta do professor de música via e-mail representa uma parcela dos/as professore/as de música acerca de como pensam a diversidade de gênero e sexualidade em relação à relevância do tema para a área de educação musical.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

O grupo de discussão foi composto de quatro professores/as de música de Porto Alegre e região, atuantes nas redes municipal, estadual e privada. Os dados foram coletados no dia 31 de junho de 2018, em Porto Alegre, no salão de festas do meu prédio, por ser um espaço em que eu tinha livre acesso para receber muitas pessoas e sem custo. A preparação para esse dia envolveu fazer empréstimo da filmadora do Programa de Pós-Graduação, testar gravadores, levar meu monitor para o salão, a fim de exibir as imagens e o vídeo, e preparar o lanche para receber os/as colaboradores/as.

Iniciei o grupo de discussão dando algumas instruções sobre a dinâmica do grupo, informando a finalidade da pesquisa, o meu papel como moderadora, o tempo previsto de duração e onde ficavam os banheiros do salão, caso precisassem. Pedi a cada um/a que escrevesse seu pseudônimo em uma etiqueta, colocassem seus telefones em modo silencioso, para não prejudicar as gravações, e que assinassem o termo de consentimento (apêndice C) e o termo de cessão de direitos (apêndice D). Antes de iniciar, uma das participantes me comunicou que precisaria sair um pouco mais cedo.

Apesar de ter sido um grupo com um número pequeno de participantes, todos/as falaram bastante e de modo equilibrado, no sentido da frequência das falas. A discussão gerou cerca de 2 horas e 45 minutos de gravação. Ao encerrar o grupo e agradecer a participação de todas/os, alguns/mas também agradeceram o encontro e colocaram-se à disposição da pesquisa. Ao término da coleta de dados, enquanto os/as colaboradores/as providenciavam seus deslocamentos, gênero e música ainda estava presentes na roda de conversa. Nos meses que sucederam a coleta de dados, mantive contato com os/as participantes para perguntar-lhes suas idades e como gostariam de ser apresentados/as. Além de responder prontamente os meus contatos, alguns/mas se mostraram interessados/as em saber sobre o andamento da pesquisa.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Com as gravações de áudio e vídeo em mãos, decidi contratar uma profissional para transcrever os dados e, por isso, parte da transcrição foi feita por uma profissional e o restante, por mim. Na transcrição considerei, inicialmente, manter os cacoetes como “tipo”, “assim”, “né”, que, depois, foram retirados, pois estavam dificultando a leitura e a fluência do texto. Após concluída a transcrição, revisei o manuscrito diversas vezes, ouvindo o áudio e fazendo correções e acrescentando detalhes, de forma a tornar a transcrição a mais fidedigna possível às falas dos/as participantes. A transcrição resultou em um documento com 81 páginas, com espaçamento simples, fonte Arial e tamanho 14, totalizando 2769 linhas.

Ao finalizar a transcrição, iniciei o processo de codificação, definido por Gibbs (2009, p. 60) como “uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas”. Feita a codificação, em outro arquivo, separei todos os códigos por cores, que correspondiam à fala de cada participante do grupo de discussão. A separação dos códigos por cor, fora do manuscrito, me permitiu traçar relações de proximidade entre os códigos, gerar questionamentos e grupos temáticos, relacionando-os com o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

Gibbs (2009) sugere que o código não seja apenas descritivo, mas que indique uma ideia geral daquilo que está sendo dito pelos falantes. Foi nessa perspectiva que comecei a identificar alguns temas que emergiam dos dados, que me permitiram uma hierarquização ou, nos termos de Gibbs (2009, p. 181), uma “categorização do grupo temático”. Os códigos foram relidos, refinados e reorganizados em uma hierarquia “para que as relações [pudessem] ser vistas com mais clareza” (GIBBS, 2009, p. 100) e para identificar possíveis repetições de ideias para não gerar códigos repetidos.

Para construir minha interpretação dos dados, escrevia, em outro arquivo, perguntas para os códigos, às vezes, comparando os extremos de uma mesma dimensão e até mesmo redigindo uma lista de significados para uma sentença

ou expressão que havia chamado minha atenção. Direccionava constantemente minha atenção para os detalhes de cada resposta e cada interação, pois nem sempre aquilo que era comentado pelo grupo respondia diretamente à pergunta anunciada naquele momento; ao mesmo tempo, me fornecia matéria de outros aspectos daquilo que estava sendo investigado. Busquei levar para a análise aquilo que Louro (2007) sugere sobre as investigações sobre gênero e sexualidade, que é a “abordagem das minúcias”, observar as sutilezas, descrever com detalhes os eventos e prestar atenção até mesmo nos comentários que aparentavam um desvio do tema em discussão.

A hierarquização dos códigos resultou em nove títulos que mostram as diferentes dimensões da vivência de gênero e sexualidade na docência de música. Após introduzir, no primeiro subtítulo, os/as participantes da pesquisa, no segundo apresento os significados compartilhados pelo professor e pelas professoras de música, que respondem ao primeiro objetivo específico da pesquisa: examinar quais significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são compartilhados por professores/as de música da educação básica. O terceiro subtítulo apresenta os processos de produção do reconhecimento e da negação da diversidade de gênero e sexualidade, em resposta ao segundo objetivo específico, que é compreender como professores/as de música lidam com os sujeitos da diversidade. O quarto, o sétimo e o nono subtítulos respondem ao terceiro objetivo, sobre como a diversidade de gênero e sexualidade tem sido trabalhada por professores/as de música da educação básica. Por fim, o quinto, o sexto e o oitavo subtítulos trazem respostas ao último objetivo específico: identificar dificuldades e desafios que os/as professores/as de música da educação básica enfrentam em relação à diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música.

O capítulo a seguir apresenta a materialidade da análise de dados.

4 DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA DOCÊNCIA DE MÚSICA

4.1 Sobre os sujeitos da pesquisa

O grupo de discussão foi formado por quatro professores/as que escolheram como pseudônimos Wender, Luana, Magali e Rosa. Por se tratar de uma pesquisa sobre diversidade de gênero e sexualidade e docência de música na educação básica, considere relevante apresentar um breve perfil dos/as participantes, cujas características se relacionam ao tema da pesquisa.

Wender tem 31¹⁹ anos e se identifica como homem, heterossexual e branco. É professor de música da educação básica desde 2011 e atua em uma escola municipal de Campo Bom (RS), nos anos iniciais do ensino fundamental.

Luana, que tem 24 anos, se identifica como mulher, heterossexual e branca. Atua como professora de música da educação básica desde 2017. Trabalha em Porto Alegre (RS), em duas escolas particulares de educação infantil e em uma organização não governamental (ONG) que atende crianças e adolescentes com idades entre 6 e 14 anos.

Magali tem 31 anos e, assim como Luana, se identifica como mulher, heterossexual e branca. É professora da educação básica desde 2018 e atua nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola estadual de Porto Alegre (RS).

Rosa tem 24 anos e se identifica como mulher, bissexual e branca. Professora da educação básica desde 2011, atua na educação infantil, em uma escola particular de Porto Alegre (RS).

4.2 Significando diversidade de gênero e sexualidade

A construção discursiva dos/as professores é permeada por diferentes significados sobre diversidade de gênero e sexualidade. Quando solicitei que

¹⁹ As idades foram informadas no ano seguinte à coleta de dados.

falassem sobre o significado das palavras gênero e sexualidade, a primeira resposta que obtive foi um longo silêncio de 10 segundos. Após a quebra do silêncio com a pergunta de Wender, foi Luana quem deu início à discussão, relatando não saber precisar os termos, mas trazendo exemplos de identidades de gênero e sexualidade. A fala de Luana apresenta uma ambivalência: por um lado, a tentativa de nomear algumas identidades de gênero e sexualidade demonstra que ela reconhece a existência de diferentes sujeitos no espaço escolar; por outro lado, quando diz “tento trabalhar com pessoas e tento ignorar que há ali uma diferença”, preocupa-se em proporcionar um tratamento universal aos/às alunos/as, ignorando as diferenças percebidas. Na fala de Luana, diversidade de gênero remete a uma noção construtiva do sujeito, e sexualidade, à possibilidade de expressar afetos.

(Silêncio)

Wender: Ninguém quer começar?

(Risos)

(Luana se movimenta para começar a falar)

Gabriela: Vai lá, Luana. (Risos)

Luana: Pra mim, sem muitas coisas técnicas, é brabo. Diversidade de gênero e sexualidade, hoje, mais do que nunca, tem N tipos.... Como é que fala? Eu não sei os termos.

(Risos)

Luana: Eu realmente não sei. Mas não é, tipo assim, só mulher e homem, fisiologicamente, sei lá... Então, tratar de diversidade de gênero é tratar de tudo que as pessoas podem ser. Eu, particularmente, tento trabalhar com pessoas e tento ignorar que há ali uma diferença, sei lá, não sei se tem como fazer isso. (...) Mas imagino que seja isso. Homem, mulher, trans, mulher trans, homem trans. Pan, sei lá... Milhões de terminações e sentidos que tem. Dei aula pra homossexual, heterossexual. Todas essas coisas que existem. Imagino que seja trabalhar com isso. No fim das contas, são pessoas, pra mim. Mas... Eu entendo isso assim. Essa gama de... coisas que as pessoas sentem.

Wender complementa a fala de Luana, situando os temas no contexto escolar e relacionando-os com os sujeitos escolares. O professor acredita que gênero e sexualidade são temas emergentes e recentes na escola, que se referem a diferentes tipos de identidades que vão além do binarismo homem/mulher. A necessidade de entender essas identidades parte de um interesse em compreender quem é o/a educando/a, quais são suas

necessidades e como se relacionar com ele/a.

Wender: Eu acho que todas as possibilidades de gênero, que não se restringem a homem e mulher. Como ela falou, né? Hoje em dia, tem em evidência e as escolas tem começado a abordar um pouco mais esse tema. E poder compreender o que que é o hétero, o homo, o bi, trans. 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. Ou seja, pode tá tendo que ser trabalhado dentro da escola, porque pode haver uma criança ou um adolescente que não se identifique com o gênero que ela nasceu. E aquilo ali vai ter que ser trabalhado pela escola. Então, a diversidade é isso. No caso, se tu vai ver a sexualidade, isso é junto do tema da diversidade, no caso. E é também. E daí que a gente vai de encontro com esses momentos que a gente tem, principalmente com os adolescentes, Quando eles começam a ter dúvidas sobre os outros. A gente tem, às vezes, dentro de uma sala de aula uma criança, enfim, um adolescente já. Vamos colocar eles como adolescente já. Naquela fase de tá despertando. Tá gostando dos outros. E que, muitas vezes, tem aquele, aquela pré-adolescente que parece que não, que ou não despertou ainda pra esse lado mais malicioso. Ou ela parece que não tem, assim, um gênero definido. Com o qual ela se identifique. Ou qual ela gosta mais. E isso é um tema que tá começando a entrar na escola. Mas bem timidamente.

Gabriela: Timidamente?

Wender: Pelo menos do que eu vejo.

Magali: É. (assertiva com a cabeça)

Wender: Da experiência que eu tenho.

Magali, por sua vez, complementando a fala de Wender, nomeia algumas identidades de gênero e sexualidade, e concorda com a fala de Luana, quando diz que “são pessoas”. Para Magali, diversidade de gênero e sexualidade está relacionada a uma preocupação em não discriminar os sujeitos escolares e não deixar de reconhecê-los como pessoas, que, mesmo diferentes entre si, compartilham direitos. Pela fala de Magali, percebo que há um comportamento referência, que coloca os sujeitos escolares em posição de normalidade. Quando o comportamento de um/a aluno/a se desvia dessa norma, como a do menino que “não se encaixa muito naquele grupo de meninos”, automaticamente, o menino é colocado em outra posição de sujeito. O menino é um outro. Portanto, o reconhecimento da diversidade supõe, primeiramente, um entendimento sobre o que constitui a norma.

Gabriela: E vocês? Vocês também se encontram, se identificam com essa situação?

Magali: Sim. Concordando com o que eles falaram também, né? Eu creio que é

a diversidade de gênero, são aqueles, se tratam, são pessoas. E, hoje em dia, é como ela falou. É um leque muito aberto, né? Hoje em dia, é muita coisa, trans, bissexualidade, sobre a sexualidade também, concordando com o que ele disse, né? 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. Tem todas essas questões. Agora, concordando também, como ela falou, pelo menos no meu trabalho, eu não sei, não tem diferença disso. Que, até então, são pessoas, são seres humanos.

Ao significarem diversidade de gênero e sexualidade, Magali, Wender e Luana trazem como referência suas experiências como professores/as da educação básica. Após a fala de Magali, Luana se coloca não só como professora, mas também como estudante, comparando os tempos atuais com o seu tempo de estudante, e reconhece uma sensível mudança no espaço escolar no que se refere ao reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade.

Luana: Na minha experiência [como professora] no Ensino Médio, eu já tinha meninos de minibus e sombra e cabelo grande e preso. Que nasceram meninos e agora [são] outra coisa. Na minha época, se o menino era mais delicado e sensível - tipo, meu melhor amigo da escola -, já era piada, viadinho e são sei o que, e apanhava dos guris, sabe? Então, esse... não perguntei como se identificava... tinha o nome de homem, então.... Mas era um menino que se vestia como uma mulher.

Gabriela: Entendi.

Luana: Mas todo mundo tratava ele super bem, tinha um respeito. Então, eu acho que já era um tema mais... sabe? Eu fico imaginando na minha época de colégio. Ele ia apanhar... dos outros, sabe?

Quando Luana termina sua fala, Rosa participa da conversa trazendo a sua visão sobre a relação entre os termos gênero e sexualidade. A compreensão de Rosa sobre diversidade de gênero e sexualidade parece ser capturada pela perspectiva biologizante, que concebe sexualidade como um substrato do gênero, em que o comportamento humano opera por funções guiadas pela natureza (LAQUEUR, 2001). Ao elaborar uma gênese do gênero, Rosa caracteriza-o por preferências e escolhas, guiadas pela sexualidade. A noção de “opções sexuais” parte de uma crença que concebe as preferências sexuais como escolhas deliberadas do sujeito (JUNIOR; MAIO, 2016). Quando a professora compara animais e seres humanos, ela relaciona as práticas sexuais como pertencentes a uma ordem da natureza e acrescenta a “normatividade”

como um conjunto de características sociais que prescrevem comportamentos e atitudes para meninos e meninas, características às quais, alerta Rosa, a escola precisa ficar atenta.

Rosa: E agora a gente junta a sexualidade – e eu tô pensando na relação. Porque eu acho que tem uma dependência, interdependência entre ambos os termos. Porque o gênero, ele é definido pelas nossas, também, é definido pelas nossas opções sexuais, que têm a ver com uma coisa... eu ia usar primitivo, mas... Mas uma coisa mais animal, porque nós somos animais, antes de qualquer coisa. Somos bichos, assim como cachorros, formigas. Então, eu acho que tem a ver com isso. E aí tem um caso nosso. Seres humanos têm toda uma questão cultural, de normatividade, que eu vejo que é colocar: os meninos têm determinadas atitudes, que tem que seguir assim; as meninas, assim. E a escola ela reproduz isso. Então, se a gente não reformular o que a escola tá reproduzido, a gente vai desconsiderar e vai sempre fechar os olhos para essa diversidade toda de que estamos falando, essas muitas possibilidades.

Em continuidade à sua fala anterior, Rosa acolhe a ideia de Luana, de que “são pessoas”, mas, de fato, problematiza esse entendimento ao dizer que é interessante entender o que está por trás de ser uma pessoa e complexifica essa construção da pessoa ao acrescentar, ao gênero, a questão racial. Para Rosa, a questão racial, como um signo da diferença, ressignifica as experiências de gênero e sexualidade.

Rosa: A Luana falou entre... pessoas, falar com pessoas. E não... Acho interessante. E também acho interessante entender o que está por trás de ser uma pessoa. Então, gênero é uma coisa que está por trás. 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.

Wender complementa a fala de Rosa, situando novamente a discussão no contexto escolar. O professor relaciona o silenciamento da escola frente às questões de gênero e sexualidade com as dificuldades dos/as professores/as em lidar com os temas. Essa dificuldade é percebida por Wender ora pelo esvaziamento, em si, da discussão na escola, ora pela interação com os sujeitos escolares, quando percebe que eles/as demonstram ter mais conhecimento sobre gênero e sexualidade do que a escola e os pais, ora porque o contexto em

que o/a professor/a está inserido permite maior ou menor abertura para a discussões de gênero e sexualidade.

Wender: E acho até por isso, por isso que eu falei que eu não vejo isso ser, isso ser um tema que tá entrando muito timidamente na escola. Mas mais por parte nossa, né? Dos professores. Porque, dentro da gurizada, eles estão super antenados. Por isso que tu falou. Talvez, o menino que, hoje em dia, tenha um trejeito mais afeminado, ele já não sofre tanto, talvez, como sofreria a mais tempo atrás, porque (...) já estão mais ligados, entende? Eles estão ativos na internet, nas redes sociais. Talvez eles entendam muito mais os termos do que nós. Claro, isso depende muito também da região onde tá inserida a escola também. Isso vai muito... Mas eles, muitas vezes, eles tão muito mais à frente do que os próprios professores. E os pais também. Então, falta dar esse encaixe nessa conexão entre os dois lados...

Há outros meios que colaboram para a construção de significados sobre diversidade de gênero e sexualidade. O trecho a seguir traz uma conversa entre Rosa e Magali sobre como a diversidade de gênero e sexualidade vem sendo abordada nos meios de comunicação. Rosa entende que algumas informações divulgadas pela mídia estão dando mais visibilidade à diversidade sexual, mas sem aprofundar a questão do respeito aos sujeitos.

Rosa: Eu vejo que isso tem a ver com informação. Eu acho que a informação, ela tá mais... Se a gente ligar a televisão...

Gabriela: Tá mais disponível?

Rosa: Os meios do senso comum... Não tô dizendo que o senso comum é ruim, não. Esses meios, vamos chamar (...) eles, a mídia, ela tá falando um pouco mais. A gente vê nas novelas. Só que a qualidade da informação é que... e a ética e todas essas questões e que...

Magali: (...) E também qual o tipo de qualidade dessa informação, como ela vem até nós e até a essa criança ou adolescente também. Tem essa questão também.

Rosa: O que eles vão fazer com essa informação. Eles podem se tornar também violentos com essa informação.

Magali: Exatamente.

Rosa: Não é só mostrar que existe. É mostrar...

Gabriela: Violento em que sentido, assim?

Rosa: Por exemplo... Vou pegar um exemplo. Uma novela que mostre pessoas homossexuais. Aí, tu vai ter, alunos que assistem essa novela, porque pais assistem, pessoas da família. E aí, qual é a mensagem que isso tá colocando... porque coloca ali a condição de uma pessoa homossexual, por exemplo. Sexualidade. Mas tá mostrando que é necessário respeitar? Essa é a preocupação, que, na realidade, a gente ainda não vê o respeito. Eu não vejo respeito com pessoas...

4.3 Entre reconhecimentos e negações da diversidade de gênero e sexualidade

Depois que Rosa expôs sua percepção sobre o modo como a diversidade de gênero e sexualidade é retratada na mídia, o grupo aprofunda o tema do respeito à diversidade e começa a relatar diversas situações em que a diversidade de gênero e sexualidade se manifesta na escola. Identifico, nas falas dos/as professores/as, que a diversidade de gênero e sexualidade na escola se manifesta na forma de reconhecimento e de negação.

O grupo concorda unanimemente que, de modo geral, não existe respeito à diversidade e Wender exemplifica essa falta de respeito ao mencionar alguns conflitos que acontecem em sala de aula. O professor afirma que o uso de palavras pejorativas direcionadas à orientação sexual é uma forma de ataque comum nos conflitos entre os/as alunos/as no cotidiano escolar. Atribuir um significado negativo à orientação sexual é uma forma de linguagem que está presente em diferentes âmbitos da vida social, reproduzida tanto por pais/mães quanto por professores/as, e serve para barrar ou silenciar qualquer tipo de manifestação que se oponha ao modelo da heterossexualidade. A piada e a chacota, disfarçadas pelo riso, são formas de praticar violências contra os sujeitos, colocando-os/as em posição de inferioridade e insignificância.

Gabriela: Quando você diz “eu não vejo respeito”, você diz no âmbito da escola, no âmbito familiar? Como é que você avalia a esse respeito?

Rosa: Ambos.

Gabriela: Ambos?

Rosa: Familiar, escola... Acho que...

Wender: É geral, né?

Rosa: Geral.

Gabriela: Geral?

Wender: Geral. A gente vê, assim, em sala de aula, o primeiro xingamento que eles usam numa briga com outro é viado.

Magali: É.

Wender: Puto. Pra xingar, é sempre esses xingamentos. Nunca usam outro tipo de xingamento. É sempre isso aí. Pra eles, isso é xingamento. Já começa aí.

Gabriela: Esse é um código, né?

Wender: Consideram que viado, puto, bicha é xingamento. E isso não vem à toa. Isso é uma cultura muito antiga já. Já vem dentro de casa, que eles ouvem isso. Muitas vezes, tem famílias que naturalizam esse tipo de discurso...

Magali: ... de atitude, né?

Wender: É, de agressividade.

Magali: Muitas vezes, até os professores também faziam isso, né?

Wender: Uhum, sim, piadas.

Rosa: O conteúdo das piadas é... Tem gente [para quem] a piada, ela se mostra como inofensiva e pra divertimento, pra humor. Mas aquilo ali... tem muita política dentro de uma piada.

Na sequência da discussão, os/as professores/as puderam continuar sua reflexão sobre reconhecimento e negação da diversidade de gênero e sexualidade, ao serem solicitados/as a comentar imagens por mim apresentadas que ilustravam manifestações, contrárias e favoráveis ao tema, durante as votações dos planos de educação. As imagens representavam diferentes posicionamentos sobre a retirada dos termos gênero e sexualidade dos Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal e da versão final da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nas imagens favoráveis ao tema, constavam frases como “vamos falar de gênero, sim!”, “toda criança pode brincar de boneca” e “ideologia de gênero não existe; quem disse que sim, mentiu” e “ideologia de gênero é golpe!”. As frases contrárias ao tema diziam “menino já nasce menino, menina já nasce menina”, “família brasileira quer educação escolar sem ideologia de gênero”, “deixem as crianças e os jovens em paz”, “fora ideologia de gênero no PME e PEE”. O grupo demonstra-se perplexo com as manifestações das votações e começa a comentar as imagens que parecem chamar mais a sua atenção. Rosa critica os discursos que rotulam gênero como uma “ideologia” e entende que essa expressão é usada para atribuir um sentido depreciativo à palavra gênero “a partir da ótica de imposição de ideias” (REIS; EGGERT, 2017). Luana, por sua vez, entende que o uso da expressão “família brasileira” agrega um teor conservador ao discurso.

Gabriela: Pois então. Seguindo aqui. (...). Os termos gênero e sexualidade foram

retirados dos Planos de Educação, nacional e municipal, e da versão final da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e ensino fundamental. Vocês acompanharam esse debate? O que vocês pensam sobre isso? Então, eu vou mostrar algumas imagens que eu selecionei da minha pesquisa, que mostram esse debate que aconteceu na educação sobre gênero e sexualidade. Eu vou também mostrar para vocês as imagens, pra vocês olharem. E aí, então? Vocês acompanharam esse debate? O que vocês pensam?

Rosa: Um absurdo.

(Risos)

Gabriela: Um absurdo? Eu vou deixar aqui também [as imagens impressas em papel] se vocês quiserem olhar. Ou ali na tela, se vocês quiserem olhar com mais detalhes essas imagens.

Rosa: Como tá forte essa questão da ideologia. Parece... como se a ideologia parecesse fundamentalismo. E o fundamentalismo, ele trouxe problemas históricos para nós. Mortes, extermínios. Só que são coisas diferentes e as pessoas estão misturando tudo. Então, tu colocar que... como é que é? A “educação com ideologia de gênero é opressão”...

Gabriela: Você...

Rosa: Eu me preocupo muito em como reverter uma pessoa com uma opinião assim.

Magali: Sim...

Luana: Tipo, um cartaz que começa com família brasileira. Tu te preocupa, né?

(Risos)

Gabriela: É, pois é. Perguntamos o que seria a concepção de família brasileira...

Luana: Pelo amor de Deus.

Gabriela: Bom, mas então. Vocês acompanharam esse debate que teve nesses anos? Não? E vocês...

Antes de responderem minha pergunta, Wender recorda que vivenciou discussões na escola relacionadas à “ideologia de gênero”, expressão presente em vários cartazes nas imagens. O professor percebe uma dificuldade generalizada na sociedade de compreender o que é diversidade de gênero e sexualidade e isso compromete ainda mais o trabalho docente em sala de aula. O uso da expressão “ideologia de gênero” aparece como um discurso que entra em conflito com as crenças do professor.

Wender: Eu cheguei a ter discussões com colegas de profissão por causa disso.

Gabriela: Você teve uma discussão com um colega?

Wender: Um colega de profissão. Porque... como assim? Ainda tá muito confuso dentro da sociedade essa discussão. Os próprios professores. E quem tá desatualizado, vem com uma ideia, assim, muito, muito bagunçado. Então, eu tive que discutir com colegas, não só um.

Gabriela: Mais de um colega?

Wender: Não foi uma pessoa. Pessoas num grupo. Pessoas dizendo: “porque essa ideologia de gênero, porque não sei o quê”. Não, não. Isso não existe, não é assim. Então, se dentro da própria comunidade acadêmica já... já tá complicado, como é que tu vai conseguir ter algo uniforme pra depois se

trabalhar com família, com os alunos?

Wender segue sua reflexão a partir das suas experiências na escola, em uma cidade da região do Vale dos Sinos (RS), e questiona o quanto o contexto de trabalho também contribui para a construção de percepções sobre gênero e sexualidade. Ele acredita que contextos de trabalho mais conservadores, como a sua escola, são aqueles em que os/as professores/as demonstram ter menos abertura para reconstruir suas percepções sobre diversidade de gênero e sexualidade.

Wender:(...). É bem complicado. Eu não sei se isso é uma coisa que tem a ver com determinadas regiões, porque eu trabalho lá em Campo Bom, mais no Vale dos Sinos. E ali pega, algumas regiões dali, de onde o pessoal vem, o pessoal que trabalha junto ali, são pessoas que passaram a vida inteira no mesmo lugar. Então, elas têm, muitas delas têm uma visão de mundo muito fechada. Elas realmente têm dificuldade de se abrir pra outras coisas. Não é só em relação a isso. Também são super conservadoras em relação a vários temas.

Luana: Essas pessoas com quem tu discutiu, são teus colegas de profissão, são de lá?

Wender: Colegas de lá. Colegas da escola. Colegas da escola lá em Campo Bom.

Magali discorda de Wender sobre a influência do contexto e afirma que lidar com a diversidade de gênero e sexualidade é um desafio vivenciado por todos/as os/as professores/as, independentemente do contexto de trabalho.

Magali: Mas eu creio que não seja uma questão de região.

Wender: É.

Magali: É que eu trabalho aqui em Porto Alegre e, mesmo assim, eu também vejo o mesmo problema.

Wender: É, é. É falta de informação.

Magali: É. É um pouco dependente. Muitas vezes, vem até dos próprios professores.

Wender: Uhum.

Magali: E daí surge uma situação até relacionada, dentro da escola e dos próprios professores, não sabem como conversar com a família ou com o próprio aluno.

Gabriela: Como abordar o tema...

Magali: Como abordar o tema, como chegar no aluno.

A palavra “informação”, que surge nas falas dos/as professores/as, parece significar um conjunto de conhecimentos sobre gênero e sexualidade que permitem compreender o sujeito escolar para poder se relacionar melhor com

ele. Ao relatar uma palestra na escola, Wender indica que são esses momentos formativos que podem ajudar o/a professor/a a reconstruir suas percepções sobre diversidade de gênero e sexualidade.

Wender: Eu tive a felicidade de, agora nesse ano, lá no município, lá em Campo Bom, de ter tido seminários e tudo, onde vieram com esses temas pra gente, pra todos os educadores. Inclusive, foi legal porque deu uma balançada em umas cabeças lá, tens uns professores ainda muito quadrados nesse assunto. Então, foi um momento bacana que a gente teve. Mas aí é muito pouco perto do que a gente vivencia...

Gabriela: Esse momento que teve na sua escola, foi um momento pra falar de diversidade e foi um tópico ou foi um seminário sobre gênero e sexualidade, especificamente?

Wender: Não. Na verdade, foi um seminário antes de começar o ano letivo, só pros professores. Teve lá no município antes de começar as aulas, no começo do ano. Teve uma palestra, foi uma manhã inteira e aí trabalharam com várias questões relacionadas a gênero e sexualidade, e foi muito bom porque foi dentro de um contexto onde quem trabalha lá, sabe o quanto o pessoal é conservador. Grande parte da população campobonense e dos professores são conservadores, é um tema espinhoso pra eles. 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. Então, é difícil, é bem complicado.

Magali: É complicado.

Wender: Bem complicado.

Ao seguir em seu relato, Wender identifica, na fala de colegas da escola, discursos de rejeição da identidade bissexual. A tentativa do professor de querer debater o assunto com colegas na escola demonstra que gênero e sexualidade podem ser assuntos difíceis de serem conversados na escola, porque alguns significados sobre gênero e sexualidade representam uma ameaça a crenças internalizadas de professores/as. Na visão de Wender, a docência é uma atividade profissional que não comporta atitudes discriminatórias.

Gabriela: E, quando acontece em tom de galhofa, vocês participam ou vocês concordam ou entram num debate?

Wender: Ah, eu já me estressei pra caramba...muito. Nossa! A última que eu tive, tive que sair... Tu tem ali aquele pequeno momento de descanso durante o recreio, na sala dos professores, são 20 minutinhos que tu tem ali sentado pra tomar um café e bater um papo leve com teus colegas. Quando tu vê, tem teus colegas ali conversando, eu só escutando de canto, falando sobre os... não sei sobre o que eles estavam falando, sobre os bissexuais. E eu tava só escutando, tava na minha. "Porque, pra mim, bissexual é a pessoa confusa", "Pra mim, bissexual é a pessoa devassa", uns papos assim. E daí eu comecei a respirar e

aí eu pensei: “gente, não é bem assim, por favor, vocês são professores, não podem reproduzir esse tipo de coisa, não sei o quê... “Mas a pessoa que tá fazendo isso aí é por pura modinha, ela nem é nada, não sei o quê...” Entre eles, sabe? Falando umas bobagens, umas coisas assim. Olha, vocês tão passando muita vergonha [se referindo aos colegas no relato]. Se vocês querem conversar de verdade sobre esse assunto, eu tô aqui, mas, se é pra ficar fazendo esse tipo, se é pra entrar nessa forma de tratar um assunto com tanta leviandade, não conta comigo! Eu já cansei de falar pra vocês dessas coisas e não é a primeira vez”. Tô conhecendo a pessoa e ela tá falando uma coisa com que eu não concordo e eu vou debater? Não, eram colegas que eu já conhecia de longa data, que não mudavam, sempre com o mesmo discurso, sempre com a mesma cabeça, sabe? Mesmo com toda a informação que já tava ali pra eles... “Ah, porque a pessoa que faz isso, não tem respeito pelos outros...” Era uma frase pior que a outra. Aí, eu peguei e saí da sala: “Bah! Desculpa gente, não tá dando mais...” Peguei meu chá e saí da sala.

Ao finalizar o seu relato, Wender entende que “informação” sobre gênero e sexualidade permite ter um entendimento maior sobre o/a aluno/a e as situações que interferem em suas vivências na escola. Ele entende que atitudes e discursos de um/a professor/a são referências para os/as alunos/as e isso faz com que Wender se preocupe em adotar certas posturas e rejeitar outras. Além da preocupação em manter coerência entre o discurso e a prática e reconhecer que chamar um aluno de “viadinho” coloca o sujeito escolar em negação, a preocupação de Wender em reconhecer atitudes de violência contra um aluno LGBT em sala de aula revela um compromisso do professor com o bem-estar do/a aluno/a na escola.

Gabriela: Mas você tentou conversar antes?

Wender: Eu tentei até um ponto. Tem uma hora que a gente se irrita, não tem jeito. Peguei e saí. E daí, depois, uma colega minha que tava lá e falou: “ah, eles tavam dizendo que tu não consegue respeitar a opinião contrária à dos outros”.

Todos: (risos)

Magali: Como é?

Wender: Que eu não consigo respeitar a opinião contrária (risos).

Rosa: Ah... mas são eles que insistiam nisso, são uns confusos.

Wender: Exatamente. Por isso que eu vou dizer, tem que ser tratado, mas, em contrapartida, a gente tem que ter equipes docentes dispostas a trabalhar isso com informação. Porque, se não, tu vai ter professor chegando na sala de aula, ou sendo hipócrita, o que é terrível também.

Gabriela: Hipocrisia em que sentido?

Wender: De chegar e dizer: “ah, tu tem que respeitar o outro pelo que ele é”, mas fecha a porta, vai lá falar pros colegas: “aquele viadinho lá...”

Gabriela: Ah, isso seria um exemplo de hipocrisia...

Wender: Muito... Imagina tu pegar e sabe? Tu não vai exigir que um aluno

respeite o outro se tu não leva a sério o que tu tá falando, não mostra que tá a sério.

Gabriela: Mostra uma certa incoerência?

Wender: Mostra incoerência e, provavelmente, não vai mostrar obviedade daquilo que ele tá falando. Os alunos percebem, eles são muito ligados, quando o professor tá só enrolando. Ou, então, ele realmente vai reproduzir isso aí, ele vai deixar passar uma violência contra um aluno LGBT, ele vai relativizar, vai dizer assim: “ah, mas ele fez alguma coisa”. Daí não adianta... tem que trabalhar, mas tem que ter gente disposta a trabalhar.

Rosa aproveita a fala de Wender sobre “ter equipes dispostas” e afirma que o tema não foi tratado durante sua formação no curso de licenciatura ou não percebeu que houve algum tratamento, resposta que se aproxima daquelas encontradas por Siedlecki (2016) junto a licenciandos/as em música.

Rosa: Essa questão, que tem que ter uma equipe disposta... com formação. Aí que tá um papel da comunidade acadêmica, dos professores universitários, dos estudantes de mestrado, doutorado, pós-doutorado, de colocar isso como um tema de quem tá se formando e acho que tem a ver com aumento de pesquisa, tenho acompanhado assim, mas ainda precisa mais da presença disso.

Gabriela: Como assim, da presença disso?

Rosa: Eu, na minha licenciatura, gênero e sexualidade eu fui ver depois de me formar, eu acho...

Gabriela: Uhum..

Rosa: Ou no final, não sei... Pra mim, é recente...

Após o comentário de Rosa, com o intuito de compreender os mecanismos que expressam significados sobre a diversidade de gênero e sexualidade na aula de música, perguntei ao professor e às professoras se haviam presenciado situações de discriminação. Em resposta à minha pergunta, Wender relata mais um caso, sobre uma aluna que proferiu em aula uma fala contra LGBTs. Pelas observações do professor, é possível notar que o não reconhecimento das diferenças ou a falta de respeito às diferenças pode gerar novos padrões de violência (BANDEIRA; BATISTA, 2002). No relato, o professor percebe a reação de um aluno – o alvo da crítica – e decide “parar a aula” para discutir a questão com todos/as os/as alunos/as. No entendimento de Wender, o gesto da aluna e o modo de proferir suas opiniões e valores são tão violentos e destrutivos quanto agressões verbais e físicas. No relato, os enunciados da aluna partem de um contexto religioso em que as expressões de gênero e sexualidade não análogas à heterossexualidade são repudiadas e, por vezes,

conforme Siedlecki (2016, p. 141), trazem “uma visão que delimita papéis femininos e masculinos”, evidenciando, assim, que o contexto religioso, ou a religião, também ajuda a construir sentidos que podem negar ou reconhecer a diversidade.

Wender: Eu já tive que parar a aula já, foi mais ou menos na época da, de quando aconteceu aquele caso do rolê do Aranha, aquele, da torcida do Grêmio, que chamaram de macaco. Naquela época, a gente fez um debate em sala de aula sobre preconceito racial e, obviamente, como em todo debate, a coisa tava indo pra outros temas também e caiu na discriminação LGBT. E uma aluna, aquilo era 4º ano, ela era de uma religião, eu nem sei qual era a religião dela. Ela começou a fazer um discurso muito contundente contra o LGBT, foi uma coisa assim muito... eu nunca tinha visto ela assim, tão com sangue nos olhos falando aquilo, eu até fiquei assustado. “Porque Deus não deixa, porque não pode e isso é muito errado, essas pessoas, elas vão ter uma vida horrível e uma morte”, não sei o quê... Uma coisa assim. Eu fui vendo e tinha um aluno na turma, que ninguém falava, mas todo mundo já percebia que havia uma inclinação dele, já, pra ser homossexual. (...) E eu percebi aquele menino, ele foi ficando assim, retraído, se sentindo tão violentado com a fala da menina, que pode não ter sido, ela pode não ter nem olhado pra ele, ela tava olhando só pra mim, mas ele começou a se sentir tão mal com aquilo que dava pra sentir a dor dele naquele momento, o jeito que ele ficou. E a gente teve que sentar e: “calma”, e falei: “tu falando uma coisa muito forte, falando que todos os gays merecem a morte. Só um pouquinho”.

Quando Wender falava sobre esse aluno que ele identificara como gay, não pude deixar de perguntar como eles/as sabiam identificá-los no ambiente escolar. Os/as professores/as se mostram observadores/as de seus/suas alunos/as e entendem que há um conjunto de características, inscritas no corpo e nas relações dos/as alunos com seus pares, e preferências que sugerem algumas identidades.

Wender: (...). Talvez ele não tivesse ainda se percebido como tal, porque, no 4º ano, as crianças são muito novinhas. Mas, muitas vezes, a gente já percebe.

Gabriela: Como é que a gente percebe?

Wender: A gente percebe, isso até é muito, na nossa construção social mesmo, do que é e não é, mas muito dessa relação que o próprio menino, ele vai tendo coisas do dia a dia, como tu falou [olhando para Magali], às vezes, de andar mais com as meninas, às vezes, pelos trejeitos que ele tem...

Magali: Pelos trejeitos...

Wender: ... algumas preferências, aquilo vai se repetindo várias e várias vezes. As pessoas comentam, às vezes, o próprio menino fala alguma coisa que deixa a entender. De repente, fala de achar um outro menino bonito e alguma coisa que é mais feminina. Naquele contexto onde todo mundo é tão conservador,

quando a gente vê uma situação assim, de ver que é algo, realmente, chama mais a atenção. Toda vez que a gente teve lá alguma situação de menino ou de menina, que dava a entender que era homossexual, dali a alguns anos, se confirmou. A gente teve assim, realmente não era uma coisa tão de achismo, realmente tava se desenhando para aquilo.

Instigada pela minha pergunta, Luana questiona se o processo de significar o outro pela leitura de características, como trejeitos, relações e preferências, não passa por representações que também alimentam a estigmatização de pessoas LGBTs. Nesse momento, a fala de Luana parece desestabilizar o que havia sido reiterado pelo grupo anteriormente e faz Wender repensar sobre esses mecanismos que ajudam a reconhecer os sujeitos da diversidade. Ao fazer projeções para o futuro, Wender acredita que as iniquidades só poderão ser combatidas a partir de medidas e intervenções praticadas no presente.

Luana: Eu achei muito boa a tua pergunta.

Gabriela: É? (Interessada)

Luana: Como tu percebe... E eu acho tão idiota, tipo, as coisas que fazem a gente pensar que um menino é gay, ou homossexual... lésbica, sei lá. Tipo, eu gosto de uma cor? Sabe?

Wender: Sim.

Luana: Ou se envolve mais com as meninas ou é não sei o quê... Não, eu não sei... que mundo?

Gabriela: A mesma coisa quando a gente vai pensar com a música. Você gosta da música "X". Bom, você é isso. Essas associações, eu acredito que essas associações também acontecem na música.

Wender: É que já tá muito enraizado, porque a gente cresceu ouvindo assim... e é errado... se for parar para pensar.. é muito tosco.

Luana: Acho que acaba sendo o que acontece talvez, que até isso é uma construção. Sei lá, é, todos os meus namorados são meio afeminados, eu quase diria que eles são gays. São doces, sabe? (risos)...

Wender: Talvez daqui a

Luana: ... e tão transando comigo, entendeu? E eu sou mulher. E aí, né?

Wender: Sim, talvez daqui a algumas décadas, quando a gente tiver conseguido trabalhar isso bem com a sociedade, talvez não tenha tanto isso E daí que a gurizada já cresce brincando de várias coisas, o menino também brinca de boneca, a menina brinca de carrinho e isso não fica tão forte.

Após a fala de Wender e Luana, Rosa retoma a discussão sobre as situações de discriminação e afirma que já procurou ajuda na escola para saber como lidar melhor com esses casos. O relato de Rosa a seguir ilustra algumas

das experiências que meninas vivenciam dentro da escola.

Rosa: Só pra relatar. Então, eu já presenciei assédio, de meninos, alunos meus, com meninas. O contrário não presenciei.

Gabriela: Que tipo de assédio?

Rosa: (...). Puxar o sutiã. Isso foi no 6º ano, 5º, 6º ano... Passar a mão... Ahn... e aí era uma coisa que eu sentia dificuldade de trabalhar também, porque... um período por semana. Daí eu falava isso pra orientadora, contava pra ela... a gente se ajudava, mas, enfim... que mais que eu ia colocar...? Ah, agressão física também, no jardim, menino chutando menina, no 1º ano do fundamental também e são as coisas que... e as piadinhas sobre orientação sexual, ouvi agora... também são essas questões.

Quando Rosa diz que buscou ajuda com sua orientadora, fiquei interessada em saber qual seria a assistência pedagógica que as escolas disponibilizam aos/às professores/as, principalmente nesses casos de discriminação de gênero e sexualidade e, por isso, perguntei a eles/as se tinham conhecimento acerca de programas, projetos ou ações de combate à homofobia, ao machismo e à transfobia em suas respectivas escolas. Apenas Wender relata a existência de um grupo de estudos sobre diversidade. Magali e Rosa não recordam de nenhum projeto específico ligado ao tema e afirmam tentar lidar com as situações por conta própria.

Gabriela: (...) Bom, e existe alguma ação, projeto, programa sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas em que vocês trabalham? Existem ações de combate à homofobia, machismo, transfobia e outras formas de discriminação no ambiente escolar? Vocês têm conhecimento se existe? Enfim, projetos, ações....

Wender: Eu sei que tem lá em Campo Bom um... tem um grupo, se não me engano, que é de estudo de diversidade. Mas eu não sei até que ponto é, em qual intensidade eles trabalham. Porque eles pegam e escolhem os professores específicos por ano pra fazer umas ações nesse sentido. Mas, até o momento, eu não vi nada. É. Eu não sei muito bem como é que é, nesse sentido assim, dentro da escola...

Rosa: Estou me esforçando muito, pra ver em algum lugar...

Magali: Se acontece dentro da escola... fica por conta dos professores ali...

Gabriela: Na hora da atuação em sala de aula...

Magali: Sim, corrigir. Mas um projeto... pra se unir toda a escola na qual eu trabalho, não.

Rosa: É, só na aula mesmo.

Após o diálogo entre Rosa, Magali e Wender, retomei a discussão sobre

como eles/as identificam os sujeitos da diversidade, perguntando-lhes se tinham alunos/as que se declararam gays, lésbicas, transgêneros e transexuais. Wender contou o caso de uma aluna que teve que mudar de escola em função de ameaças sofridas pelo fato de ser bissexual. O professor demonstra admiração pela aluna e reconhece os enfrentamentos por ela vivenciados, como as represálias por ser bissexual em uma família conservadora, a decisão de declarar a própria orientação sexual e o fato de não corresponder às expectativas sociais daquele contexto. Apesar das dificuldades da aluna, Wender acredita que ela criou formas de seguir em frente.

Wender: Eu me lembro de uma menina, numa escola em que eu trabalhei.... Ela fez parte de um projeto meu de banda dentro da escola. Era uma banda onde o pessoal tocava guitarra, baixo, bateria. Super legal. E ela era uma das vocalistas... na verdade, ela era a vocalista principal do grupo. E ela, [era] excelente, uma guria que cantava muito bem. (...) E aí, um dia, eu vi no Facebook dela que ela tinha colocado o status dela namorando com uma menina. E ela já tinha namorado meninos na escola. Aí, eu perguntei pra uma colega que conhecia melhor ela, e falou assim: “ela já tinha assumido?”. Assumido não é legal falar, né? “Ela tinha se revelado pras pessoas como bissexual ou isso é agora?” Ela disse: “Não, é agora, foi agora que ela abriu mesmo”. Aí, eu encontrei ela na rua no dia seguinte, dei um abraço nela: “como é que tu tá se sentindo?”. “Tá difícil, sôr!”. Cara... foi bem difícil pra ela na época. Porque ela tinha uma família conservadora e morava num bairro muito conservador, naquela escola em que eu trabalhava. Então, foi o momento dela desabafar de, enfim, de resolver abrir mesmo uma relação homossexual. Mas foi muito sofrido, na época. (...). Então, essa menina sofreu bastante. Hoje ela tá super bem. Esses tempos, eu conversei com ela. Ela já acabou esse namoro, namorou outro menino, tá namorando outra menina. Tá vivendo a vida dela, de adolescente. Ela tá super bem. E é uma guria que eu tenho muito orgulho dela, além disso, também pela questão cultural dela. Porque, com tudo que se esperava dela, e que lá... eles têm uma coisa assim, muito de expectativa, em cima das crianças e adolescentes daquela cidade, muito limitada. Que é das meninas casarem cedo com alguém que possa dar uma boa vida e os guris poderem trabalhar nas fábricas que tem lá na região. É muito limitado. E quem for um pouquinho mais inteligente, que consiga fazer um curso que possa sair da cidade. Parece que não tem uma perspectiva de algo diferente. Ela é uma guria com uma cultura super rica. Então, ela já cantava desde cedo, fazia pintura, fazia artes. Hoje ela começou a escrever textos. Aí ela faz rap. E ela faz intervenções na rua. Faz um monte de coisa bacana. Então, ela conseguiu se desvencilhar desse universo que puxaram ela pra trás, e ela já fez 18. Ela tá um pouco mais livre também pra poder... sair dessas amarras. Mas, na maioria das vezes que acontece, é superdifícil.

A fala a seguir de Wender mostra que os/as alunos/as de identidades de gênero e sexualidade não heteronormativas, de modo geral, são bem

acolhidos/as pelos/as colegas de classe, porque esse acolhimento é fruto de uma relação construída ao longo de vários anos na escola. Segundo o professor, os/as alunos/as enfrentam mais dificuldades fora da escola do que dentro dela. Acompanhar a construção da identidade de gênero e sexualidade ao longo dos anos da vida escolar, inclusive observar a maneira fluida como os/as alunos/as lidam com seus afetos, é o modo empírico de aprender a se relacionar com os sujeitos escolares.

Gabriela: (...) E como... e eles são bem, são bem acolhidos pelos colegas?

Wender: Pelos colegas, sim. Pelo que eu já vi na escola, porque, geralmente, o pessoal, pelo menos no Ensino Fundamental; Ensino Médio, às vezes, as coisas já são mais... o pessoal vem cada um de uma escola diferente. Mas no Ensino Fundamental, muitas vezes, são grupos que estão juntos desde o pré. Então, eles vêm, às vezes, na mesma turma, desde o pré, todos os anos e chega lá, no 8º, 9º ano, e daí um aluno, uma aluna abre de vez: “pessoal, que... enfim, assim, ah, tá, tá. Agora eu me descobri, eu sou gay, eu sou lésbica, eu sou bi”. Aí, dentro daquele grupo, ali, eles se aceitam muito bem, na maioria das vezes. Eu acompanhei vários processos assim, de alunos e alunas se identificando. E tudo de boa. Às vezes, podem fazer piada entre eles. Eu lembro de uma menina que se declarou lésbica, uns anos atrás, lá na escola, de 8º ano. E, um dia, chegou um menino novo na escola. E, geralmente, quando entra menino, menina novo na escola, é aquele furor.

(Risos)

Wender: Todo mundo acha a última bolachinha do pacote.

(Gargalhadas)

Wender: Aí, ela falava assim pra gente: “Bah, sôr. Tô até repensando”.

(Gargalhadas)

Wender: “Ele é muito bonito”. Aí, eu falava pra ela assim: “mas pode ser também”, eu dizia pra ela. Quando vê... não tem como ter certeza agora também. Quando vê... como é lésbica, pode ser bi. Ou achar ele bonito também. Ou só achar ele bonito e não ser.... “Não, eu sei, mas é que eu fiquei balançada”

(Risos)

Wender: Mas, entre eles, muito de boa. Acho que eles encontram mais preconceito fora dali. Na rua, eles... tão em outros locais. Quando eles mudam de escola. Quando eles vão pro Ensino Médio. Enfim... eu não sei muito como é Ensino Médio. Não cheguei a trabalhar em escola de Ensino Médio.

Ao final do relato de Wender, Luana se lembra de alguns/mas alunos/as em uma experiência no estágio. Ao observá-los/as em sala de aula, ela imagina que alunos/as de identidades não heteronormativas passam por diversos enfrentamentos na escola e que precisam criar mecanismos para sobreviver em um ambiente potencialmente nocivo.

Luana: Eu tive só no estágio.

Wender: Uhum.

Luana: Eles pareciam muito de boa. Até a gente fez um trabalho de composição, que esse menino, ele super se empunha, tipo: chegou chegando. Disse pros guris... era só guri o grupo. Chegou e falou pra eles, tudo assim: "Ai, eu escrevi isso aqui", chegou com a letra pronta...

Gabriela: Uhum.

Luana: ... aí, me pediu ajuda com harmonia. Tá, vamos lá. E aí, já tá... ele tava liderando... Não tinha uma coisa dos outros zoarem. Até o outro que era mais, mais ligado em música, que tu via que curtia mais que o resto do grupo, até falou: "ah, eu não gostei muito disso, disso, disso, disso. Mas era... tipo, se respeitavam super, sabe? Era muito legal até. No que tu fica pensando, tem toda aquela coisa: "ah, daí ele se encolheu e não sei o quê". Nessa escola eles já tinham (interjeição de superação): "é o meu espaço e... cala a boca (risos)". Tipo assim: "tô nem aí". Mas eu acho que deve ter sido um caminhãozinho. Que eles já tavam assim, muito "eu sou isso e não tô nem aí", entendeu? Imagino que, até chegar aí, tenha acontecido bastante coisa.

Professores/as também não estão livres de sofrer homofobia dentro da escola e estão tão vulneráveis às discriminações quanto seus/suas alunos/as gays e lésbicas. Isso fica claro na fala de Wender, ao perceber a cautela de um colega ao falar sobre sua sexualidade. Wender acredita que declarar a própria identidade, enquanto docente, seja um ato político de valorização da diversidade. Colocar-se em primeira pessoa, como sujeito da diversidade de gênero e sexualidade, pode ser uma forma de situar os/as alunos/as na realidade do convívio social.

Wender: Eu lembrei agora... tenho um colega que é gay. E ele é professor de inglês. E ele também trabalhava nesse colégio do município em que eu trabalhava. Ele saiu, conseguiu um contrato numa escola aqui, ficou melhor pra ele. (...). Mas ele falava pra gente assim: "ah, aqui na cidade eu prefiro não me abrir, porque aqui o pessoal é muito complicado". Então... talvez, algum aluno que outro tenha, tenha percebido. Ou algum outro colega pra quem ele não falou nada, mas, percebeu. Mas ele sempre muito reservado, por opção dele. Deve ser complicado.

Gabriela: Sim. Pois é. Isso é uma questão que é interessante. Será que o professor, ele... pensando no caso do professor de música, ele pode falar dessas coisas, no caso, dele mesmo, ele pode abrir que ele é gay ou que ele é, sei lá, um professor trans? Será que isso seria interessante... na aula...?

Wender: Eu acho que seria interessante, talvez, até no movimento de demarcar espaço e mostrar pra turma... daqui a pouco, tá no momento de ver o pessoal, sei lá, tem alguns que tão tendo demonstrações, assim de... desinformação ou mesmo preconceito. E, daqui a pouco, o próprio professor se colocar e falar assim: "não, peraí. por que tá falando isso?". Tipo: "ah, pois é. Eu sou. E aí?". Então, às vezes, se colocar assim, até dá um choque neles, até pra mostrar pra eles que, às vezes, pros alunos, às vezes, é, às vezes, é maldade, mas, às

vezes, também é ... que eles acham que tão falando de algo que não é da realidade deles...

Grupo em uníssono: U-hum.

Wender: ... algo que é muito distante. Assim: “ah, os gays. Mas aqui não tem gay, eu posso falar à vontade, eles tão lá em Porto Alegre”, sabe? (Risos)

(Risos)

(...) Wender: Como seria bom se todo mundo se sentisse à vontade pra se colocar nessa forma, dentro de uma sala de aula. “Não, só um pouquinho, eu sou, eu faço parte dessa realidade, eu sou a realidade. Vamos falar dessa realidade?”.

4.4. O gênero (de)limitando relações com música

Ao refletirem sobre a diversidade de gênero e sexualidade nas suas intersecções com a docência de música e, de modo mais amplo, com a música, um dos temas tratados pelos/as participantes desta pesquisa refere-se à presença das mulheres no campo da música, que faz eco a preocupações da área, como se lê em diversos trabalhos que tratam desse tema (CUNHA, 2014; FREIRE; PORTELLA, 2013; GOMES; MELLO, 2007; GREGORY, 2012; LUCKOW, 2011; NOGUEIRA; FERREIRA; CARDOSO, 2007; NOGUEIRA; GERLING, 2011; NOLETO, 2011; ROSA et al., 2013; ROSA; NOGUEIRA, 2015; TANAKA, 2018).

Luana, desapontada, relata perceber que a música é um campo majoritariamente ocupado por homens. Isso, segundo a professora, gera reações de desconfiança sobre sua atuação profissional, podendo levar a um sentimento de não pertencimento ao campo profissional da música. Rosa concorda com a crítica encabeçada por Luana, acrescentando questionamentos direcionados à formação inicial. Rosa sugere que a formação inicial deve proporcionar o contato com mulheres musicistas, compositoras e intérpretes, embora não mencione outros sujeitos da diversidade de gênero que também estão presentes na música.

Luana: A maioria dos caras que tocam são caras. (Risos) Eu pego o violão e as pessoas ficam me olhando: “tu vai tocar? Sim, eu vou”. (Risos)

Gabriela: Ah, é... (risos)

Luana: É. Não sei. (...). Tu é violonista, né? [olhando para Rosa]

Rosa: Nossa!

Luana: É tipo...

Rosa: Passei quatro anos da minha vida tocando só repertório de homem, na licenciatura. Só um pouquinho. Licenciatura tem o dever de formar educadores críticos, educadoras críticas com diversidade. E não uma faceta da sociedade, que é o homem branco, rico...

Gabriela: Uhum.

O desconhecimento sobre mulheres na música parece ter movido Rosa a estudar músicas para violão compostas por mulheres. Ela conta que decidiu levar um pouco dessas referências para suas aulas de música na educação infantil. Na pesquisa de Siedlecki (2016), ao comentar sobre o espaço das mulheres na música, uma entrevistada afirma que seu contato com a produção sobre mulheres na história da música se restringiu apenas à compositora e pianista brasileira Chiquinha Gonzaga. Quando se trata da produção das mulheres na história da música de concerto, a compositora e pianista Chiquinha Gonzaga parece ser a única representante dessa produção.

Rosa: (...). Então, era agora... só pra comentar, mas tudo tem a ver, né? Eu tô terminando bacharelado e meu recital de graduação vai ser quase 80% de compositoras pra violão, que eu tive que ir atrás. E tô levando isso pra sala de aula. Levo pros pequenos da Educação Infantil, que são meus atuais alunos. Levo Chiquinha Gonzaga, levo compositoras.

Rosa assinala que a predominância de um gênero é uma característica que marca tanto o campo da música quanto o da docência, porém, em sentidos opostos. Para ela, representar a diversidade de gênero por meio do repertório feminino parece ter como finalidade ampliar as referências de musicistas para os/as alunos/as.

Rosa: Porque tem que ter. Se não, vai ser só repertório masculino, que já tá enraizado, não só no repertório de instrumentos como no repertório da educação musical. Se a gente abrir métodos, vai ter lá os repertórios dos compositores homens. Instrumentistas, a referência são homens. Só que na educação, magistério, a maior parte dos educadores são, na verdade, mulheres. Na escola de Educação Infantil em que eu dou aula todas são mulheres.

Magali: Na minha escola também...

Planejei fomentar a discussão sobre a igualdade de gêneros na música por meio da apresentação, ao grupo de professores/as, de um trecho do

documentário intitulado *Play Your Gender*²⁰, que mostra a percepção de músicos/musicistas sobre a baixa representatividade das mulheres no campo da música. Ao comentarem o documentário, Rosa indica “a responsabilidade” de mudar esse cenário de desigualdade no campo na música, e Wender menciona o *Girls Camp Rock*²¹ como uma oportunidade para despertar o interesse das meninas pela música.

Gabriela: Então, isso é um trailer de um documentário sobre discriminações de gênero na música. Então, o que que vocês acharam, o que que vocês pensam sobre isso? O que que vocês podem me dizer sobre esse pequeno vídeo que a gente acabou de assistir?

Rosa: It's true!

(Risos)

Rosa: Precisamos, temos a responsabilidade aqui de ajudar a mudar isso. Primeira coisa que eu penso. É verdade, ok? Mas o que que a gente vai fazer com essa verdade? Vai continuar dando, fazer com que ela continue pra sempre?

Gabriela: Uhum. E nota que é um vídeo que não é um programa daqui. É um vídeo de fora. Ou seja... esse problema não é só aqui no Brasil, não. É uma questão que não é só aqui, em termos de Brasil... Pelo jeito, é na música como um todo.

Rosa: É, em países... ahn, qual foi o país que... agora, que as mulheres ainda têm que pedir permissão aos maridos ou pais pra exercer, pra cursar... Isso é lei naquele país... oriental? E aqui não é lei, mas também tá... Não é lei, mas tá subtendido.

Wender: Eu me lembrei daquele... do... acampamento que teve no ano passado e esse ano teve de novo.

Gabriela: Ah... eu ouvi falar desse Girls Camp Rock. Vocês já foram?

Luana: Não, mas eu tenho muita vontade. Eu tenho uma irmã de 13 anos que foi.

Gabriela: Eu tinha uma aula do 5º ano que ela foi e ela veio me contar. “Ai, professora, eu fui num acampamento que só tinha meninas e a gente aprendeu a tocar vários instrumentos”. E ela me contando...

Magali: Que legal.

Em seguida, as professoras e o professor comentam sobre a associação entre gênero e instrumento musical, que parece se sustentar nos aspectos físicos de cada instrumento, com a distribuição dos instrumentos menores e mais leves para as meninas ou para o “guri baixinho, pequenininho, mirradinho”.

20 PLAY YOUR GENDER. Direção: Stephanie Clattenburg. Produção: Sahar Yousefi. Canadá: IndieCan Entertainment, 2016 (80min).

21 *Girls Camp Rock* é um acampamento diurno voltado para meninas entre 7 e 17 anos que busca promover “o fortalecimento de sua autoestima, desconstruindo padrões e tendo a música como facilitador”. Nesse acampamento as meninas aprendem a tocar um instrumento e fazem apresentações ao vivo para a comunidade e familiares. Fonte: <http://grcportoalegre.com/>.

Pelas falas dos/as professores/as, as associações com gênero parecem ser feitas pelos/as próprios/as alunos/as, em correspondência com padrões sociais vigentes, como constatado por Abeles (2009). O autor sugere também que, se essas associações de gênero permanecem constantes, então, “abordagens mais sistemáticas por professores/as de música e outros podem ser necessárias” (ABELES, 2009, p. 128, tradução minha²²).

Gabriela: No vídeo, uma das entrevistadas associa a ausência das mulheres na música às diferenças de estímulos entre meninos e meninas desde a infância. Como vocês percebem essas diferenças nas aulas de música? Ali na entrevista, se colocou ali a diferença de estímulos. E não sei se vocês percebem essas diferenças de estímulos...

Magali: Sim.

Gabriela: ... no ensino de música.

Magali: Sim. Bem como o rapaz do vídeo falou. Os meninos, geralmente, eles... sempre acham que meninos só têm que tocar bateria ou só têm que tocar guitarra ou só têm que ser baixista. O menino parece que nunca pode... o menino não pode tocar uma transversa, não pode tocar um violino. E as meninas, eles sempre acham que só têm que cantar, especificamente, cantar. Muitas meninas chegam pra mim e ficam encantadas quando eu falo pra elas que existem muitas mulheres que tocam. Tem mulheres que tocam guitarra, tem mulheres que tocam violão. Tem mulheres que tocam vários, vários e vários instrumentos, que não é só para meninos. Então, isso existe muito, sim, dentro da sala de aula. É uma coisa assim, que eu creio que todos nós aqui...

Wender: E acontece até dentro de uma família de instrumentos, de percussão, por exemplo ... daqueles mais pequeninhos, os chocalhos... essas coisas, geralmente, acham que são as gurias que têm que tocar. Ou se são os guris, é o guri baixinho, pequenininho, mirradinho.

Magali: (Rindo) Exatamente.

Gabriela: Sim.

Wender: Os tambores, grandão, surdo, caixa, coisa, bota...

Magali: É pros meninos...

Wender: ... bota os maiores, bota os guris. Isso aí também acontece.

Magali: É isso é nítido dentro de sala de aula.

Rosa: É. A questão do protagonismo. Os meninos ficam: “Eu! Eu quero!”. As meninas ficam mais ou menos.

Wender: É. Quem se manifesta primeiro...

Rosa: Mas acho que a gente pode... ajudar nisso.

Magali: Exatamente.

Rosa: Chamar as meninas...

Gabriela: Vocês percebem associações e aí vocês tomam como estratégia, alguma coisa, que nem você mencionou antes [dirigindo-me para Magali]?

Magali: Tomar umas medidas pra que, devagar, ver se, pelo menos, nós conseguimos mudar um pouco dessa realidade.

Em outro momento da discussão, Magali relatou uma dessas medidas. O

22 (...) more systematic approaches by music educators and others may be required.

grupo ainda discutia a pouca representatividade das mulheres na música e a fala de Magali indica que isso pode levar a uma associação entre atividades musicais e gênero, ao observar que a composição é vista por alguns/mas alunos/as como uma atividade masculina.

Magali: É como um aluno veio me perguntar uma vez... que eu tô compondo uma música pra eles fazerem no Dia das Crianças. E ele veio me perguntar assim: “Ô, profe, e mulher compõe, mulher escreve? Eu: “sim! Mulher escreve música”. Aí, peguei a partitura (risos) que eu tava fazendo, mostrei pra ele e disse: “ô, isso aqui foi a professora que fez”. Ele: “eu não sabia”. E saiu assim, sabe? Eu fiquei assim: “meu Deus”. De onde tão vindo essas informações? Como os pais, em casa, não conversam com essas crianças, não passam informações pra essas crianças, eu não sei na rede particular – vocês são professores de [escola particular]... como é que funciona – mas, pelo menos na pública, a gente vê umas situações assim, que a gente para, realmente, pra pensar. Será que os pais não conversam, não passam informação?

Rosa: Quantos anos tem essa pessoa? [dirigindo-se a Magali]

Magali: Ele, que me perguntou isso, tem 10. Tem 10.... Então, eu fiquei assim: (rindo). Eu fiquei semanas com aquilo na cabeça...

Gabriela: É interessante pensar de onde ele tirou... como é que ele chegou nessa pergunta?

Magali: Sendo que eu falei na sala: “Ó, a profe tá propondo a música pra gente fazer bem legal, pra gente fazer no Dia das Crianças”. Daí ele me viu e chegou, assim, bem pra mim: “ô, professora, e mulher escreve? E mulher escreve música?”. Ele falou nessa linguagem, que é a linguagem que eles entendem. “E mulher escreve música?”. Eu disse: “escreve, sim, ó. Vem aqui rapidinho”. Aí eu mostrei pra ele (gargalhada).

Gabriela: Achei interessante.

Magali: Então, é. Acho que vê, pelo menos... É o meu primeiro ano dentro da escola, dando aula de música. E eu já tenho visto bastante coisa assim.

Wender contribui para a discussão, afirmando que, numa atividade em comemoração ao dia internacional da mulher, também identificou entre os/as alunos/as dificuldades de localizar referências femininas na música, além da associação entre atividades musicais e gênero.

Wender: Nesse ano agora, eu tava fazendo um trabalho com alunos de 5º ano. E, quando teve a semana do Dia Internacional da Mulher, pedi pra eles pesquisarem sobre artistas mulheres e, se pudessem, trazer pelo menos dois nomes cada um. E aí... tá. Daí eu senti alunos assim: “bah, sô, dois nomes é difícil”. Eu falei: “não, dois nomes é fácilimo. Pensa um pouquinho, do que tu ouve no rádio, quantas cantoras mulheres tem hoje em dia aí de sucesso e tal?”. Tá, daí a maioria trouxe a Anitta e a Ludmilla. Tá, beleza. Aí, tinha um que queria trazer um cantor homem. Daí eu falei: “tá, mas por quê?”. “Porque eu não queria duas mulheres dançando”.

Gabriela: Ahhh, por causa das mulheres dançando... ele associou...

Wender: A referência, pra ele, é que aquelas mulheres dançavam no clip. Não a mulher que tava cantando, que compunha a música.

Na continuidade de seu depoimento, Wender conta ter percebido, após a realização dessa atividade, reações positivas das alunas, que parecem ter se sentido mais representadas na aula de música.

Wender: (...). Eu falei assim: “tá. Vamos botar umas escadinhas assim (rindo) pra tentar entender um pouquinho melhor isso”. Eu fico impressionado com a dificuldade que alguns têm tendo de achar.... É uma escola nova em que eu tô trabalhando. Eu trabalhei durante seis anos numa outra escola nesse município, Campo Bom, e agora, nesse ano, eu troquei. Porque, antes, eu tinha feito muitos trabalhos nesse sentido com eles. Tinha feito trabalho de história da música, onde eles conheceram um monte de gente, que nem na música brasileira. Desde... a gente começou na Chiquinha Gonzaga, passando por todas as décadas, até chegar agora, hoje em dia, e eles queriam que queriam falar da Anitta, chegamos na Anitta. E ... eu vejo que as gurias, elas ficam muito felizes quando a gente... quando a gente escancara isso diante da turma. “Olha só quantas cantoras, quantas compositoras, quantas artistas”.

Gabriela: E como é que você percebe que isso é uma coisa positiva? Pela reação, por que eles se manifestam? Como é que você...

Wender: Pela reação das crianças. Porque a gente percebe até a postura que as gurias ficam quando elas veem aquilo ali. Que a gente vê que há um... um... como é que eu vou dizer? Um reconhecimento.

Magali: Sim, elas ficam muito felizes....

Rosa: Representatividade.

Wender: A representatividade.

Magali: Sim, elas ficam.

Ele observa que as alunas estão mais participativas nas aulas de música e atribui esse fato ao destaque crescente das mulheres na música nos últimos anos, sugerindo que a maior presença de mulheres na música, além do sentimento de representatividade, também parece ampliar as relações com música, tanto das meninas quanto dos meninos.

Wender: Porque os guris adoram quando tá tudo, quando mostra cantor ou coisa assim, eles gostam até. Pegam, fazem desenho, com boné, dançando, microfone, tudo. Pra eles, é muito comum aquilo ali. Eles veem todo os tipos de funk. Eles conhecem tudo. Daí, quando acontece de aparecer uma guria, aí, primeiro, eles ficam assim. Tipo, quando apareceu Anitta, quando apareceu a Ludmilla, eles ficaram meio assim e tal. Mas, depois, iam no embalo de dançar junto, de acompanhar as gurias. Mas eu comecei a ver que as gurias mais se impõem na coisa de querer cantar, de pegar o instrumento pra bater junto. E não só de querer dançar. Que é o que eu via muito quando eu fazia esse trabalho de apresentação em sala de aula, que eu gosto muito de fazer, de grupo. Antes, quando a gente fazia esses trabalhos – eu dou aula lá desde 2011 – naquela

época de 2011, não tinha ainda, de mídia brasileira, uma cantora que tivesse estourando como a gente tem hoje. Naquela época, era, sei lá, Luan Santana, Michel Teló. E também lá no funk, menos bagaceiro, que passasse e desse pra eles cantarem em sala de aula.

Gabriela: Entendi.

Wender: E as gurias dançavam. Era basicamente isso. Parecia que era uma combinação social deles e todo mundo aceitava que fosse assim. Os guris cantavam e as gurias dançavam. Se restringia a isso. Não que fosse ruim as gurias dançarem, mas parecia que, pra elas, era só isso.

Luana percebeu associações semelhantes também no ensino superior, ao observar a distribuição de gênero nos cursos de graduação na área de artes.

Luana: Sim, mas é que é isso (falando baixinho, quase como um cochicho) Eu estudei na Uergs e eu estudei dança. E era bem assim. Na música só tinha homem, na dança só tinha mulher e no teatro era misturado, nas artes visuais também. E, na faculdade, eu entrei, tinha 40 homens e 9 mulheres.

A continuação de sua fala sinaliza que as relações com música parecem começar a se constituir também pelas diferenças de gênero já na infância, pois observou, entre os bebês, que os meninos já sabiam segurar os instrumentos e as meninas, não. Luana parece entender que qualificar ou classificar atividades como sendo de meninos ou de meninas contribui para sustentar desigualdades de gênero.

Luana: Aí, eu consigo ver desde os bebês. Como eles seguram, sei lá, o ukulele. Os meninos de dois anos já sabem segurar e fazer assim (gesticulando). E as meninas, não. Por que será? Porque, sei lá... Daí, depois, me falaram: “ah, o meu pai me deu um desses”. Sabe? Coisas pequenas assim, que tu vai agregando das turminhas. É meio geral. Não sei se vocês veem isso. Tô começando a prestar mais atenção. Mas os meninos, em geral, sabem segurar os instrumentos. As meninas já ficam mais (...). Também não dão muita bola. Aí, no colégio, no Ensino Médio, todo mundo que sabia tocar alguma coisa era aluno. As meninas não sabiam. As gurias não sabiam tocar nada. E eu fiz uma pesquisa, um pequeno questionário, até posso te mandar depois [olhando para mim], que menina quase nenhuma sabe tocar nada, inclusive todas as minhas colegas de faculdade são cantoras. Não são instrumentistas. ... (risos). Sei lá, com os bebês, já começa. Um estímulo para os guris tocarem e para as meninas se maquiarem. As meninas tão todas lindas, com tiarinha de gatinho e coisinha no cabelinho. E não tão interessadas porque não foram estimuladas.

Luana relata duas situações que exemplificam formas de estimular um maior envolvimento das alunas e equilibrar a representatividade de gêneros na

aula de música. Na primeira delas, o destaque dado às mulheres provoca reações de zombaria e menosprezo da parte dos meninos, como se as meninas representassem uma ameaça de invasão a um campo que não lhes pertence.

Luana: Eu lembrei duas situações agora. Uma, quando eu mostrei o Sinta A Liga Crew, [que] é um grupo de rappers de um lugar tal... Os guris riam, riam muito e aí eu parei a música e perguntei: “por que é que vocês tão rindo?” Aí nenhum deles foi capaz de me dizer, porque eles não riram quando eu mostrei qualquer coisa que fosse um homem cantando. E aí, quando eu botei essa música, eles começaram a rir muito e não me disseram porquê...

Gabriela: Não falaram porquê...

Luana: Não quiseram dizer. Aí eles diziam: “não, nada, nada...”. Aí eles viram que eu fiquei bem braba, eles começaram a fazer piada com a música, entendeu? Aí eu: “hummm...” (em tom de estranhamento).

Rosa: E o que tem essa música? Acho que não conheço...

Luana: É um rap que fala sobre mulher: “mina rimando, mina pintando...”

Rosa: É uma mulher cantando?

Luana: É uma mulher cantando rap... e falando sobre mulher que pinta, mulher que canta, mulher que rima e aí fala que, se tu vier com preconceito, sei lá... “em terra de machocrata, quem se desconstrói é rei” no refrão, é bem legal... Eu gosto, enfim. E os guris se finando [rindo excessivamente] no fundo da sala. Nossa... “Quando eu mostrei Rincon²³, vocês não riram, entendeu? Tavam aplaudindo... E agora vocês vão rir?”. Tentei ser o menos...

Já na segunda situação, Luana percebe que a apresentação de referências femininas na música possibilitou uma abertura para o reconhecimento de diferenças e para o empoderamento de um grupo de meninas negras.

Luana: E no Ensino Médio eu levei também. Teve um momento em que eu fiz qualquer coisa de história e levei Elza Soares, um grupo do Norte de rap também, só de mulher. E as crianças pulavam. Via os olhos delas brilhando. Tinha um grupo de gurias negras do 2º ano. Quando eu toquei Elza Soares, elas me olhavam, tipo: “eu não acredito que tu tá mostrando isso, sôra, muito legal”. Depois, elas falavam comigo, querendo ouvir mais, querendo saber e ninguém... e eu falei: “vocês podem fazer música, sabe?”.

Gabriela: E essas meninas, elas eram sempre participativas nas aulas ou naquele momento você viu que...

Luana: É que eu não fui professora delas, de fato. Eu assisti as aulas de Artes Visuais, foi no estágio. E depois, nas minhas aulas, elas participaram muito. A ponto de me pedir meu WhatsApp pra me mandar dúvida durante a semana e eu dar e me mandar letra da música que escreveram. E, nas aulas de Artes, eu não vi elas tão assim, sabe? Ficavam conversando, faziam o trabalho, faziam mais ou menos... Mas, a partir daquele momento que eu vi isso na minha primeira aula e, desde lá, elas tipo: “ahhh!”, participaram muito. Mas eu não tenho essa experiência com música prévia com elas pra dizer se foi isso ou não.

23 Rincom Sapiência é MC e produtor musical.

Mas eu fiz questão de falar em sala de aula: “gurias, ninguém vai dizer pra vocês fazerem música, nem que isso é legal. Entendeu? Mas vocês podem. Eu tô aqui hoje e... e eu quero que vocês queiram também um dia. Se vocês quiserem. Quero que vocês possam”. Porque ninguém me disse, ah, meu pai me disse, estuda música, se tu quiser. Mas, antes dele, ninguém me disse. Eu tinha, sei lá, 12, 13 anos, quando ele me disse isso. Até então, eu queria passar batom ... sombra. Essa é a nossa brincadeira, né? Ninguém nos fala que não precisa ser assim. Então...

4.5 Os corpos dos sujeitos músicos/musicistas da diversidade de gênero e sexualidade e a construção de significados sobre música

Com o intuito de compreender a percepção dos/as professores/as sobre como a diversidade de gênero e sexualidade se manifesta na música, apresentei imagens de músicos/musicistas gays, lésbicas, trans e drag queen de destaque no atual cenário musical brasileiro. Nas imagens estavam Rico Dalasam, Liniker, Valéria Houston, Pablllo Vittar, Candy Mel e Ana Vilela. As falas sugerem acolhimento e mesmo admiração. Especificamente a figura da cantora Liniker parece chamar a atenção do grupo, por não saberem se a chamavam de ele ou ela. Essa (in)definição de identidade faz o grupo discutir sobre o “embaralhamento entre as fronteiras do gênero e da sexualidade” (SIEDLECKI, 2016, p. 114) que constituem o sujeito músico/musicista.

Gabriela: Bom, recentemente, temos observado o destaque de artistas, músicos, musicistas... – vou mostrar a figura – com diversas identidades de gênero e orientações sexuais no cenário musical brasileiro. O que vocês pensam sobre esse destaque no cenário musical? A presença desses artistas, músicos, musicistas tem repercussão nas aulas de música? Pra pensar essa questão, eu trouxe aqui artistas, músicos, imagens que fogem do padrão heteronormativo. O que vocês pensam sobre eles, se eles suscitam algumas discussões?

Magali: Acho que é Liniker que pronuncia, né?

Gabriela: Aham.

Magali: Acho ele maravilhoso. Ele tem uma voz assim, ó, maravilhoso.

Luana: Show! É fantástico. E daí tem uma mulher, uma negra, que canta lindamente, que apresenta no final e fala: “ele, ela, isto: Liniker!”

(Risos)

Luana: Eu fiquei... isso quebra muito a minha cabeça...

Gabriela: Aham.

Luana: Tá. O que que é? Por que a gente tem que saber o que que é?

Magali: Exatamente...

Luana: E aí o jeito dela apresentar é muito legal. Eu ouvi que agora ela tá se

apresentando como “ela”, a Liniker, não tenho certeza ... Ele fala “ele, ela, isto!”
E tu fica assim... (com expressão de surpresa)

Wender: No show do Lollapalooza, ela já tava se apresentando como ela.

Magali: É? Mas eu acho que, tanto a pessoa como as músicas, a voz, acho a voz dele muito gostosa de ouvir, as melodias, as letras...

Luana: Tem um vídeo de uma amiga minha que é Anú Vozes, Anú é a coisa, da empresa dela, que só dando vozes a mulheres trans e homens trans talvez, falando sobre suas vivências e é muito legal. Se tiver tempo, são uns quinze minutos. Mas Anú é o nome da empresa de jornalismo, comunicação social, dela e aí, tem esse Projeto Vozes, que vai dando vozes a várias minorias. E esse vídeo é muito legal, a Valéria fala, até, e várias outras daqui de Porto Alegre.

Depois de comentarem sobre Liniker, a atenção do grupo se volta, primeiramente, para a figura da cantora Ana Vilela, em função do destaque da sua música nas escolas.

Gabriela: Alguma vez – não precisa ser exatamente esses que eu trouxe aqui – algum exemplo desses artistas, músicos da diversidade, eles já apareceram em aula e isso teve alguma repercussão? Ou...

Wender: Ana Vilela, em todas as festinhas de dia das mães...

(Risos)

Wender: ... festinha da família... vão cantar o “Trem bala”...

Gabriela: É... (risos)

Magali: Sim, o “Trem bala” também aparece, que rola bastante.

Wender: É uma coisa muito fora do normal, né? (referindo-se ao sucesso da música)

Magali: Sim.

Wender: Surgiu no *WhatsApp* e virou um hit.

Magali: Exato. É como o que eu coloquei aqui. São artistas que a gente tem que realmente levar isso pra sala de aula pra ver que não é uma... não é, como é que se diz? Uma realidade longe deles... e eles cantaram com muito prazer!

(Luana sai da conversa)

Magali: Não é uma realidade longe deles, e que eles, realmente, como a questão do “Trem bala”, eles cantaram na apresentação, até foi no dia das mães, lá na escola... ficou muito lindo. E eles tocando e cantando junto... Então, não é uma realidade longe deles e são artistas maravilhosos.

Nesse ponto da discussão, Wender compara Ana Vilela com a cantora Pablo Vittar. Segundo o professor, a figura da Pablo Vittar, que é uma cantora drag queen, gera muitos comentários em sala de aula em função da sua aparência, pois os/as alunos/as sabem que, na vida privada, Pablo é um homem, e que, nos seus shows e apresentações ao público, se apresenta como mulher. A figura da drag queen, segundo Butler (2017, p. 237), representa a “presença de três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo

anatômico, identidade de gênero e performance de gênero”. Portanto, a figura da Pablllo, em si, representa uma “imitação que desloca efetivamente o significado do original” (BUTLER, 2017, p. 238), que, no caso, é a heterossexualidade. Se Pablllo, assim como Liniker, representa essa variedade de posições de sujeito, sua música também representa esse deslocamento, o que ajuda a entender as reações negativas relatadas pelos/as professores/as.

Wender: Mas tem uma diferença em relação a Ana Vilela, especificamente, e aos outros, né?

Gabriela: Qual é a diferença?

Wender: Não do artista em si, mas na forma como os alunos e até mesmo as famílias enxergam esses artistas. Eu nunca vi nenhum aluno, nenhuma aluna fazer referência à sexualidade da Ana Vilela, nunca vi ninguém falar, nem assim, dizer da aparência dela, nada, só falar da música dela. No caso do Pablllo Vittar, do/da Pablllo 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.

Gabriela: Ah, depois eles falam da música?

Wender: Depois eles falam da música. A primeira referência deles é em relação ao visual, é o choque que eles têm ao ver a figura visual da Pablllo Vittar, que...

Rosa: As letras também...

Wender: É...

Rosa: O conteúdo das letras também...

Wender: Que é um pouco mais militante.

Rosa: Conteúdo musical e poético. A Ana Vilela, a música “Trem bala”, que é a mais conhecida, talvez a única conhecida, sempre me chamou a atenção a letra dessa música, porque ela fala de uma mensagem, na verdade, bem comum, aproveitar a vida, as pessoas, teu filho, “segura teu filho”. Então, tem a ver com normatividade, ter filhos. É uma música que traz uma coisa normal, coisa do cotidiano normal, ela não fala de coisas como a Pablllo Vittar fala, como a Valéria, que fogem... Deixa só eu me gabar, porque eu já acompanhei a Valéria uma vez...

Gabriela: É? (Surpresa)

Rosa: Essa experiência foi tão bom compartilhar... Fechando os parênteses... E os demais ali, eu não conheço as músicas do Rico...

Gabriela: Rico Dalasam é um músico de rap e ele se intitula como um músico queer e a Candy Mel, ela é vocalista da banda Uó, que é uma música, se não me engano, de tecnobrega. E ela é vocalista, mulher trans, só pra situar...

Rosa: Por isso a diferença da Ana Vilela, que na aparência, não... e a letra... E eu, na festa de natal do colégio que eu trabalhei no ano passado, eu propus, fui eu que propus o “Trem bala”, não foi a escola, porque eu queria trabalhar ela e aí eu fiz umas mudanças na letra com os alunos, no final, só foi uma mudança de gênero: ao invés de cantar “segura teu filho no colo”, que repete e a gente cantou na primeira vez, na segunda vez, a gente cantou “segura a tua filha no colo, sorria e abraça tuas mães enquanto estão aqui”. A gente fez isso pra escola inteira, foi bem bom, acho que foi... esse gancho que eu busquei e daí não sei qual foi a continuidade disso porque me demitiram... (risos).

Reconhecer os/as músicos/musicistas da diversidade de gênero e sexualidade é uma forma de trazer a “realidade” para dentro da sala de aula. Para Wender, músicas que deixam implícitas as orientações sexuais dos/s autores/as sugerem um outro tipo de reconhecimento ou um reconhecimento não verbalizado da diversidade. Magali concorda com Wender e acredita que esse exercício de trazer a “realidade” para a sala de aula seja capaz de reconstruir algumas ideias sobre gênero e sexualidade. Luana, entretanto, se mostra incrédula quanto ao potencial de tais ações de “desnaturalizar” comportamentos e atitudes tão arraigados na sociedade.

Wender: Daqui a pouco, tu vai encontrar alguém que... canta uma música, que o artista que interpreta, ele é hétero. Mas quem compôs não é.

Gabriela: Quem compôs...

Magali: Quem compôs, não é. (Rindo) Exatamente.

Luana: Como é que é? (Cantando Milla) Ôooo, Miiilla, mil e uma noites...

(Risos)

Wender: É. É verdade.

Luana: E devem ter várias.

Wender: Mulheres também. Do Martinho da Vila. Ele mesmo já falou que não foi ele que compôs. Essa música veio de outro compositor e ele mesmo já deu a entender que ele não tem certeza se o compositor fez pensando numa mulher ou num homem ... na música Mulheres.

Gabriela: Tu vê, né? Essas coisas não são muito publicizadas.

Magali: Sim, são coisas, realidades próximas. E até mesmo pra que eles entendam que é normal. São pessoas. Sabe? É natural. Isso não é coisa de outro mundo.

Luana: Mas é que, na real, não é. Ainda... Tipo...

Magali: É...

Luana: ... tu vai falar. Tá vindo um amigo meu morar aqui, a segunda coisa que tu fala, depois de dizer que tá vindo um amigo, é que o cara é gay (rindo).

Wender: Uhum.

Luana: Tipo...

Magali: Creio assim...

Luana: Mesmo pra gente, né?

Magali: Pra nós...

Luana: Tão modernos e...

Wender: Sim.

Magali: É, eu creio assim...

Luana: ... não é natural. E deveria ser. Mas não é. Como é que a gente faz pra ser?

A dificuldade de tratar a diversidade como algo “natural” é evidenciada em outro depoimento de Luana. Ela relata uma experiência em sala de aula quando

era licencianda em música, em que um colega se recusou a fazer uma atividade com uma música da Pablló Vittar por considerar a música “ruim”. Pela fala do colega de Luana, não consigo detectar qual é o atributo que faz a música ser “ruim”, a não ser quando ele diz que a música é de “viado”, ou seja, a orientação sexual da artista gera reações negativas e leva o colega de Luana a desqualificar a produção da profissional.

Luana: Sim. Até tenho um caso... que acho que é pertinente eu contar, que eu participava do Pibid. A orientadora do meu grupo era a [nome da Professora]. E aí, ela propôs da gente trabalhar, fazer uma prática de conjunto com os alunos do Ensino Fundamental II.

Gabriela: Certo...

Luana: E aí ela propôs da gente trabalhar... Pablló Vittar?

Gabriela: Pablló. Uhum.

Luana: E aí, eu: “tá, legal”. Preparamos arranjo, flauta, tararan, fizemos. E aí, os meus colegas... quatro, os quatro colegas que trabalhavam comigo na turma, que éramos cinco. Depois, eram cinco pessoas em cada turma. Cada grupinho eram cinco pessoas. Eles – óbvio, não na frente da professora (risos) – começaram a detonar...

Gabriela: Sim.

Luana: “Não, não quero trabalhar isso porque a música é ruim. Tô nem aí que tem que mostrar viado” (risos nervosos). E eu assim: (risos nervosos). Eu era nova no grupo, tinha acabado de entrar... e... o que eu vou fazer? (expressão de preocupação)... (risos)

Gabriela: Aham. “O que que eu faço”?

Luana: Dois homens e uma mulher...

Gabriela: Sim.

Luana: (...) “é ruim” (referindo-se a Pablló Vittar).

Gabriela: Pibid, só licenciandos em música?

Luana: Licenciandos em música. Todos quase formados.

Gabriela: Quase no final do curso...

Luana: Tipo assim: metade pro final do curso.

Conseguindo convencer os colegas a não desistirem da atividade proposta, no dia da aula, a professora conta que ficou decepcionada pela maneira como o colega licenciando iniciou a atividade. A música tem potencial para ajudar a reconhecer a diversidade de gênero e sexualidade, mas, algumas vezes, são as atitudes do/a professor/a em sala de aula que deslizam para a negação.

Luana: E aí, eu, tipo assim, apavorada. Meu Deus! E eu: “Tá, gente, a gente combinou, a gente preparou uma aula, a gente preparou o arranjo da música. Agora vamos fazer. É legal”. Tentei discutir, também não queria me indispor com

eles. E eu, o que que eu faço? E eles; “tá, vamos fazer, então”. Daí, daqui a pouco chegamos na turma. Primeira turma e a gente; “ah, pessoal, a gente trouxe uma música”. E aí um deles pulou na frente assim: “mas eu não sei se vocês vão gostar”. E eu olhei assim: “o que ele tá fazendo?”.

Gabriela: (Risos)

Luana: “É, não sei. A gente trouxe essa música, mas não sei se vocês vão gostar. O que vocês acham, Pablo Vittar? Vocês gostam?”.

Gabriela: E aí?

Luana: E aí, um guri pulou na frente e disse assim: “eu não quero fazer essa música”. E eu olhei... eu queria me enfiar embaixo da mesa, isso, sim. Meu colega foi altamente tendencioso e manipulador. Eu olhava (...) e, daqui a pouco, pulam mais uns guris e não sei o quê. E os que já gostavam, já começaram a ficar com vergonha. Uns guris assim: “ah, eu até gosto”. Tá, mas não tem gente que gosta? “Não, eu gosto”. Mas não queriam dizer. Ficaram com vergonha de dizer.

Gabriela: Alguns falaram assim, timidamente...

Luana: Depois que eu perguntei, “eu gosto, quem gosta?”. Porque, tá, nossa opinião, tu fala que tu gosta de uma coisa, já tem... 80% de chance deles gostarem também. Então... eu vejo isso assim. E aí, já tava todo mundo com vergonha de gostar. E um que outro falando bem timidamente, porque eu perguntei. Porque os outros quatro colegas tavam detonando. E eu não quis me indispor com eles até o fim. No fim, a gente não trabalhou a música na aula e aí, na outra reunião, eu não aguentei e foi a maior bronca da (rindo) professora, foi ótimo... E eu não sei se eles mudaram de opinião, mas eu achei bizarro, no fim do curso e várias pessoas com essas opiniões. “A música é ruim, eu não vou levar só porque ele é viado”. Assim, agressivos.

Inconformada com a postura dos colegas, Luana considerou importante reportar o caso à sua professora orientadora e admite que não se sentiu satisfeita com a sua própria reação ao acontecimento.

Gabriela: E você chegou a relatar esse caso pra sua professora?

Luana: Sim. Não na reunião. Eu falei pra eles: “ó, vou levar isso pra reunião pra gente discutir com todo mundo, porque eu acho importante”.

Gabriela: Sim.

Luana: E eu ainda não quis brigar, nem nada. Coloquei de um jeito mega político, na verdade. Não me orgulho nem me desorgulho disso. Foi o que eu consegui fazer (risos nervosos) naquele momento.

Gabriela: E quando você relatou pra professora, ela fez alguma orientação, alguma coisa do tipo, ela comentou alguma coisa?

Luana: Ela falou que, basicamente, ela falou que tava errado... .. se posicionar dessa forma. A gente se colocar com preconceito, foi isso que foi colocado. Não foi uma coisa tranquila de perguntar. “Ah, o que vocês acham dessa música? Vocês gostam?”. E ele falou: “Ah, essa música vocês não gostam, né?”. E já ir como um preconceito. Isso vindo de um homem, o mais velho do grupo, que já era mais respeitado dentro das turmas. Então, foi... altamente manipulador, sabe? E aí ela falou isto: “Claro, vocês podem ter opiniões, mas... vocês não podem chegar impondo uma coisa pra turma (...) Ainda mais assim, entendeu?”

Vocês estão sendo preconceituosos”. Ela falou. “Se vocês não gostaram da música, vocês podiam ter me dito em reunião. A gente combinou isso, todo mundo e ninguém falou nada...”

Gabriela: Sim.

Luana: ... “porque, quando chega na frente de alunos de 13, 14 anos, vocês são um galo, e aqui comigo, ninguém fala nada”. Ela foi bem...

Luana acredita que a rejeição da música por parte do colega está mais relacionada a uma crítica pessoal sobre a figura da Pablllo do que à materialidade da música. A maneira como o/a professor/a comunica suas ideias a respeito da música pode afastar ou aproximar os/as alunos/as da aula de música; não apenas o modo como ele/a lida com a música, mas também o modo como se coloca em relação à diversidade de gênero e sexualidade que se vivencia por meio da música podem influenciar os/as alunos/as no modo como interagem com a música.

Gabriela: Mas, Luana, eu queria entender, por que é problemático falar isso numa sala de aula?

Luana: Tá. Tu tá disseminando um preconceito. Na verdade, o menino que pulou foi porque ele não queria cantar uma música de uma cantora transexual. Então, tu tá disseminando esse preconceito, tu tá concordando com ele. Eu, minha opinião, o que que eu vejo? É uma pessoa, entendeu? Ela tem todo o direito de fazer o que ela quiser com a vida dela, de se sentir como ela se sentir. Eu não tenho nada a ver com isso. Posso não gostar da música, entendeu? Mas aí eu vou ficar cantando música composta por homem branco pra sempre? É isso que eu acho. A gente tem que levar coisas diferentes, músicas compostas por mulheres, músicas compostas por transexuais, músicas do tipo... se não, isso nunca vai mudar. Até hoje, as músicas que eu canto quase todas são compostas por homens e isso me entristece profundamente.

4.6 Lidando com os corpos de alunos e alunas na aula de música

No decorrer das discussões, especificamente quando discutíamos sobre diferenças de gênero na aula de música, o professor e as professoras comentaram que percebem diferenças no envolvimento dos/as alunos/as com a aula de música à medida que ficam mais velhos/as. Rosa, por exemplo, disse notar “uma abertura maior na educação infantil, abertura das crianças com relação a repertório, quanto às atividades, empolgação. E, à medida que eles

vão ficando mais velhos, mais velhas, eles participam menos, têm menos encantamento, é mais difícil chegar, eu noto...”.

Wender também percebe uma mudança na receptividade dos alunos/as com o passar do tempo e mostra um desafio de seu trabalho com adolescentes: ao perceber a inibição dos/as alunos/as, o professor opta por atividades com menos movimentação corporal, principalmente com os meninos. Talvez, colocar o corpo em movimento na aula de música, nessa faixa etária, pode representar, para o/a aluno/a, a possibilidade de cruzar a fronteira de gênero que separa os meninos das meninas (LOURO, 2003).

Wender: Eu tenho um amigo, que ele é educador musical também, ele fez uma oficina e eu participei, [nome do professor]. E ele usou uma expressão que eu achei muito boa, que a criança, ela é supercriativa, super espontânea, tudo. Mas a gente tem a tendência a cortar as cabeças dela, no sentido de podar mesmo. Elas vão se sentindo cada vez mais inibidas pra fazer essas coisas, tanto que a atividade que tu vai fazer com danças, expressão corporal, com criança, funciona superbem. Com adolescentes, tu tem que fazer coisas que, quanto menos movimento fizer, melhor pra eles. E os meninos, menos ainda. Os guris, se puder fazer uma coisa que eles puderem ficar sentados batendo nas mesas, tá legal. É bem difícil...

Rosa: Isso deixa difícil trabalhar gênero. Se eles não se sentem à vontade na aula, como é que a gente vai trabalhar gênero? Como é que...? Se eles não falam, não participam, é uma dificuldade.

Quando Wender menciona que participou da oficina, Luana lembra que conheceu pessoalmente esse professor e relata que acompanhou um caso vivido por ele, em que foi criticado por fazer atividades na aula de música que envolviam o uso do corpo e o contato físico entre alunos/as.

Luana: E outra situação que o [nome do professor], numa escola agora, ele faz várias atividades, massagem, de toque, guri com guri, guria com guria, misturado, como quiser (...). Teve situações de uns alunos não quererem fazer isso e falarem com seus pais, era uma escola muito de elite... De rolar isso, sabe? Não quererem se encostar e isso é um problema, um problema os pais saberem que seus filhos [iam] apertar o ombro do colega.

Gabriela: Numa atividade de música...

Luana: Numa atividade de música. E isso foi um problema.

Rosa: E ele foi demitido por isso?

Luana: É, ele foi... ele teve problemas, teve papos com coordenação, teve pedidos para mudar a sua conduta, enfim, ele acabou saindo da escola porque deve ser um inferno trabalhar... enfim, junção de um monte de coisas. Ele acabou decidindo sair porque não teve abertura pra trabalhar esse tipo de coisa.

Eu fiquei muito chocada com isso, essa situação. Nem sei se eu devia abrir a situação de outra pessoa (risos).

Gabriela: (...). Até certo momento, eu já tinha ouvido em muitos outros lugares uma situação, mas nunca tinha conhecido uma situação de professor de música ser questionado na sua conduta nesse sentido que você coloca (...).

Luana: Eu acompanhei todo esse período dele e tava virando um inferno. As próprias crianças de turmas específicas não queriam fazer atividades específicas dele e ele é um bom professor. E... começou a virar um inferno. A coordenação começou a chamar ele, porque pais estavam reclamando: “como assim? Tu faz coisas assim pra eles se tocarem? Como assim? Tu faz ... alongamento, mexer o corpo na aula de música?”. Só reclamando. E daí ele decidiu sair, ele pediu para sair.

Rosa participa da conversa e percebe que as restrições colocadas aos corpos no ensino fundamental são diferentes das restrições colocadas na educação infantil. Esse “pode” e “não pode” entre as etapas de ensino, segundo Rosa, não favorece o entendimento sobre o respeito ao corpo do outro.

Wender: Muito engraçada essa tua fala...

Rosa: Essa faixa etária do fundamental. Porque, se é na educação infantil, pode abraçar. Quando vai mais amadurecido, amadurecida, aí não pode... Mas, fora da escola, pode. Daí assedia mulher, é violento. Aí pode.

Wender: Eu ia falar...

Magali: O que tá passando ali, trazer um pouco de cultura, trazer uma realidade nova pra eles e aí não pode... É bem complicado...

Wender, dando continuidade à sua fala, conta que, ao observar as crianças no recreio, percebe diferenças entre comportamentos de meninos e meninas e relata algumas intervenções nas situações que considera mais hostis.

Wender: Isso é uma coisa que eu mais reclamo dos próprios alunos. Às vezes, tão lá brincando no recreio, crianças, eles brincando de pega-pega. As meninas pegam os meninos, tum, deu um toquinho e deu, sai correndo. E os guris vão pegar as gurias, eles têm que agarrar e não deixar sair e vão levando assim, parece homem das cavernas. Só falta pegar pelo cabelo e sair arrastando.

(Risos)

Gabriela: Tu percebe um ato mais forte?

Wender: Parece que tem que mostrar o poder.

Gabriela: Ahhh...

Rosa: Uma superioridade...

Wender: Só falta pegar e fazer xixi ali na parede.... Então, já começa na infância. As gurizadinhas pequenininhas brincando de uma brincadeira aparentemente inocente, mas que, por trás, culturalmente, tem essa situação. E aí tem que pegar e falar: “por que tu tem que fazer assim, desse jeito? Quando ela te pegou, como é que ela fez? Ah, pois é. Por que tem que fazer assim?”. Então, é

um trabalho muito de formiguinha, muito, muito....

Gabriela: (...) uma intervenção sua ou de colegas – pra chegar pra essa criança e “olha só, pega diferente, puxar assim” – é recorrente? Ou o normal é deixar as crianças do jeito que elas brincam, com essas “sutilezas”?

Wender: É, lá na escola onde eu trabalho, eles sempre pedem pra quem tá cuidando – no caso do momento do recreio, tem um rodízio de professores pra fazer isso; a gente não tem monitor na escola, tem que ser nós mesmos pra isso –, a única coisa que eles nos pedem é pra evitar que se machuquem e intermediar os conflitos. É assim que eles pedem pra fazer as coisas. O evitar que eles se machuquem é muito relativo, porque vai de cada um, porque eu não vou ficar podando as crianças de brincar livremente, de correr pelo pátio. Eu acho que isso é muito, muito deprê, sabe? As crianças têm aquele tempo curtinho da manhã, da tarde, pra brincar e ainda vai ter que brincar caminhando? (Risos)

Gabriela: Pois é.

Wender: É. Nisso eu nem me envolvo muito. Mas, quando eu vejo esse tipo de coisa acontecendo, daí eu já interfiro. Porque... porque é bem isso. Tu vê já a coisa do machismo, da demonstração de superioridade sexual, já acontecendo ali. Já na criança de pré.

Gabriela: Tão pequenos.

Wender: Pré-escola, sabe? Que se vê numa condição superior, ao ponto de poder agarrar a menina ou de tirar o brinquedo dela, se ele achar que é o que ele quer. São essas coisas, sabe? São pequenas coisas. E já começa aí. Não é exatamente na aula de música. Mas é dentro do momento escolar.

O contato físico na educação infantil é entendido a partir de uma perspectiva que concebe a infância como uma etapa da vida em que as crianças são vistas como sujeitos dotados de gênero (menino ou menina), mas não de sexualidade (MIRANDA, 2014) e, portanto, contatos físicos, como abraçar, dar a mão, fazer massagens, são permitidos com a finalidade de aproximar o sujeito escolar da socialização, do convívio coletivo. Com a chegada da pré-adolescência e da adolescência, as atividades que envolvem o contato físico ficam mais restritas, não porque não são mais necessárias, mas porque o corpo está adquirindo novos sentidos. As restrições aos corpos, colocadas pelos/as próprios/as alunos/as, principalmente na adolescência, podem também ser entendidas como respostas de um sujeito, portador de um corpo em transição, que está buscando construir sua identidade de gênero e sua sexualidade.

4.7 Gêneros musicais e marcadores sociais (de)limitando relações com música

Partindo de achados da literatura, planejei fomentar a discussão sobre a relação entre sexualidade e música solicitando ao grupo que comentasse a reportagem²⁴ sobre uma professora de música que foi criticada por desenvolver um trabalho sobre funk em suas aulas. Wender inicia a discussão mencionando o gênero musical. Na continuidade de sua fala, entretanto, passa a focalizar somente a letra das canções e relata alguns procedimentos que adota, como verificar o conteúdo das letras e buscar um diálogo com os/as alunos/as quando considera que uma música não é adequada para aquele contexto, além de negociações com a direção da escola no sentido de esclarecer que a música pode ser usada como gatilho para abordar assuntos nos quais os/as alunos/as têm interesse ou temas que o/a professor/a ou mesmo a escola considera importante abordar. Quando Wender se propõe a conversar com os/as alunos/as sobre as mensagens que estavam sendo transmitidas na música “Melô da Saveiro”, o professor chama a atenção para a dimensão mais simbólica da música, aquela que reflete os valores que estão em circulação na sociedade. Dialogar com os/as alunos/as e a escola sobre “o contexto das coisas” através da música é uma oportunidade educativa de compreender a realidade, pois “todo contexto social e cultural dá sentido às próprias ações musicais” (ARROYO, 2002, p. 29). Chama a atenção, entretanto, que a discussão se limite à letra das canções, sem relacioná-la a outros componentes ou dimensões da música ou mesmo abordar os gêneros musicais, como se os sentidos da música e das relações com música fossem construídos somente a partir das letras.

Gabriela: Bom, então seguindo aqui... A matéria a seguir relata o caso de uma professora da rede municipal de Florianópolis que foi criticada por desenvolver um trabalho sobre funk em suas aulas. O que vocês pensam sobre as músicas que fazem referência direta à sexualidade? É uma notícia de uma professora que trabalhou, eu vou dar pra vocês a matéria aqui curtinha.... Eu gostaria que

24 A matéria relata o caso de uma professora de música da rede municipal de Florianópolis que foi criticada por desenvolver um trabalho sobre funk em suas aulas. Fonte: <https://ndmais.com.br/entretenimento/pesquisa-sobre-funk-feita-em-duas-escolas-de-florianopolis-gera-discussao-acalorada/>

vocês comentassem a respeito dessa questão.

Wender: Eu já tive cada treta com coordenações por causa de gênero musical e o que eu já represento na visão deles....

Gabriela: E essas tretas que você coloca, na escola que você tá agora ou de outras escolas passadas?

Wender: Na que eu tô atualmente, até porque eu tô há pouco tempo, mas eu sempre gostei de fazer muito uma atividade com os alunos onde eu pudesse estar dando uma oportunidade que eles trouxessem as músicas de que eles gostam pra gente poder fazer alguma coisa com elas em sala de aula. E eu sempre deixei bem claro pra eles que, antes de eu botar as músicas deles na roda, eu ia dar uma conferida, que a gente sabe que, às vezes, eles vêm sem filtro nenhum e trazem coisas que não são... E tento deixar isso claro também pras coordenações com quem trabalhei. Tipo: faria isso, mas com responsabilidade, não seria uma coisa feita de qualquer jeito. Mas já tive várias discussões com coordenações e direções por acharem que aquilo tava assim (inaudível) ... alunos trabalharem letras que não tinham, não poderiam, não caberiam no espaço pedagógico. E eu falei assim: “tá, por quê?”. Eu falei. No máximo, o que pode acontecer é eles trazerem uma temática que realmente não se encaixa na idade deles, mas eu não vou pegar e podar, eu vou ter que conversar com as crianças sobre isso. Eu tive uma situação, a gente tava formulando um repertório musical como os alunos, eles estavam dando várias sugestões, eles traziam e eu pesquisava sobre a música antes de confirmar se ia trabalhar ou não,. E um deles trouxe uma música que era um funk que tinha na época, que era “Melô da Saveiro” o nome da música.

Gabriela: Eu já ouvi falar (risos)

Wender: Aí eu fui lá, olhei a letra e tal... Daí fui pra sala de aula, conversei: “tá, por que essa música a gente não pode trabalhar? Por quê?”. Tá, daí conversei com eles: “gente, a música já começa falando de algo que não deveria ser a realidade de vocês, vocês são alunos de 4º ano. A música começa com uma festa ao ar livre regada à bebida. Já tá errado, porque vocês são menores de idade e não podem beber”.

Magali: (risos)

Wender: Aí, tá, ok. Segundo, talvez o momento mais tenso da música é quando aparece a polícia na festa e os caras molham as mãos dos policiais e fica por isso mesmo e segue o baile, segue a festa. Conversei com eles porque aquilo não deveria ser algo que deveria ser aceito socialmente e daquilo foi se abrindo pra mais conversas. Mas, daí eu usei isso pra exemplificar pra direção porque aquilo é importante levar pra sala de aula. Eles têm contato com todas as músicas e todas as letras. Se a gente não conversar com eles sobre isso, eles têm curiosidade em saber, sabe? O que é ralar a bundinha até o chão? Então, vamos conversar sobre ralar a bundinha até o chão. Porque a música é assim, por mais superficial que pareça, às vezes. Mas eles têm que entender o contexto das coisas. Se não, fica o que eles acham que é ou o que os pais deixam eles fazerem, não sei... Se a gente não... abordar, fica por isso mesmo...

Gabriela: Entendi. Então, quando aparece essa situação, que uma música faz menção, vocês procuram: “olha, vamos ver o que tem nessa música aqui...”. É isso?

Wender: É...

Gabriela: É assim que vocês fazem?

O grupo fornece mais detalhes sobre o processo de analisar previamente

as músicas, como procedimento vinculado ao planejamento das aulas, no qual o/a professor/a procura se inteirar sobre temas que possam emergir das músicas. Pela fala dos/as professores/as, a preocupação maior incide sobre as letras e o receio de ser surpreendido/a com comentários sobre temas que não sejam de seu domínio. Essa preocupação também se intensifica dependendo da proximidade dos/as professores/as com determinada música.

Gabriela: Pra eu entender, seria o ideal pegar as letras, dar uma olhada antes e aí o que a gente faz? Censura, diz não, não vamos fazer, ou leva pra sala de aula e tenta discutir isso com os alunos...

Rosa: Tem que se preparar para discutir, né?

Gabriela: E se preparar para discutir.

Magali e Wender: Se preparar...

Rosa: Pode ter um tema que a gente não conhece e eles conhecem.

Gabriela: É, isso pode acontecer...

Wender: Tem aquele MC Kekeu, que tem uma música chamada "Partiu", que, basicamente, tem uma discussão com a namorada dele e aí ele vai pra festa. A música, em tese, tem um letra bem bobinha assim, e diz "fui, parti onde é o Mandela..." E eu: "gente, o que que é Mandela, que fala na música?" Aí: "não, Mandela é um bairro que tem no Rio de Janeiro e tal..." Então tá, tudo bem (risos). Então, às vezes, tu não sabe o que que é uma palavra, alguma coisa que tem na letra, realmente, às vezes, os alunos sabem muito mais...

Gabriela: E vai lá e anota no caderninho...

(Risos)

Magali: E eles listam os nomes dos artistas todos, do funk... eles sabem tudo... E eu, particularmente, até falei assim: "não que a professora tenha algo contra, não tenho nada contra, porém, particularmente, eu não ouço, não é o estilo musical que eu me sento e gosto e vou ouvir, não. Mas também não tenho nada contra quem goste". Mas daí eles sabem assim ó... Então, só sei que tem que ir a fundo, porque, às vezes, eles sabem e a gente não sabe, entende?

Em contribuição ao debate, Magali conta que também busca verificar as músicas trazidas pelos/as alunos/as e, mesmo assim, sua escola decidiu banir o gênero musical funk por causa das letras. Wender questiona a postura da escola de Magali e lembra que esse olhar crítico não é direcionado a outros gêneros musicais, que, de acordo com o professor, "fala coisa pior, às vezes...". Muitas vezes, o funk é tratado como conteúdo irrelevante porque o próprio gênero musical representa, pelas letras, o som, a batida, a performance, a reiteração de práticas de gênero e sexualidade, dependendo da música, reforçando estereótipos de feminilidade, masculinidade ou reconstruindo novas identidades (MORENO, 2019). O que chama a atenção no diálogo entre Magali e Wender é

a falta de credibilidade do/a professor/a de música para mediar as relações dos/as alunos/as com música, como se o/a professor/a não tivesse um “filtro” ou capacidade de agência sobre aquilo que ensina, sobre as músicas que são levadas para a sala de aula e sobre os significados de gênero e sexualidade que são construídos por essas músicas.

Magali: Na escola em que eu trabalho, a direção da escola proibiu funk dentro da escola.

Gabriela: Qualquer tipo de funk?

Magali: Inclusive, na reunião dos professores, na qual eu estava presente, a diretora veio principalmente pra mim: “oh, professora, nenhum tipo de funk pode ser dentro da escola, trabalhando dentro da escola”. E daí eu falei essa questão, quando tu faz o teu trabalho, fala com a diretora, quando eles me trazem uma letra, eu olho a letra, eu vejo se aquele conteúdo dá pra gente trabalhar dentro da sala de aula, com eles, porque é como tu fala, eles trazem... pega ali a música e traz. E, até então, ela, realmente, proibiu terminantemente, não pode ser trabalhado nenhum tipo de funk dentro da escola. Foi algo banido da escola na qual eu trabalho.

Gabriela: E só foi essa música...

Magali: No caso, ela baniu realmente o estilo, o gênero musical funk, não é trabalhado dentro da escola. Eu trabalho todos os gêneros, MPB, música popular e tal, menos funk.

Wender: E qual foi o motivo específico pra eles?

Magali: Não. O que ela, pelo menos, já tentou dialogar comigo foi a questão das letras.

Wender: É. Na música sertaneja, fala coisa pior, às vezes...

Gabriela: Pois então, porque se for

Magali: Exatamente, é a questão das letras. E aí eu disse sobre a questão das letras, elas só vão ser trabalhadas, elas jamais vão pra dentro da sala de aula se eu não olhar antes, se não passar por mim. Então, claro que, se eu vir uma letra, que eu vejo que não – como ele falou –, que não vai dar pra ser trabalhada, então, vamos ver aqui ó, o que não dá pra gente colocar pra uma apresentação essa música. Mas ela fez e foi uma coisa que foi feita toda uma reunião e todos os professores deram sua opinião, inclusive as professoras. Até achei engraçado, foi o único dia em específico que as professoras conseguiram concordar com uma coisa comigo (risos). Elas chegaram e: “não, mas, claro, a música não vai passar pra apresentação se não passar pela professora antes, né?”.

Wender: Sim, cadê o (inaudível) do professor?

Magali: Sim, mas ela baniu definitivamente da escola o gênero musical funk e daí... é bem complicado. São umas coisas assim, que a gente, como professor, vê dentro da própria escola, que deveria ser tudo trabalhado, né?

Gabriela: Sim. E banir um estilo que é tão presente no cotidiano dos alunos e é mais de um tipo. Bem complicado, bom...

Rosa comenta que não passou por situação semelhante à de Magali, porém, as orientações da escola, somadas à sua pouca proximidade com o funk,

dificultam que o gênero musical seja trabalhado em sala de aula.

Rosa: É, mas nas escolas em que eu já trabalhei, trabalho, na educação infantil, eu nunca trabalhei com funk e nem os alunos pediram até o momento... E no ensino fundamental não era banido, mas era pedido para eu trabalhar outras músicas, porque o argumento dessas escolas era que essa música já tá no cotidiano. Olha o argumento, como já tá no cotidiano, na sala de aula vamos apresentar coisa diferente, não vamos apresentar o que eles já ouvem, essas músicas que eles ouvem. (...). Não, eu me posicionei desde o início e falei que era importante que eu, como professora de música, tenho que estar aberta a todos os gêneros de que eles gostam...

Magali: Sim...

Rosa: ... pra que eles falem, tenham essa autonomia de falar quem eles são, porque eles gostam de música, eles têm a ver com aquilo. Eu não vou proibir músicas na minha aula, mas, claro, tem que ser trabalhado e tal... Eu já deixei um grupo de meninas dançarem uma música da Anitta, numa apresentação. Foi aberto, eu tinha conseguido fazer um sarau assim, é difícil... Então, elas dançaram a música da Anitta e essa música da Anitta eu não discuti em aula, porque tinha conteúdo assim, e eu pensei: “não, é uma produção feminina, é o que elas gostam e vou deixar elas se expressarem”. E isso vai me ajudar também a criar uma relação com elas pra tratar de outras coisas. Então, quando eu discutia gênero, sexualidade, eu discutia em outras atividades, eu não pegava músicas de.... É que... funk eu nunca cheguei a discutir tanto, mas até isso é uma coisa pra me incentivar a trabalhar nas próximas oportunidades. Eu já trabalhei muito gênero e raça, mas funk... e eu já deixei passar esse funk sem olhar a letra... eu deixei passar...

Em resposta ao comentário de Rosa e refletindo sobre as dificuldades que a escola e os/as próprios/as professores/as têm de lidar com o funk, Wender afirma que o funk tem maior adesão nas escolas públicas, tendo em vista que essa “prática musical é, atualmente, uma das maiores manifestações de massa de nosso país e está diretamente relacionada aos estilos de vida e experiências da juventude de periferias e favelas” (LOPES, 2010, p. 172), o que ressalta a classe social como um marcador que atravessa o gênero musical, porque distingue as diferenças dentro da juventude. Em seguida, Rosa concorda com Wender e elabora a ideia de que o funk é uma música que narra algumas das pulsões mais ancestrais da vida humana (como o sexo e a violência) e que, pela visão de Rosa, é essa comunicação direta com a vida do sujeito que faz com que o funk ganhe sentido na vida de muitas pessoas, parecendo desconsiderar seus significados sociais para os sujeitos. Quando Wender chama a atenção para o fato de que a violência de gênero está presente em diversos gêneros musicais, mostra que “o problema da violência de gênero não está no funk, mas

na cultura brasileira de um modo geral” (LOPES, 2010, p. 131).

Wender: Isso tem a ver com o público com o qual tu trabalha, eu não sei, acho que tu trabalhou mais em escola particular...

Rosa: É...

Wender: Deve ser, porque, geralmente, o funk tá mais associado ao pessoal das [escolas] públicas.

Magali: Das públicas...

Wender: Claro que hoje o funk tá super universal, mas um tempo atrás...

Gabriela: E não, só lembrando que eu trouxe essa questão do funk, porque apareceu na minha revisão de literatura essa relação de sexualidade no funk, mas lembrando que a sexualidade aparece em várias outras músicas.

Wender: Todos os estilos musicais...

Magali: Claro! Vários estilos.

Gabriela: E isso me chama muito a atenção, porque sempre se ouve falar do funk e não se fala da MPB, da música pop, então, isso... fico bastante intrigada...

Rosa: É, porque opressão à sexualidade tem em tudo, não é? Pode ser o maestro alemão que só faz música instrumental e pode ser o pior cara, pior caráter, e a galera que tá fazendo funk aqui não ser, sabe? Na verdade, esse preconceito com funk, pra mim, é um preconceito de classe, de raça, de gênero, mais do que... ele só explicitam o que todo mundo faz: sexo. Explicitam a violência contra a mulher, que todo mundo, tá em todos os grupos sociais, eles explicitam, as outras músicas disfarçam...

Wender: Aquela exposição que fizeram em São Leopoldo das letras sobre... como é que é? Uma exposição de violência de gênero, se eu não me engano, que é a resposta das mulheres, que agem como se estivessem sido espancadas, e elas seguravam cartazes com frases de músicas machistas. E tinha músicas de trocentos estilos, de várias épocas. Tinha desde Noel Rosa, da “mulher indigesta que merece um tiro na testa”, até o MC Dieguinho, “surra de leve”. De todos, teve vários estilos musicais, teve de música nacionalista, de gaúcha teve umas quantas também... tem uns que passam despercebidos, com um monte de referência à violência... de rock, de várias coisas, sertanejo e.... E fizeram essa exposição, (inaudível) de políticas sobre violência de gênero...

4.8 Sobre as feminilidades e masculinidades na docência de música

Em um determinado momento das discussões, após a reflexão sobre a relação entre funk e sexualidade, Rosa conta sobre um trabalho realizado com seus/suas alunos/as para refletir sobre bullying a partir de estereótipos na música, trabalho que, na sua perspectiva, não chegou aos resultados esperados. Quando pergunto porque isso teria acontecido, Rosa responde:

Rosa: É um conjunto de coisas. Eu tinha o último período da tarde da sexta-

feira... (Risos)

Rosa: Música, né? Eu penso nas dificuldades que eu tenho como professora, a minha voz não é forte, eu sou baixinha, eu sou jovem, eu tenho 24 anos, mas os alunos diziam que eu tinha 16, 17 anos, eles achavam que eu tinha menos idade... E eu nunca fui autoritária. Eu detesto autoritarismo. Então, eu não obrigo a fazer a atividade. Não quer fazer, eu vou tentar descobrir porque e vou em outras aulas trabalhar. Mas eu não mando calar a boca, sabe? Eu peço atenção, eu tudo peço. E aí eles tomam conta da aula, essa é uma dificuldade que eu tenho, eu, enquanto professora.

Interfiro nessa reflexão de Rosa, induzindo-a a pensar se sua condição de ser mulher não seria algo que dificulta sua atuação como professora e ela dá outro direcionamento, mais amplo, à minha pergunta, para além de sua atuação em uma situação específica.

Gabriela: E você é mulher (risos).

Rosa: Mulher...

Gabriela: Eu acho que isso tinha que vir antes dessa sua lista que você descreveu agora... (risos) ...

Rosa: Porque, por ser mulher é até uma questão, porque grande parte das pedagogas são mulheres, as pedagogas, que dão aula do 1º o 5º [ano do ensino fundamental] e na educação infantil, são mulheres. E aí? É isso que eu até tava pensando no ônibus, quando vinha pra cá: "o que será que ela vai perguntar, sobre o que a gente vai conversar?". E, na realidade, tô pensando nisto, que, no magistério, a maioria são mulheres. Então, por que, tendo a maioria mulheres, a cultura é tão machista?

Magali: É verdade...

Rosa: Como é que a gente faz?

Passamos, então, a discutir sobre possíveis relações entre gênero e docência de música.

Gabriela: Mas, na música, tem muitos professores de música que são homens e isso é bem interessante nas atividades especializadas. Eu não sei qual o impacto que isso tem pra eles, tendo em vista que o corpo docente é majoritariamente feminino. Eu não sei se vocês percebem alguma diferença pelo fato de ter professores de música que são homens. Isso é uma coisa pra gente pensar, já que você trouxe essa questão de figura, de representatividade também.

Rosa: É diferente.

Gabriela: É diferente?

Rosa: Sim, sim, ser professora mulher e ser professor homem de música.

Gabriela: Qual é a diferença? Ó, temos um professor aqui (olhando para Wender) ...

(Risos)

Rosa: 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... Eu tenho que dizer que sou licenciada, que tô fazendo uma especialização ... eu tenho que dizer o meu histórico quando eu converso.

Wender: Tu tem que ficar provando a tua capacidade...

Rosa: No particular também, inclusive já passei por uma situação de assédio de aluno comigo... que daí eu parei de dar aula. Então, é difícil sim. É diferente.

Sendo Wender o único homem do grupo de discussão, perguntei a ele como percebe essas diferenças na docência. O professor menciona dificuldades técnicas, como a de adequar a voz para poder cantar junto com as crianças, dificuldade também identificada por Pereira (2015, p. 89) ao entrevistar professores de música da educação infantil. Outras dificuldades trazidas por Wender se referem à forma cautelosa como o professor homem é visto pelas famílias, em especial, na educação infantil. O professor percebe, nesse contexto, que a presença da figura masculina representa uma potencial ameaça à segurança dos/as alunos/as, “tendo em vista que esses profissionais são responsáveis, também, pelos cuidados corporais relacionados às crianças, como o banho e a troca de fraldas” (JAEGER; JACQUES, 2017, p. 557). Além da vigilância redobrada pelo fato de ser homem, o professor também identifica características que são esperadas da masculinidade docente. Tal noção de masculinidade docente, apontada por Wender, parece estar fortemente vinculada à autoridade e ao disciplinamento dos/as alunos/as. O peso desses atributos esperados faz Wender questionar sobre a possibilidade de construir uma outra identidade docente, talvez menos associada à masculinidade hegemônica²⁵.

25 A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. (...) O conceito de masculinidade hegemônica foi usado em estudos na educação para compreender as dinâmicas da vida em sala de aula, incluindo os padrões de resistência e bullying entre meninos. Foi usado para explorar as relações com o currículo e as dificuldades da pedagogia neutra de gênero. Foi usado para entender as estratégias e as identidades de professores em grupos, tais como os de instrutores de educação física. (...) A masculinidade hegemônica tem múltiplos significados – um ponto que alguns autores têm afirmado como uma crítica, mas que Wetherell e Edley tomam como um ponto de partida positivo. Os homens podem se esquivar dentre múltiplos significados de acordo com suas necessidades interacionais. Os homens podem adotar a masculinidade hegemônica quando é desejável, mas os mesmos homens podem se distanciar estrategicamente da masculinidade hegemônica em outros momentos. Consequentemente, a “masculinidade” representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas. (CONNEL; MESSERSCHIMIDT, 2013).

Gabriela: Wender, você percebe essa diferença?

Weder: Pra mim, particularmente, algumas dificuldades, pra falar assim, seriam na prática musical, algumas vezes, na parte mais técnica mesmo, de conseguir encaixar o tom certo pra cantar com as crianças. Meio complicado, num tom de voz um pouco mais grave, com as crianças, que têm o tom mais agudo. E, muitas vezes, na forma como as famílias nos enxergam com crianças muito pequenas. 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. Mas eu não condeno a não pensar nisso, até parar pra pensar o que a gente tem de histórias nesse sentido, mas é um pouco.... Rola um desconforto. 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...

Rosa: Sim...

Wender: E, quando tu não age assim, parece que tu tá fora de um padrão...

Gabriela: Mas no que se refere aos alunos, o relacionamento de vocês com os alunos, vocês percebem essas diferenças? Vou dar um exemplo totalmente... ah, meninas vão se identificar mais com os professores homens... ou, tranquilo, não há diferença...

Wender: Pra mim, é muito misto...

Magali também compartilha suas dificuldades e relata a necessidade de “se impor mais” dependendo da faixa etária dos/as alunos/as, relacionado essa necessidade à sua condição de mulher.

Magali: Pra mim, é misto, no meu caso. Eu tenho que, nos menores, nos meus alunos menores, não há muito essa diferença. É mais ali no 4º, 5º ano, que com alguns deles, muitas vezes, eu tenho que ser um pouco mais rígida e me fechar um pouco mais, pra poder por ordem na hora de....

Rosa: Os mais velhos.

Magali: Os mais velhos. Eu não tenho esse problema com os menores. Nos menores não existe essa diferença, mas, com os mais velhos, eu tenho que me impor mais. (...) por essa questão que ela falou, da gente ser mulher, não ter a voz [inaudível] às vezes tem que forçar muito a voz, pra falar alto, falar com eles ou pôr ordem na sala. Essa questão da mulher em si tem que começar a olhar.

Enquanto Wender quer se afastar do “estereótipo do machão”, da figura “rígida”, se desvincilhando das construções tradicionais de masculinidade, Magali precisa se aproximar dessas características para “se impor” e poder ensinar, à medida que os/as alunos/as vão crescendo. Nas falas de Magali, Rosa e Wender o gênero é um aspecto que circunscreve suas experiências na docência de música, podendo potencializar sua vulnerabilidade profissional nos

contextos em que atuam.

4.9 Das estratégias dos/as professores/as para abordar gênero e sexualidade na aula de música

Rosa: Precisamos, temos a responsabilidade aqui de ajudar a mudar isso. Primeira coisa que eu penso. É verdade, ok? Mas o que que a gente vai fazer com essa verdade?

Diante dos desafios e dificuldades de garantir um ambiente coabitável de diversidades, os/as professores/as se utilizam de diferentes estratégias para abordar a diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula, que incluem intervir nos momentos de discriminação, dar atenção à participação das meninas e utilizar a música como ferramenta de inclusão da diversidade de gênero, sexualidade e raça, tanto com o intuito de ampliar o conhecimento dos/as alunos/as sobre os diferentes sujeitos que atuam na música, como para que os/as alunos/as se sintam mais convidados/as a interagir nas aulas. Quando Wender relatou a fala da aluna contra pessoas LGBT, percebendo a reação do aluno “alvo” da crítica, o professor propôs utilizar uma música da banda Titãs para ampliar o debate com os/as alunos/as e como forma de apresentar um contraponto ao discurso proferido pela aluna.

Wender: (...) E foi todo um debate em sala de aula e, depois, a gente trabalhou uma música dos Titãs, que eles lançaram uns anos atrás, que se chama “Quem são os animais”, uma música que fala sobre preconceito no geral. Pelo visto, é muito boa, do penúltimo disco deles, e o pessoal gostou muito daquela música, porque ela é muito forte nesse sentido. E ela tem um trecho que fala assim: “ninguém fala por você, perceba a minoria” e a gente tava falando sobre isso com eles...

Gabriela: Essa música foi escolhida pelos alunos ou você trouxe?

Wender: Não, foi uma sugestão que eu trouxe pra eles, porque tinha recém-saído aquela música e ela chama muito a atenção pra mim. Eu tinha escutado há umas duas semanas, quando veio aquele tema ali, daí eu lembrei e falei: “bah” – fechando a aula, terminando o debate, e falando pra eles assim: “ah, lembrei de uma música agora que eu ia trazer sobre esse tema, o que vocês acham?”. “Ah, pode ser...”. Daí a gente trabalhou aquela música depois, e eles, depois, quando eu pedi pra eles tentarem escrever alguma coisa nesse sentido, que pudesse falar sobre essa questão do preconceito, foi muito legal ver a virada que teve pra essa menina, porque ali eu acho que ela começou a cair a

ficha pra loucura dela, que ela tava realmente... Ela nem pensou muito no que ela tava falando, ela só reproduziu o que ouve dos pais ou dentro da comunidade religiosa dela, nem lembro qual.

Wender sugere, ainda, que a música pode estar presente em datas comemorativas, como o Dia do Orgulho LGBT.

Magali: E, até mostrar também pra eles, que até, o nosso caso, professores de música, que na própria música que os pais deles ouvem... existem vários artistas que são homossexuais.

Wender: Bah!

Gabriela: Ah, pois é.

Wender: Sim, é.

Magali: Pra eles verem que não é uma realidade longe deles. Que, às vezes, a mamãe ouve a Cássia Eller... e a Cássia Eller, ela é homossexual. Então, creio que seria muito interessante que isso viesse à tona dentro das salas de aula, sim. E a gente, quem sabe, trazer músicas dessas pessoas pra dentro da sala de aula...

Wender: É, às vezes, as escolas gostam tanto de aproveitar data pra fazer coisa especial. Bom, a gente teve, ontem mesmo, anteontem, era Dia do Orgulho LGBT.

Gabriela: Aham.

Magali: Exatamente.

Wender: Eu nunca vi uma escola aproveitar e fazer um evento, uma semana LGBT...

(risos)

Magali: Exatamente.

Gabriela: É.

Wender: Eu nunca vi.

Gabriela: Isso eu também nunca vi. Tem a semana da mulher....

Wender: Sempre fazem. Fazem várias.

Magali: Tem várias.

Wender: Às vezes, até mesmo espaço público, usa, às vezes, pra fazer festa religiosa, que já é outra seara, que eu já acho também que não..... deveria rolar. Mas por que não fazer?

Magali: Sim! E levar música desses artistas. Que, até, então, quem sabe, eles mesmos cantem as músicas, porque o pai ou a mãe ouvem. E acham ainda assim que não são. E que é uma realidade longe deles e tá mais perto do que eles imaginam.

Gabriela: Uhum.

Wender: Sim. Ou, daqui a pouco, tu conseguir fazer uma pesquisa e ir mais a fundo. Pesquisar sobre compositores...

Magali: Sim.

Gabriela: Compositores.

Wender: Compositores famosos e...

Magali: Claro.

Wender: ... e compositoras.

Magali: Isso.

Rosa conta que aproveitou o Dia Internacional da Mulher para fazer debates em sala de aula. Entretanto, esse tipo de abordagem parece colidir com as concepções de algumas escolas, segundo as quais o/a professor/a de música deve desenvolver atividades como cantar e tocar, preparar “musiquinhas”, e não discutir o que Magali define como “coisas bem mais amplas”. A música é reduzida, nesse caso, à sua dimensão sonora, o que também reduz os sentidos de se ensinar música na escola.

Rosa: É, perto do dia internacional da mulher eu sempre trabalho assim. Eu já com a educação, ensino fundamental, eu já fiz debates assim, então na minha aula de música, não é só... eu não penso a aula de música só com instrumentos musicais, na escola atual onde eu tô não tem instrumentos... onde eu tava no ano passado tinha, por exemplo, em outros anos anteriores... então eu nem sempre eu ia pegar os instrumentos, tinha aula que eu ia, em algum momento da aula eu fazia um debate, “ah vamo falar sobre mulher, o que vocês entendem...” Eu já fiz isso...

Gabriela: E eles recebiam bem a proposta?

Rosa: Sim, eles adoraram, conversar assim.

Gabriela: Legal.

Rosa: Mas de repente, na escola... na escola que eu tô atualmente já me chamou a atenção que eu faço atividade muito diversa, que eu deveria fazer mais, os alunos coordenarem o corpo e cantar, eles querem isso. Eles querem duas coisas de mim: percussão corporal e canto. E daí tem que tá argumentando: “não, eu como licenciada em música, a gente trabalha que, a música tem coisas bem mais amplas”. Mas se a escola me pediu que eu não posso, por exemplo, fazer desenho, trabalhar com desenho também, trabalhar apreciação musical e desenho, eu não vou trabalhar, porque daí eu vou perder meu emprego também, é complicado...

Magali: É, essa é outra dificuldade muito presente, que eles acham que o professor de música tem que trabalhar a questão do canto e dos instrumentos e daí quando a gente faz um debate, lava pra sala, uma coisa assim, pra sentar e debater, ver a posição deles, conhecer os nossos alunos, a própria escola não tem essa preparação, ela não tem essa formulação, até acadêmica, de entender qual é a importância do professor de música, que não é só instrumento e canto.

Gabriela: E a escola entende essa sua proposta como um “desvio” da aula, não tá tocando, não tá compondo....

Magali: Exatamente, entendem como um desvio (risos) da nossa conduta profissional.

Rosa: Não pra fazer esses trabalhinho.... (ironia)

Magali: Exatamente.

Rosa: É pra cantar as musiquinhas (sarcasmo)

Gabriela: Musiquinhas...

(risos)

Wender: Eu sempre me lembro (risos) quando entrava a coordenadora ou algum membro da equipe diretiva, entrava na sala de aula pra dar o recado e daí parava tudo, o pessoal escutava e daí ela dizia “então tá, podem continuar a aprender direitinho as musiquinhas do professor”.

(risos)

Wender: Como se todas as aulas fossem isso.... Começando com “musiquinha” que chega a doer no fundo da alma.

Gabriela: Chega a doer o ouvido...

Wender: É... “musiquinha”....

Magali: A gente tá rindo porque é uma coisa tão corriqueira... que vira até piada...

Wender: É tragicômico...

Magali: É tragicômico, é verdade...

Quando os/as professores/as conversavam sobre como a diversidade de gênero e sexualidade se manifesta na aula de música, Magali retoma o episódio sobre o aluno que “não se encaixa muito naquele grupo de meninos”, porém, adicionando mais detalhes sobre a sua estratégia. Assim como Wender, ela percebe a reação do aluno e, a partir disso, decide reorganizar o grupo de alunos/as por instrumento, ao invés de separar por meninos/meninas. Em suas explicações, ela justifica sua ação pensando no bem-estar dos/as aluno/as e como forma de “preservar” os/as alunos/as de possíveis violências que possam acontecer dentro da sala de aula.

Gabriela: Como vocês percebem a diversidade de gênero e sexualidade na escola e, especificamente, na aula de música? Como é que ela se manifesta?

Wender: Eu acho que um pouco isso que tu falou, eu acho que encaixa, né? (rindo). No caso da aula de música, aí .. é a nossa resposta conseguir trabalhar sobre isso.

Magali: E conseguir trabalhar isso. É, já me ocorreu, como eu falei no começo, tem um menino, dele não querer fazer uma atividade ali, na hora de separarem os grupos. “Vamos separar aqui. Um grupo de meninas toca o chocalho, um grupo de meninos toca maraca”.... E o menino não querer ficar junto com o grupo de meninos por se identificar mais com as meninas. Isso já me ocorreu em sala de aula. Então, como eu resolvi? Eu não formei mais grupos. Eu pego grupos específicos, de meninos e meninas. Eu faço a aula agora com todos. E, quando separo grupos, separo pelos instrumentos. “Esse grupo é o grupo de chocalho”. E, entre eles, meninos e meninas. Esse aqui é o da maraca, meninos e meninas. Então, eu creio que, pelo menos, dentro da sala de aula, já me ocorreu, como eu falei, esse ano, inclusive, eu tenho esse aluno. E daí eu identifiquei, durante a aula, dessa maneira. Eu vendo que ele tem uma, meio que uma trava assim, ele não quer de jeito nenhum, ele não se identifica em fazer as aulas daquela maneira. Tanto que nos trabalhos, na hora de fazer trabalho, em sala de aula, em tudo, ele tá sempre com as meninas. Ele tá sempre junto das meninas. Quando eu vou fazer uma aula, “me tragam uma música pra gente trabalhar junto”, ele sempre vai lá, ele sempre escolhe junto lá com as meninas. Então, eu percebi dessa maneira e resolvi, até por uma questão... acho que até por uma questão mais ética, até falando assim... e não formar grupos mais específicos, de meninos e meninas. Nas minhas

apresentações na escola, agora a última nossa que foi a festa junina, eu fiz por turmas, todo mundo junto, tocando junto, cantando junto.

Gabriela: Entendi.

Magali: Na hora em que eu vou fazer um coral com eles ali, eu faço todos juntos. Eu não faço mais essa... separação específica. Inclusive, como foi me passado dentro da escola... pra fazer. “Ah, faz...”, a própria direção da escola: “ah, faz... porque não faz uns grupinhos de... só as meninas e só os meninos”. E, como hoje a gente vive uma outra realidade, e tem toda, tem todas essas questões que a gente tá debatendo aqui inclusive, eu não quis melindrar as crianças e nem os meus alunos. Então, eu sempre faço agora a minha questão assim, de... de não ter mais esse tipo de problema e ...

Gabriela: E a sua estratégia que você adotou, ela funciona bem, tem funcionado bem?

Magali: Funciona bem. Funciona bem. Todo mundo fica bem feliz até. Não... até agora não deu briga entre eles (risos)

Wender: Uhum.

Magali: Funciona muito bem até. E eu acho que é uma maneira até de preservar os meus alunos, (...) e acabar até, como a gente falou no começo, naquela questão de piadinhas. De: “ah, fulano, quer ficar no grupo das meninas... – desculpa a palavra – é viadinho, é não sei o quê”. E daí, eu resolvi dessa maneira. Levei também à direção da escola, inclusive a própria direção ficou: “por que não faz de tal maneira e tal maneira?”. Eu disse: “bom, na minha didática, eu vou fazer dessa maneira, até então tá tudo certo, tem dado bastante certo”. E eu vejo que eles ficam bem contentes.

Após o relato de Wender sobre a fala da aluna contra pessoas LGBT, além de identificar situações discriminatórias, o grupo indica outras atitudes que contribuem para que a aula de música seja um espaço de acolhimento da diversidade. Isso se dá pela oferta de possibilidades de escolha para os/as alunos/as e até mesmo interpelá-los/as quando percebem ações estereotipadas.

Luana: Acho que é fundamental a gente fazer isso em sala de aula. “Ah, quero pintar isso de rosa” – a Mariazinha [diz]. “Não, pinta de azul, deixa o João pintar de rosa”. (...) ... de um jeito sutil de fazer isso em sala de aula.

Magali: Igual a questão dos chocalhos. Eu pintei tudo colorido e daí ficaram com aquele negócio dos meninos: “ai, o meu é azul”. Aí eu disse: “pega a cor que vocês quiserem, gente. É tudo cor”, sabe?

Wender: Esse negócio de cor é impressionante...

Magali: Isso não existe, é tudo cor...

Gabriela: Eu me lembro na educação infantil, também tinha essa situação do chocalho, tinha o chocalho rosa e dava... alguns conflitos.

(Risos)

Gabriela: Por causa de um chocalho rosa.

Magali: Por causa de um chocalho roxo, um chocalho rosa...

Wender: Brinquedo de menino e de menina...

Magali: Eu eu: “gente, é tudo cor, peguem o que vocês quiserem...”. Eu peguei até um azul pra mostrar: “olha, toca, tem o mesmo som”. (risos)

Gabriela: Pra mostrar: “olha aqui ó, é um chocalho, funciona igual, só tem uma cor diferente”.

Magali: Sim, aquilo que ela (Luana) colocou é bem interessante...

Luana: Tem um funk de uma menina, não sei o nome, sou péssima com isso, mas que ela fala de brinquedo de menino, brinquedo de menina.

Gabriela: A MC Sofia?

Luana: Acho que é... é muito bom!

Gabriela: Adoro a MC Sofia...

Luana: Eu moro com várias crianças e elas ouvem e adoram ela... Acho que é, não sei.

Acho que deve ser ela.. Luana: Muito fofa....

Rosa: (...). Sobre a questão das cores, na época da páscoa, eu levei um coelhinho rosa, um azul, de cartolina, porque eu queria trabalhar encenação. E aí eu pedia pra alternar sempre, o azul, vai ter menina fazendo o azul. E eles me questionavam, as crianças.

Gabriela: Você chegou com a proposta do coelhinho, já com a ideia de alternar e aí você foi questionada?

Rosa: Aham. Pelos alunos.

Gabriela: O que te perguntavam?

Rosa: Ah, o azul, mas esse aqui é o de menino, o rosa é de menina... Aí eu falei: “não, os dois são de meninas e meninos, pode pegar” e aí eles pegavam. E seguiam, não ficaram chateados, continuaram cantando a música.

Em outro momento da discussão, logo após a exibição do vídeo, Rosa menciona que dá atenção à forma de se comunicar com os/as alunos/as, levando em conta a flexão do gênero na linguagem, para estimular a participação de meninos e meninas. Esse gesto é visto pela professora como algo que “favorece pra que essas questões de gênero sejam trabalhadas”.

Rosa:(...) O que eu... o que eu comecei a pensar em formas de ajudar a transformar isso. Então, eu comecei a chamar as meninas primeiro, nas minhas aulas. E hoje, na Educação Infantil eu faço isso. Eu tento... não sempre, pra não ficar sempre uma regra, daí, só as meninas... não.

Gabriela: Claro.

Rosa: Mas eu alterno por chamar elas primeiro. Então... e eu cuido a minha linguagem também. Tô dizendo formas que eu percebo pra, inclusive, ajudar a colocar a questão de gênero na sala de aula.

Gabriela: Desculpa. Só pra me dizer. O que é a questão da linguagem?

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. Então, eu falando fica um estranhamento. Mas aí, aos pouquinhos, eu espero que isso contribua.

Gabriela: Sim.

Rosa: Eu me sinto um grão de areia mas...
(Todos riem)
Rosa: Eu busco... nesse sentido, assim.

Ao serem indagados/as sobre como eles/as se sentiam em relação ao preparo para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade, Rosa dá a entender que a formação inicial deve investir nesse tema e acrescenta que a sua introdução à perspectiva feminista promoveu outro tipo de leitura do mundo.

Gabriela: Bom, eu vou passar aqui. Diversas pesquisas na área de educação afirmam que professores e professoras sentem-se despreparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade. O que vocês pensam sobre isso? Então, fala da questão do despreparo.

(Risos)

Rosa: Pra sempre, né?

Gabriela: (risos)

Rosa: É, a gente tá falando... como isso tem que tar no ensino superior. Mas... na verdade, tem que tar em tudo. Porque gênero é uma coisa que tá em tudo. E sexualidade, porque somos seres sexuais. Então, isso tá em tudo. Tá em todos, não vou falar em áreas, mas tá em tudo, tudo, tudo na vida. Aqui, agora, tá. Na rua, ali no mercado. Pegar o ônibus pra ir pra casa, vai tar. Então, tem que tar. Só que não tá.

(Risos)

Rosa: Não é tratado. Precisa ser tratado. Eu acho que o que me despertou isso, porque... daí cada... e é curioso como desperta em cada pessoa de formas diferentes. Eu me considero feminista. Só que eu não fui sempre feminista. Eu não nasci, "ai, nasci feminista". Não. Eu fui ser feminista depois dos meus 20 e poucos anos. Então, o que que eu fiz até então? Quando eu olho pra trás, eu, bah... Eu... comecei a ver o mundo com outros olhos. Outros olhos. A partir do momento em que eu me declarei feminista. E comecei a pensar nessa questão de gênero. Eu não pensei sempre. Eu já sofri um monte de opressão, mas eu não... eu não sabia o que que era isso. E depois de estudar, e o estudo vai ser pra sempre... eu comecei a ver. Como que isso vai... pra mim, foi um despertar. Não tô dizendo que as pessoas têm que ser feministas... Não. Ou tem que ser tal coisa. De esquerda... Tem que ser... Não. Mas... como que vai despertar esse tema nas pessoas e nos professores. Me preocupa como que isso se dá.

Finalizando o grupo de discussão, após tantos assuntos discutidos no âmbito da temática, convidei os/as integrantes a fazerem um comentário final. O grupo destaca a importância do debate sobre diversidade de gênero e sexualidade na escola, sobretudo na formação inicial e continuada dos/as professores/as de música. Se, por um lado, os depoimentos revelam uma necessidade formativa sobre as temáticas na formação inicial e continuada, há um sentimento de solidão que cria um estado de urgência. Os/as professores/as

ficaram agradecidos/as por participar da pesquisa e conceberam a situação do grupo de discussão como um momento formativo, de reflexão, troca e acolhida e também de reconstrução das percepções.

Gabriela: Mas enfim.... Finalizando esse grupo de discussão, há mais alguma que vocês gostariam de dizer ou comentar? Essa parte é totalmente livre, no que diz respeito ao tema da pesquisa.

Magali: Eu acho que, como uma conclusão da pesquisa, eu acho que, como eu acabei de falar, deveria existir uma preparação maior das escolas, de outros profissionais, uma respeitabilidade maior com nosso trabalho, que, de certa forma, é um pouco desrespeitado, desclassificado, perante até os nossos colegas, outros professores. E eu acho que eles deveriam ter um preparo melhor pra receber esses profissionais de música dentro da escola, até o próprio corpo docente, ter um pouco mais de informação, o que é música, o conceito da música, o que é que a música faz na vida de um ser humano, eu creio que seja essa minha conclusão.

Gabriela: Conclusão da nossa conversa aqui...

Magali: Inclusive, levar a questão pra dentro de sala de aula, da identidade de gênero, sexualidade, tudo isso incluso, ter um preparo melhor....

Gabriela: Pra lidar com essas questões....

Wender: Nesse momento atual da educação brasileira, fazer esse tipo de trabalho é nadar contra a maré.

Gabriela: E você acredita nisso...

Wender: Porque a gente tá vivendo um período super retrógrado, pra começar com essa aprovação deles tirarem esses termos da base curricular. Enfim, no âmbito geral, tá superdifícil. Então, isso que a gente faz é nadar contra a maré e é o trabalho de formiguinha mesmo. Quem dera tivesse mais gente a fim de fazer isso e mais capacitações desse tipo, oportunidade de ter um seminário, uma coisa assim, num âmbito maior, que permitisse mais educadores, que, muitas vezes, tem gente que tá interessada, mas, às vezes, não consegue achar com quem se linkar pra fazer essas coisas. Eu tô afastado do meio acadêmico há um tempo já, desde que eu concluí a minha pós, desde 2012 só dando aula, dando aula, dando aula. Tão imerso nessa parte docente, já não estudo há tanto tempo que fico meio perdido também, mesmo quando tu foi buscar a gente: "bah, preciso ir ver como é que tá", porque, se for só olhar pelo lado lá onde eu tô, bah, chego a ficar meio desesperançoso, e como é que vai ser... Gostei muito, muito legal a iniciativa.

Rosa: Show!

Gabriela: Então, finalizando agora, muito, muito obrigada pela presença de vocês.

Rosa: Posso comentar?

Gabriela: Claro.

Rosa: Quero agradecer o convite, agradecer os colegas aqui, aprendi muito hoje, é bom conversar sobre experiências, porque, se não, a gente fica só na nossa experiência e isso é uma coisa bem interessante, agora tu dando aula lá no... Como contemplar o estudo acadêmico com a aula, que, na verdade, é tudo uma coisa só, tudo pra vida. E, às vezes, a gente separa, fica só os estudiosos no meio acadêmico e quem tá na prática... e daí não dialoga e daí não tem transformação, e daí não vai ter gênero na sala de aula, não vai ter diversidade

de raça, de sexualidade. Então, tem que unir e temos que nos unir, não podemos desistir, é difícil. Mas eu fico à disposição, eu quero, cada vez mais, poder participar politicamente, acho que é uma participação política estar aqui. Fico à disposição para tua pesquisa e comento também que minha pretensão é pesquisar nessa área, no meu caso, eu tô vendo de compositoras pra violão, mas tem tudo a ver com escola...

Luana: (...). Muito prazer (se dirigindo a mim e despedindo-se do grupo) e obrigada por tua pesquisa existir.

Gabriela: Obrigada (risos), vamos nos falando tá? (me dirigindo a Luana).

Luana: Tá.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tive por objetivo compreender como professores/as de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade na docência de música. Como objetivos específicos pretendi examinar quais significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são compartilhados por professores/as de música da educação básica; compreender como professores/as de música da educação básica lidam com os sujeitos da diversidade ao ensinarem música; identificar se, e como, a diversidade de gênero e sexualidade vem sendo trabalhada por professores/as de música da educação básica; e identificar dificuldades e desafios que professores/as de música da educação básica enfrentam em relação à diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música.

Os dados foram coletados por meio de um grupo de discussão, realizado com quatro professores/as de música da educação básica que atuam em escolas de Porto Alegre e região. O grupo de discussão é uma estratégia de pesquisa em que colaboradores/as são convidados/as a apresentar, debater e aprofundar seus pontos de vista, permitindo ao/à pesquisador/a compreender uma realidade pela perspectiva do sujeito. Apesar de ter sido um grupo pequeno de professores/as, o fato de terem sido poucas pessoas me pareceu estimular o envolvimento na conversa para que cada um/a pudesse explorar suas ideias. Nesse sentido, tive a impressão de que um grupo pequeno possibilita criar uma ambientação mais acolhedora e convidativa para que as pessoas possam expressar suas ideias.

Os resultados indicam que o professor e as professoras de música que participaram da pesquisa compartilham diferentes significados sobre gênero e sexualidade. Definir o significado das palavras gênero e sexualidade não é algo imediato. As respostas precisam ser elaboradas. A definição parece se construir a partir do olhar para os sujeitos e do reconhecimento do que as pessoas podem ser e de que as pessoas são diferentes. São “N tipos”, como diz Luana. Gênero e sexualidade são entendidos como construtivos dos sujeitos, ajudando o professor e as professoras a compreenderem como os/as alunos/as constroem

suas identidades. Passam, então, a nomear alguns desses “tipos”, que caracterizam tanto a diversidade de gênero quanto de sexualidade: homem, mulher, trans, homossexual, heterossexual, bissexual, para além do binarismo homem/mulher. A diversidade de gênero e sexualidade se refere a diferentes tipos de identidades, identidades que ajudam a construir o sujeito e que não são fixas, mas fluidas.

Apesar de reconhecerem a ideia de construção, a perspectiva biologizante não está ausente, assim como a ideia da universalização, de que são pessoas, e não pessoas diferentes. Os significados, portanto, podem ser ambivalentes. Alguns/as parecem tratar diferença e diversidade de forma indistinta. Discursos de universalização no tratamento dos sujeitos podem assumir formas contraditórias de igualdade, que podem descaracterizar as diferenças e as singularidades que cada sujeito carrega consigo.

Os significados sobre diversidade de gênero e sexualidade parecem ter sido construídos a partir das relações com os/as alunos/as e das diversas experiências sociais da vida dos/as professores/as e são esses contextos sociais que permitem aos/às professores/as fazerem indagações para validar suas crenças e percepções. Religião, escola e família são contextos sociais que dão contorno para a construção desses significados, ora negando, ora reconhecendo os sujeitos da diversidade de gênero e sexualidade.

As ideias de reconhecimento da diversidade e de respeito às diferenças não estão de forma alguma relacionadas com um dever ou uma obrigação, mas intrinsecamente relacionadas a uma preocupação com a integridade física e emocional do/a aluno/a para que ele/a se sinta acolhido/a na escola.

É essa preocupação com a integridade dos/as alunos/as, com seu bem-estar, que parece atravessar o modo como o professor e as professoras de música lidam com os sujeitos da diversidade. O professor e as professoras são críticos e reflexivos e mostram-se disponíveis a reconstruir suas concepções sobre diversidade de gênero e sexualidade porque reconhecem a importância da localidade e da especificidade de cada grupo social marginalizado. Percebem que, de modo geral, não existe respeito à diversidade, e lidar com ela é um desafio vivenciado por todos/as os/as professores/as, independentemente do

contexto de trabalho. Reconhecem que há diversas situações em que a diversidade de gênero e sexualidade se manifesta na escola, acompanhada de diversas violências contra os sujeitos, dentro e fora da escola: palavras pejorativas direcionadas à orientação sexual; preconceitos e situações de discriminação; brincadeiras machistas etc. Ele e elas buscam compreender os sujeitos da diversidade por meio de mecanismos que ajudam a reconhecer os sujeitos da diversidade.

Os/as professores/as aprendem a identificar os sujeitos escolares por um conjunto de signos: as marcas no corpo, as preferências, o modo como vivenciam seus relacionamentos afetivos. São signos que estão em constante transformação; geram instabilidades, mas também enriquecem os aprendizados da docência. Em determinado ponto da discussão, Luana diz: “E eu acho tão idiota as coisas que fazem a gente pensar que um menino é gay, ou homossexual... lésbica, sei lá. Tipo, eu gosto de uma cor? Sabe?”. É nesse sentido que os/as professores/as – partindo da premissa de que as identidades não são fixas – colocam seus modos de significar gênero e sexualidade em suspeição. Da mesma forma que ele e elas se valem dos signos para reconhecer a diversidade de gênero e sexualidade, algumas nomeações correm o risco de serem precipitadas e restritivas, podendo “enganar” o olho do/a professor/a.

Por meio das interações com alunos/as na escola, em articulação com suas próprias vivências enquanto sujeitos de gênero e sexualidade, o professor e as professoras não desvinculam os significados sobre gays, lésbicas, bissexuais, trans que aprenderam em outros contextos; eles/as ampliam o seu repertório, absorvem informações dos/as alunos/as e observam suas relações no espaço escolar.

A relação com o outro, seja observando, interagindo, acompanhando os/as alunos/as ao longo dos anos escolares, seja questionando e repensando suas crenças e valores, tem fornecido entendimentos que têm orientado o professor e as professoras de música para lidarem com os sujeitos da diversidade. No entanto, esses entendimentos, vindos da interação e da convivência com os sujeitos escolares, parecem não ser suficientes para que ele

e elas se sintam seguros/as em algumas situações de sala de aula. É por meio das interações com os/as alunos/as da diversidade de gênero e sexualidade que os/as participantes da pesquisa têm detectado lacunas na sua formação e demandas por mais “informação” ou conhecimento.

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. São conhecimentos, saberes, terminologias, como mencionam alguns/mas participantes, que precisam ser estudados na formação e renovados ao longo da trajetória profissional, porque, assim 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/às professores/as que ensinam na escola de educação básica.

As relações dos/as professores/as de música participantes desta pesquisa com os sujeitos da diversidade são permeadas por sentimentos de alteridade e acolhimento. Identifico que há um olhar atento de cuidado com os sujeitos da diversidade que estão presentes na escola, e esse olhar parece estar associado à premissa de que alunos/as cujas identidades de gênero e sexualidade não são heteronormativas passam por enfrentamentos dentro e fora da escola que afetam sua escolarização.

Pensando sobre como a diversidade de gênero e sexualidade tem sido trabalhada pelos/as professores/as investigados/as, percebo que boa parte das ações relatadas estão mais associadas a uma perspectiva de trabalhar gênero em que foco é a produção e a situação das mulheres na área de música. Por um lado, a valorização do feminino representa um importante resgate da contribuição das mulheres à história da música. Esse modo de trabalhar a diversidade não é uma ação despropositada; parece ser uma forma de concretizar um projeto de transformação da realidade social por via da equidade de gênero. Por outro lado, “propor uma valorização do feminino, acaba caindo no velho dualismo feminismo/masculino, atribuindo valores e características diferentes para cada sexo. Quando se universalizam essas diferenças, obscurecem-se outras possibilidades de homens e mulheres se diferenciarem

dos modelos rígidos e estereotipados” (ARAÚJO, 2005, p. 47).

A valorização das produções musicais de mulheres representa, para o professor e, especialmente, para as professoras, uma oportunidade de resgatar aquilo que elas gostariam de ter aprendido na formação inicial, pois elas entendem que se enxergar na música e se identificar com música passam, em um primeiro momento, pela identificação pelo gênero. Enxergar-se na música ajuda a criar vínculo com aquela prática e, por isso, o professor e as professoras carregam para si a responsabilidade de ampliar as referências musicais dos/as alunos/as para que eles/as se sintam reconhecidos/as e representados/as por gênero, sexualidade, raça/etnia e classe. Ações desenvolvidas pelo professor e pelas professoras têm gerado reações positivas das alunas, que parecem ter se sentido mais representadas na aula de música, mas negativas dos meninos, pois os alunos já aprendem desde muito cedo a identificar os territórios que lhes pertencem.

O professor e as professoras reconhecem a reprodução de certas associações, que limitam as relações com música, e procuram evitá-las. São associações que ocorrem entre gênero e instrumento musical, gênero e atividades musicais, gênero e gêneros musicais. Na primeira, o gênero é associado às características físicas dos instrumentos; na segunda, o gênero é associado a construções de feminilidade e masculinidade, em que compor e tocar instrumentos são vistos como atividades masculinas; e, por fim, na terceira, o gênero é o fator que vai preponderar na identificação do sujeito com determinados gêneros musicais.

Essas associações são construídas por meio de diferentes vivências do sujeito escolar, que, quando está na escola, tende a reproduzir tais associações. O professor e as professoras se sentem na incumbência de desconstruir essas associações, seja ofertando diferentes possibilidades para os/as alunos/as, seja conversando com os/as alunos/as sobre as escolhas que fazem em sala de aula. O professor e as professoras se mostram atentos a essas associações, pois acreditam que, além de limitar as relações do sujeito educando com música, contribuem para sustentar as desigualdades de gênero.

Outras ações desenvolvidas pelo professor e pelas professoras indicam

que ele e elas consideram relevante discutir com os/as alunos/as sobre os significados da música para além de suas dimensões sonoras. Isso significa pensar e trabalhar sobre os significados de gênero e sexualidade que possam ser construídos por certos gêneros musicais, como o funk, bem como sobre a violência de gênero que atravessa diversos gêneros musicais. A música pode ser utilizada como gatilho para tratar de diferentes interesses, tanto dos/as alunos/as como das escolas, e ela pode ser combinada com momentos que podem ter relevância para a vida do/a aluno/a, como o dia do orgulho LGBT, o dia internacional da mulher e o dia consciência negra.

Conscientes de situações de discriminação e de desigualdades presentes na escola, o professor e as professoras buscam desenvolver estratégias que qualifiquem o ambiente de ensino para que a aula de música possa acontecer. Isso engloba o modo de se comunicar com os/as alunos/as, a identificação de práticas que desqualificam identidades e grupos sociais, o modo de organizar as aprendizagens em sala de aula (como organizar grupos, instrumentos musicais e outros materiais sonoros e não-sonoros) e a seleção das músicas que são trabalhadas em sala de aula.

Um dos desafios enfrentados pelos/as professores/as de música se refere a como lidar com os diferentes significados compartilhados por outros sujeitos, especialmente colegas professores/as, sobre diversidade de gênero e sexualidade. Essa diversidade de significados, por vezes, tem gerado desestabilizações que reforçam a manutenção de polarizações na escola e até mesmo dificultam o reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade na escola. O não reconhecimento da diversidade pelos/as colegas inviabiliza as discussões na escola e faz com que a diversidade de gênero e sexualidade seja menos reconhecida.

Muitos significados sobre gênero e sexualidade estão relacionados às crenças pessoais, internalizadas, que foram construídas a partir de diferentes contextos sociais dos sujeitos. As “informações” divulgadas, as “palestras” que estão sendo desenvolvidas em algumas escolas sobre diversidade de gênero e sexualidade são importantes para reconstruir seus significados; entretanto, essas ferramentas, sozinhas, não são capazes de promover rupturas naquilo

que é socialmente concebido e aceito, como as piadas e comentários de desqualificação às identidades não heteronormativas.

O entendimento de que a diversidade de gênero e sexualidade se manifesta na música ou é vivenciada por meio da relação com música se mostrou como uma visão que, em alguns momentos, colide com a visão de outros sujeitos da escola, que concebem o/a professor/a de música como alguém que ensina a tocar e cantar. Isso, além de reduzir a música à sua dimensão sonora e, conseqüentemente, reduzir os sentidos de se ensinar música na escola, sugere a visão de que o/a professor/a de música não tem capacidade de agência sobre aquilo que ensina e sobre como lida com discussões que possam ser suscitadas pela música.

Pelas falas do professor e das professoras, músicos/musicistas da diversidade nem sempre são aceitos/as, ou podem ser aceitos/as desde que sua identidade não seja pronunciada, como percebem em relação à cantora Ana Vilela. Por vezes, o reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade opera pelo reconhecimento não verbalizado para que o músico ou a musicista possa ser inserido/a naquele contexto. Já músicas que representam uma variedade de posições de sujeito, como as de Pablo Vittar e Liniker, podem gerar reações negativas, com as quais o professor e as professoras têm buscado lidar.

Na escola há gêneros musicais que não são aceitos, ou chegam a ser proibidos, em função dos temas aos quais são associados, por exemplo, o funk e a sexualidade. A exclusão do funk na escola indica que a mediação da relação dos/as alunos/as com música não é feita apenas pelo professor/a de música, ela é interceptada por toda a escola. O funk é uma síntese de diversas experiências sociais condensadas pela música, no entanto, algumas escolas, como a de Magali, percebem o funk mais como uma subversão do que uma produção musical legítima. Quando a escola se fecha e restringe as músicas que serão trabalhadas, ela perde parte de um dos seus atributos mais valiosos, que a caracteriza: ser um espaço democrático de sociabilidade.

No grupo de discussão, o corpo emergiu como um dispositivo de produção das diferenças; é por meio do corpo que os/as professores/as

aprendem a reconhecer os sujeitos da diversidade, porque é pelo corpo que se acompanha as construções de identidade de gênero e sexualidade dos sujeitos escolares. Mas também o corpo é um lugar difuso de experiências e isso tem colocado aos/às professores/as indagações quanto aos usos do corpo na aula de música. O corpo é lugar em que se materializam as fronteiras do gênero. Dependendo do tipo de atividade que o/a professor/a de música for trabalhar com os/as alunos/as, isso pode representar um deslizamento de fronteiras, que nem sempre os/as alunos/as querem ou estão prontos/as a se confrontar.

Gênero e sexualidade também são dimensões que fazem o ser professor/a e isso fez o grupo refletir sobre suas próprias experiências profissionais e acadêmicas. Ser professor de música implica diferentes vivências na docência em função das representações de masculinidades que circundam o ser professor. Ser professora de música significa passar por diversas aprovações que também podem comprometer a prática docente. Ambas situações colocam o professor e as professoras em situação de vulnerabilidade profissional e favorecem o desequilíbrio entre os gêneros na docência de música.

O modo de vivenciar a diversidade de gênero e sexualidade do professor e das professoras de música que participaram desta pesquisa parece bastante alinhado com algumas diretrizes fixadas em políticas públicas, que reconhecem a importância dessas temáticas serem trabalhadas em sala de aula. No entanto, algumas escolas não reconhecem a aula de música como um espaço de reflexão sobre esses temas, nem a competência do/a professor/a de música para abordar essas temáticas.

Percebo, pelos dados desta pesquisa, que a aula de música é um tempo-espaço generificado e um ambiente sexualizado. Por meio da música vivenciamos nossas identidades de gênero e sexualidade; e por meio do gênero e da sexualidade criam-se ordenamentos para a prática musical e para a prática educativo-musical. Entendo que é no convívio entre diversidades de gênero e sexualidade na escola que se aprende a entender a diversidade. O professor e as professoras de música aprendem a identificar os sujeitos da diversidade, observam atentamente suas interações na escola para, então, estabelecer como

irão interagir com esses sujeitos.

Acredito que esta pesquisa tenha contribuído para a área de educação musical ao evidenciar como gênero e sexualidade, na sua diversidade, são dimensões que compõem a docência de música em diferentes perspectivas: a perspectiva da relação do/a professor/a com os sujeitos escolares, sejam os/as alunos/as, sejam os/as colegas professores/as e a equipe diretiva, além dos pais e mães dos/as alunos/as; a perspectiva das relações dos/as próprios/as professores/as de música com música; a perspectiva do/a professor/a como sujeito de gênero e sexualidade. Em continuidade a este estudo, penso que são necessárias pesquisas futuras que deem voz aos/às próprios/as alunos/as, sujeitos da diversidade de gênero e sexualidade, sobre o que a aula de música na escola de educação básica pode oferecer para eles/as e que explorem a relação de gênero e sexualidade com outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe e religião, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ABELES, Hal. "Are Music Instrument Gender Associations Changing?" *Journal of Research in Music Education*. v. 57 (2), p. 127–139, 2009.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás. p. 18-29. 2002.

AVILLA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALO, Carmenilviade Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, 2011.

BANDEIRA L., BATISTA A. S. Preconceitos e discriminação como expressões de violência. *Rev. Estudos feministas*, Vol. 10, p.119-141, 2002.

BORGES, Rita de Cassia Vieira. Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do ensino infantil. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, p. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015., *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, n.

124, p. 8-12, 2015. Acesso em: 15 out. 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>

_____. Resolução no 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 2010.

BRANTES, Kelly Cristina. Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 120 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2015.

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

CACERES, Guillermo; FERRARI, Lucas; PALOMBINI, Carlos. A Era Lula/Taborção: política e sonoridade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 58, p.157-207, jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p157-207>

CAVALCANTE, A .W .C.; MOTA, E. F. Gênero e sexualidade na prática docente de professores de ciências: investigação em uma escola pública de fortaleza. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia*, v. 6, p. 01-10, 2016.

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

CARVALHO, M. G. ; TORTATO, C. S. B. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2009. p. 21-32.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2012.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, v. 20, no 2. Porto Alegre, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21 (1), p. 241-282, jan./abr. 2013.

CORRÊA, Denise; REGO, Ingrid Camoço. Educação das relações de gênero na escola: a perspectiva de professoras e professores de educação física. *Atas – Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, p. 910-919, 2017.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. C. Feminaria Musical II: O que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos Anais dos encontros das associações musicais brasileiras. In: Anais da 18ª REDOR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

DENORDO et al. Establishing Identity: LGBT Studies & Music Education – Select Conference Proceedings. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 188, p. 9-64, 2011.

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-%2024.02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2017.

EROS, John. Instrument Selection and Gender Stereotypes. *Update: Application of Research in Music Education*, v. 27, n. 1, p. 57–64, 2008.

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.

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.

FREIRE, Vanda B.; PORTELA, Angela Celis Henriques. Mulheres Compositoras – da invisibilidade à projeção internacional. In: NOGUEIRA, Isabel Porto (Intr. e Org.) e FONSECA, Susan Campos (Intr. e Org.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013. p. 279-302.

FITZPATRICK, K. R.; HANSEN, E. “Off the radar”: Reflections of Lesbian and Gay undergraduates on their experiences within high school music programs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 188, 2011.

FURLAN, Cássia Cristina. *Crianças e Professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis*. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FURMAN, Lisa. J. *The personal and professional life experiences of three lesbian middle and high school instrumental band conductors*. Doctor of Philosophy (Music Education) – University of Michigan, Michigan, 2012. Disponível em: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/96109/furmanlj_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 14 de fevereiro de 2018.

GARRETT, Matthew. L. The LGBTQ component of 21st century music teacher training: Strategies for inclusion from the research literature. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, v. 31, n. 1, p. 55–62, 2012.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Art-med; 2009.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de Discussão como Prática Grupal de Pesquisa Qualitativa: possibilidades abertas aos estudos organizacionais, *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 55, n. 6, p. 632-644, dez. 2015.

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

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 4, n. 4, p.25-35, set.1997.

_____. Identidade de gênero, experiência musical e escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://cipem.files.wordpress.com/2009/11/nr-2-artigo-3.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

GREGORY, Jonathan Alexander Araújo. Espaço, música e gênero: o lugar das oficinas de percussão nas festas carnavalescas. *Anais do SIMPOM*, v. 2, n. 2, 2012.

GRIPP, Phillipp; 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.

GOMES, R. C. S; MELLO, M. I. C. Relações de gênero e a música popular brasileira: um estudo sobre bandas femininas. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17, 2007, Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Santa Catarina: UNESP: 2007.

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?sequence=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.

HAYWOOD, Jennifer. LGBT self-identity and implications in the emerging music education dialogue. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 188, p. 33-38, 2011.

HOLMES, E; TALBOT, B. C. Towards a more inclusive music education: Experiences of LGBTQIAA students in music teacher education programs across Pennsylvania. *PMEA News*, v. 82, n. 2, p. 60-63, 2017.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis. v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017.

JÚNIOR, José Carlos Teixeira. A narrativa da Montagem do Funk Carioca no cotidiano escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, no. 131, p. 517-532, abr.-jun. 2015.

JUNIOR, I. B.; MAIO, E. R.. O Corpo, gênero, sexualidades e educação. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 1 ed. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2014. v. 1. p. 97-120.

KOZA, J. E. Big boys don't cry (or sing): gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v. 4, n. 4, p. 48-63, 1994.

LACORTE, Simone Recôva. Música popular na escola: juventude, gênero e performance. In: *Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, 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.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Tradução: Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEITE, Lucimar da Luz. *Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência*. 141 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

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.

LOPES, Adriana Carvalho. *Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

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.

_____. *Sexualidade: lições da escola*. In: MEYER, D.E.E et al. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 93-101.

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

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. *Corpo, Escola e identidade*. *Educação & Realidade*, n. 25, p. 59-75, jul/dez. 2000.

LUCKOW, Fabiane Behling. *Chanteuses e Cabarés. A performance musical como mediadora dos discursos de gênero na Porto Alegre do início do século XX*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MINETTE, Sarah. *Lived Experiences of Two Gay Vocal Music Educators: A Comparative Case Study*. Ph. D. Arizona State University. Arizona. 2015.

MADUREIRA, A. F. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de

Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MEURER, Rafael Prim; PEREIRA, Sergio da Silva. “Tu é testada o tempo todo”: violências de gênero na perspectiva de educadoras musicais em formação. 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/paper/viewFile/2780/1417>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MEYER, E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, D. E. E. et. al. (Orgs.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 41-48.

MEYER, D. E. E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 57, n. 1, jan./fev. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 24 de março de 2018.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. Gênero/Sexo/Sexualidade: Representações e Práticas Elaboradas por Professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador. Dissertação (Mestrado em Gênero) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016.

MOREIRA, Yan Faria. Saindo do armário e da escola: índices e causas de evasão de indivíduos não heterossexuais das instituições de ensino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 2., 2012, Espírito Santo. *Anais...* Espírito Santo: UFES, 2012. s/p.

MOREIRA, Marcos dos Santos. Bandas de Música e Gênero: Uma busca da ativa participação da mulher nordestina. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 66-76, 2013.

MORENO, Meire Elle. *Feminismo e antifeminismos na política brasileira:*

"ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MORENO, Gilberto Geribola. *Novinhas, malandras e cachorras: jovens, funk e sexualidade*. São Paulo: Núcleo de Antropologia Urbana da USP/NAU, 2011.

MOSTAFA, Maria. Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sess/n11/a04n11.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

NOGUEIRA, Isabel; GERLING, Cristina. Mulheres ao piano no sul do Brasil: notas para uma história da escola pianística de Antônio Leal de Sá Pereira e Guilherme Fontainha entre Pelotas e Porto Alegre (1909-1930). In: *Anais do XXI Congresso da ANPPOM*, Uberlândia: Minas Gerais. 2011.

NOGUEIRA, Isabel; FERREIRA, Maria Letícia Mazzuchi; CARDOSO, Alex Vaz. A música se faz porque é a vida: trajetórias de vida de mulheres musicistas e a relação com o Conservatório de Música de Pelotas – RS. *MÉTIS: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 6, n.12, p. 239-258, 2007.

NOLETO, Rafael . Meu nome é Gal: um grito feminino no Tropicalismo. In: Lílham Cristina da Silva Barros; Paulo Murilo Guerreiro do Amaral. (Org.). *Cadernos do Grupo de Pesquisa*. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2011. v. 2. p. 79-87.

NUNES, Maria Dolores de Figueiredo. Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

NICHOLS, J. Rie's story, Ryan's journey: Music in the life of a transgender student. *Journal of Research in Music Education*, v. 61, n. 3, p. 262–279, 2013.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PALOMBINI, Carlos. Soul brasileiro e funk carioca. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 37-61, jun. 2009.

_____. *Funk como prática experimental: entrevista com o musicólogo Carlos Palombini*. Entrevista concedida a GG Albuquerque. Volume Morto, s/p., 16 de agosto de 2016. Disponível em: <volumemorto.com.br/funk-como-pratica-experimental-entrevista-com-o-musicologo-carlos-palombini/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Do volt-mix ao tamborzão: morfologias comparadas e neurose. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 4., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2016. p. 30-50. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5598>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

PORTO ALEGRE (RS). *Lei n. 11.858, de 25 de junho de 2015*. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Porto Alegre, 2015. Disponível em: <[lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

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/paper/viewFile/2781/1481>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

PALKKI, Joshua. “Negotiating the closet door”: The lived experiences of two gay music teachers. *Visions of Research in Music Education*, v. 26, p. 1-36, 2015.

PALKKI, J; CALDWELLI, 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.

PAPARO, S; SWEET, B. Negotiating sexual identity: The experiences of two gay and lesbian preservice music teachers. *Bulletin for the Council of Research on Music Education*, v. 199, p. 19-37. 2014.

PEREIRA, Joana Lopes. Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

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.

PRÁ, Jussara Reis; GIONCO, Marina Grandi. As três ondas do feminismo: gênero, sexualidade e feminismos. In: MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. (Org.). *Atores sociais, diversidade e identidade*. Porto Alegre: Cirkula, 2015. p. 83-115.

ROSA, Laila; IYANAGA, M.; HORA, E.; SILVA, L.; ARAUJO, S.; MEDEIROS, Luciano; ALCANTARA, N. Epistemologias feministas e a produção de conhecimento recente sobre mulheres e música no Brasil: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, Isabel; CAMPOS, Susan. (Org.). *Estudos de gênero, corpo e música*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013. p. 110-137.

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

ROTONDANO, Erica Vidal. Corpos, gênero, sexualidades: uma reflexão. In: NEVES, A. L. M. N.; CALEGARE, F. P. P.; SILVA, I. R. *Escola, Sexualidade e Gênero: perspectivas críticas*. Manaus: UEA Edições, 2016. p. 35-54.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. *Revista Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan/mar. 2017.

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.

RIBEIRO, J. L. D.; NEWMANN, C. R. Estudos qualitativos com o apoio de Grupos Focados. In: SEMANA DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO SUL-AMERICANA, 6., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: SEPROSUL, 2006. s/p.

RIO GRANDE DO SUL. *Plano Estadual de Educação*. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/elaboracaopdi2016/links-e-arquivos/PEEPlanoEstadualdeEducaoRS.pdf>>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

RIZZATO, Liane Kelen. *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, C. *O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares*. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Lisboa. 2008.

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

SEFFNER, Fernando. Tem nexos não falar sobre sexo na escola?. *Revista Textual*, v. 1, p. 22-29, 2017.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Canetas coloridas ou mini-skates? Coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. *MÉTIS: história & cultura*, v. 13, n. 26, p. 31-60, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/2796>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SENKEVICS, A. S. Gênero, família e escola: Socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015

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.

_____. *Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

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.

SOLOMON, Andrew. *Como os piores momentos de nossas vidas nos tornam quem nós somos*. Technology, Entertainment and Design (TED), 2014. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/andrew_solomon_how_the_worst_moments_in_our_lives_make_us_who_we_are?language=pt-br> Acesso em: 08 set. 2016.

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

TANAKA-SORRENTINO, Harue. *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã*: um estudo de caso etnográfico. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TANAKA, Harue. Mulheres na Música: uma trajetória de luta e invisibilidade

através da lente de uma pesquisadora. *Claves*, v. 2018, 2018.

TORRES, Raimundo Augusto Martins. *Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Revista Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203 -220, ago./dez. 2014.

ZERBINATTI, C. D.; NOGUEIRA I. P.; PEDRO, J. M. A emergência do campo de música e gênero no Brasil: reflexões iniciais. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, v. 2, n. 1, e034, p. 1-18, 2018. Disponível em: <<http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe034>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 2 out. 2017.

WOLFFENBÜTTEL et al. Corpo e gênero na educação musical. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2018.

APÊNDICE A – Convite para participar da pesquisa

Olá!

Sou Gabriela e faço mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, na área de educação musical.

Gostaria de te convidar para participar da pesquisa que estou desenvolvendo, que tem como objetivo compreender como professorxs de música vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música na escola.

Os dados serão coletados por meio de um grupo de discussão, que será realizado presencialmente, em Porto Alegre (RS), em data e local a serem definidos, conforme a disponibilidade dxs participantes.

Se tiveres interesse em participar do grupo de discussão, por favor, entra em contato comigo através do e-mail ggw.musica@gmail.com ou pelo telefone (51) 984039603.

Por favor, se puderes, me ajuda a compartilhar este convite, divulgando-o para outrxs colegas professorxs!

Agradeço a atenção de todxs!

Gabriela

APÊNDICE B – Roteiro do grupo de discussão

1. O que vocês entendem por diversidade de gênero e sexualidade?
2. Os termos gênero e sexualidade foram retirados dos planos de educação (nacional e municipal) e da versão final da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental. Vocês acompanharam esse debate? O que vocês pensam sobre isso? (Figura 1)
3. Como vocês percebem a diversidade de gênero e sexualidade na escola e na aula de música?
4. Vocês acham que gênero e sexualidade são assuntos/temas a serem tratados nas aulas de música? E na escola?
5. Nas aulas de música, vocês presenciaram alguma situação na qual perceberam algum tipo de discriminação de gênero ou por orientação sexual? Se sim, vocês poderiam relatá-la?
6. Existe alguma ação, projeto ou programa sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas em que vocês trabalham? Existem ações de combate a homofobia, machismo, transfobia e outras formas de discriminação no ambiente escolar?
7. Vocês possuem alunos/alunas que se declararam gays, lésbicas, transgêneros, transexuais? Como vocês lidam com eles/elas? Como eles/elas são vistos pelos colegas de classe? E pelos demais alunos/as, professores/as e funcionários/as da escola?
8. Diversas pesquisas na área da educação afirmam que professores/as se sentem despreparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade. O que vocês pensam sobre isso?
9. Vou mostrar um vídeo de 2 minutos e gostaria que vocês comentassem a respeito.
10. No vídeo, uma das entrevistadas associa a ausência das mulheres na música às diferenças de estímulos entre meninos e meninas desde a infância. Como vocês percebem essas diferenças nas aulas de música?
11. Recentemente temos observado o destaque de artistas/músicos/musicistas (Figura 2) com diversas identidades de gênero e orientações sexuais no cenário musical brasileiro. O que vocês pensam sobre esse destaque no cenário musical? A presença destes/as artistas/músicos/musicistas tem repercussão nas aulas de música?
12. A matéria a seguir (Figura 3) relata o caso de uma professora de música da rede municipal de Florianópolis que foi criticada por desenvolver um trabalho sobre funk em

suas aulas. O que vocês pensam sobre as músicas que fazem referência direta à sexualidade?

13. Questões de gênero e sexualidade já surgiram nas aulas de música de vocês? Se sim, como lidaram com isso?

14. Finalizando este grupo de discussão, há mais alguma coisa que vocês gostariam de dizer ou comentar?



Figura 1: Diferentes posicionamentos sobre os temas gênero e sexualidade nos planos de educação.



Figura 2: Artistas/músicos/musicistas que fogem ao padrão heteronormativo (da esquerda para a direita, de cima para baixo): Rico Dalasam, Liniker, Valéria Houston, Pablllo Vittar, Candy Mel e Ana Vilela.

Pesquisa sobre funk feita em escola de Florianópolis gera discussão acalorada

Professora teve autorização da secretaria de Educação e fez uma pesquisa com crianças para refletir sobre o gênero musical

MARCIANO DIOGO, FLORIANÓPOLIS

08/06/2016 14H06

🐦 f ...

Desde o início de abril até a última semana a professora de música Juliana Lhullier Borghetti trabalhou o tema funk em suas aulas em uma escola da rede municipal de educação de Florianópolis. Durante 13 aulas, os alunos do 6º ano debateram e refletiram sobre a história e produção do gênero musical no Brasil. O resultado da pesquisa foi apresentado por Juliana na última segunda-feira (6) na Capital no 3º Seminário de Música da Rede Municipal de Ensino, e após tal apresentação um portal de comunicação compartilhou uma análise questionando a validade da pesquisa, o que levantou um debate inflamado e dividiu opiniões nas redes sociais. Nos comentários nas redes sociais, alguns defenderam que "funk não é gênero" ou que é música que promove violência e sexo.

Figura 3: Reportagem sobre a professora de música que foi criticada por utilizar o funk em suas aulas.

APÊNDICE C – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, declaro para os devidos fins que, após ter sido esclarecido(a) sobre seus objetivos, métodos, justificativa e potenciais benefícios e riscos, aceito colaborar com a pesquisa de mestrado de Gabriela Garbini Wenning, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Luciana Marta Del-Ben, e intitulada “Ensino de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música”. A pesquisa tem como objetivo compreender como professores/as de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade na docência em música. Minha colaboração se dará por meio de participação em um grupo de discussão. Estou ciente de que poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, e terei minha privacidade respeitada; a confidencialidade das minhas informações pessoais será garantida e minha identidade será preservada, por meio do uso de um pseudônimo.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE D – Termo de cessão de direitos

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da gravação em áudio e vídeo, realizada no dia _____, durante minha participação em grupo de discussão para a pesquisa de mestrado de Gabriela Garbini Wenning, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Luciana Marta Del-Ben, e intitulada “Ensino de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música”. Os dados obtidos por meio da gravação de áudio e vídeo poderão ser utilizados integral ou parcialmente em publicações acadêmicas, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo. Abduco igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações e subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura