

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

Tese de Doutorado

A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA
PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS/AS EM MÚSICA

VIVIAN SIEDLECKI

PORTO ALEGRE

2016

VIVIAN SIEDLECKI

A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA
PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS/AS EM MÚSICA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Professora Dra. Luciana Marta Del-Ben

PORTO ALEGRE

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Siedlecki, Vivian

A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciandos/as em música / Vivian Siedlecki. -- 2016.

181 f.

Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Discursos de licenciandos/as em música. 2. Música. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5. Teoria Queer. I. Del-Ben, Luciana Marta, orient. II. Título.

Para Laura e Gabriel,
por me ensinarem que a vida é movimento,
por me libertarem de minhas certezas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha orientadora Luciana Del-Ben. Obrigada pela disposição, pela compreensão aliada ao extremo rigor e pelas aprendizagens compartilhadas com tanta generosidade.

À banca examinadora, professor Marcus Vinicius Medeiros Pereira, professora Helena Lopes da Silva, professora Isabel Porto Nogueira, agradeço por aceitarem o convite para realizar a leitura atenta da tese e por enriquecerem o debate proposto nesta investigação.

Agradeço à professora Isabel Nogueira e ao professor Marcus Medeiros Pereira pelas contribuições suscitadas na qualificação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e à Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Unespar, por meio de seus/suas coordenadores/as, professores/as e funcionários/as.

Aos/às amigos/as que, pelo incentivo, tornaram esta jornada solitária menos árida.

Aos/às participantes desta pesquisa, agradeço pela disposição e generosidade em colaborar com este trabalho.

À minha família, que soube compreender minhas ausências e afastamentos.

Do ponto de vista da álgebra a ternura é um absurdo.

(Mia Couto)

RESUMO

Considerando que tanto a música quanto a escola contribuem para a constituição de nossas identidades, este trabalho teve como objetivo investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música. Os objetivos específicos propostos foram: identificar/visibilizar quais significados sobre gênero e sexualidade estão sendo compartilhados, naturalizados e legitimados; identificar/visibilizar como esses significados circulam; e identificar/visibilizar por quem esses significados são compartilhados. Adotando uma abordagem qualitativa, utilizei como ferramenta para a produção do material empírico a entrevista semiestruturada com licenciandos/as em música de quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR. Para a realização da análise do material empírico produzido na relação com o/as participantes, foram utilizadas algumas estratégias da teoria fundamentada nos dados. No que se refere à perspectiva analítica, recorri às formulações dos estudos feministas e da teoria *queer*. A investigação realizada permitiu dizer que os sentidos partilhados pelo/as licenciando/as trouxeram divergentes formas de significação da diversidade de gênero e sexualidade, as quais posicionam os sujeitos em distintos lugares. Reconhecer essas divergentes formas de significação é assumir que nas redes de representação a "realidade" terá muitas versões e que os processos de conhecer são construídos social e culturalmente. Os saberes que compõem os sistemas de significação do/as licenciado/as sobre a diversidade de gênero e sexualidade não foram reconhecidos como tendo sido constituídos em seus cursos de licenciatura em música. O silêncio sobre a articulação música/gênero/sexualidade nos espaços acadêmicos atravessou a percepção do/as licenciando/as em música. Esse silêncio configura um discurso que invisibiliza outros modos de ser para além da matriz hétero-cis-normativa.

Palavras-chave: Discursos de licenciandos/as em música. Música. Gênero. Sexualidade. Identidade. Diversidade. Heteronormatividade. Estudos feministas. Teoria *queer*.

ABSTRACT

Considering that both music and school contribute to the constitution of our identities, the aim of this thesis was to investigate the discourses of bachelor in music education students about gender and sexuality diversity, and its relations with music. More specifically, it aimed: to identify/make visible meanings of gender and sexuality that are being shared, naturalised, and legitimated; to identify/make visible how those meanings circulate; and to identify/make visible by whom these meanings are shared. Adopting a qualitative approach, the empirical material was produced through semi-structured interviews with four music education students from four higher education institutions from Curitiba-PR, Brazil. The empirical material was analysed using some of the strategies of grounded theory and further interpreted based on ideas from the field of feminist studies and the queer theory. The meanings shared by the music education students revealed divergent ways of making sense of gender and sexuality diversity, ways that locate people in distinct places. To recognize these divergent ways of sense making is to assume that, in the representation networks, "reality" will have multiple versions and the processes of knowing are socially and culturally constructed. The knowledge that constitutes the students' systems of meaning about gender and sexuality diversity was not recognized as being constructed through their undergraduate courses. The silence about the interaction between music, gender and sexuality in the higher education settings goes through the students' perception. This silence configures a discourse that makes invisible other ways of being beyond the hetero-cis-normative matrix.

Keywords: Discourses of bachelor in music education students. Music. Gender. Sexuality. Identity. Diversity. Heteronormativity. Feminist Studies. Queer Theory.

RESUMÉE

Considérant que la musique, autant que l'école, contribue à la constitution de nos identités, ce travail a eu comme but de rechercher les discours des étudiants et étudiantes de licence musique ayant trait à la diversité de genre et de sexualité dans leurs rapports avec la musique. Les objectifs spécifiques proposés étaient les suivants: identifier/rendre visibles les significations concernant genre et sexualité qui sont en train d'être partagées, naturalisées et légitimées; identifier/rendre visibles la façon dont ces significations circulent et; identifier/rendre visibles les individus qui partagent ces significations. En adoptant une approche qualitative, pour la production du matériel empirique, j'ai utilisé comme outil l'entrevue demi-structurée avec des étudiants de licence musique de quatre institutions d'enseignement supérieur de Curitiba, Paraná. Pour la réalisation de l'analyse du matériel empirique produit dans la relation avec le participant et les participantes, on a utilisé quelques-unes des stratégies de la Théorie Ancrée. En ce qui concerne la perspective analytique, j'ai recouru aux formulations des Études Féministes et de la Théorie *Queer*. La recherche réalisée a permis de dire que les significations partagées par le participant et les participantes ont dévoilé des divergentes façons de signification de la diversité de genre et sexualité, lesquelles placent les sujets dans des lieux distincts. Reconnaître ces façons divergentes de signification revient à admettre que, dans les réseaux de représentation, la "réalité" aura maintes versions et que les processus du connaître sont construits socialement et culturellement. Les savoirs qui composent les systèmes de signification des titulaires de diplôme de licence par rapport à la diversité de genre et sexualité n'ont pas été reconnus comme ayant été constitués dans leurs cursus de Licence Musique. Le silence concernant l'articulation musique/genre/sexualité dans les espaces académiques a traversé la perception de l'étudiant et des étudiantes de licence musique. Ce silence configure un discours qui rend invisibles d'autres façons d'être situés au-delà de la matrice hétéro-cis-normative.

Mots-clé: Discours d'étudiant(e)s de licence musique. Musique. Genre. Sexualité. Identité. Diversité. Hétéronormativité. Études Féministes. Théorie *queer*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABET	Associação Brasileira de Etnomusicologia
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
BSH	Brasil sem Homofobia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAW	Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
GLTB	Gays, Lésbicas, Transexuais e Bissexuais
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RITLA	Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana
SECAD	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
TFD	Teoria fundamentada nos dados
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Sequência cronológica das entrevistas	107
Quadro 02	Exemplo de codificação dos dados	109
Quadro 03	Exemplo de categorização	109-110

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO	19
2.1	Músicas – Territórios de pertencimento	24
2.2	Educação, escola e a produção dos sujeitos de gênero e sexualidade	30
2.3	Políticas públicas para gênero e sexualidade na educação	32
3	MÚSICA, GÊNERO E SEXUALIDADE – O ESTABELECIMENTO DE UMA POLIFONIA	42
4	A PRODUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE E OS SUJEITOS DA DIVERSIDADE	62
4.1	Isomorfismo sexual – A imperfeição gerando subjetividades	63
4.2	Dimorfismo sexual – A anatomia gerando subjetividades	66
4.3	Das lutas feministas à emergência do gênero	72
4.4	Os estudos <i>queer</i> – A emergência do movimento	86
4.5	Estudos <i>queer</i> – Fissurando a coerência sexo-gênero-sexualidade	90
5	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	98
5.1	De uma perspectiva de fazer ciência	98
5.2	Das escolhas metodológicas	99
5.3	Das estratégias de elaboração da entrevista – Entre a visão e a palavra	103
5.4	Dos participantes	104

5.5	Do processo de transcrição das entrevistas	107
5.6	Dos procedimentos de análise do material empírico	108
6	ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	112
6.1	Dos sentidos atribuídos aos gêneros e às sexualidades – Sistemas de significação	112
6.1.1	Significando os gêneros	112
6.1.2	Significando a transgressão do dispositivo binário de gênero	116
6.1.3	Significando as sexualidades	120
6.1.4	Delimitando espaços possíveis para discussões sobre igualdade de gênero e orientação sexual	122
6.2	Dos dispositivos de partilhamento – Veículos de significação	126
6.2.1	O riso que deprecia	126
6.2.2	A música (re)produzindo o gênero	128
6.3	Das instâncias que conferem sentido aos saberes estabelecidos – Territórios de significação	140
6.3.1	Territórios de afirmação	141
6.3.2	Territórios de silenciamento	144
7	CONSIDERAÇÕES	146
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	169
	Apêndice A	170
	Apêndice B	181

1 INTRODUÇÃO

O que nos faz ser pessoa não é o Bilhete de Identidade. O que nos faz ser pessoa é aquilo que não cabe no Bilhete de Identidade (Mia Couto)

Mia Couto, na epígrafe acima, extraída do livro *E se Obama fosse africano? - e outras interinvenções*, sintetiza a ideia que ecoou tanto na escolha do tema desta pesquisa quanto na busca de uma perspectiva teórica não essencialista para lidar com esse tema. Meu rótulo identitário de gênero, o qual foi designado no momento de meu nascimento e que me posiciona como sujeito constituído pelo atravessamento de expectativas identitárias, não veio desacompanhado de prescrições rígidas de papéis, funções, responsabilidades e modos de agir que, de acordo com as normas sociais vigentes, deveriam ser desempenhados por mim durante a vida. Essas expectativas identitárias nem sempre foram correspondidas, nem sempre os papéis, as funções e os modos de agir se apresentaram como territórios estáveis de pertencimento. Colapsaram pela artificialidade de suas estruturas e, muitas vezes, se tornaram um não-lugar. Como posso me identificar com generalizações com as quais não me identifico? As identidades são feitas de estereótipos? O que significa, finalmente, “ser” algo ou alguém? Preciso apagar minhas singularidades para ser mulher? Eu não sou mulher?

Incomodada com os modos através dos quais o gênero e sua força prescritiva, que funda e define o que pode ser vivido em relação aos sujeitos sociais, é que esta pesquisa passou a se constituir. O processo que se deu a partir desse incômodo inicial, em direção a torná-lo um objeto de pesquisa, foi sendo construído a partir de diversas leituras e reflexões, que apresento nos capítulos iniciais desta tese.

Para uma (con)formação do objeto e por um procedimento organizativo, subdividi a pesquisa em sete capítulos. Após esta introdução, no segundo capítulo apresento o que chamei de gatilho provocador de inquietações, deflagrado a partir de minha experiência como professora em oficinas de práticas pedagógicas para professores de música e que me levou a definir como objetivo geral desta pesquisa investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música. Para tanto, procurei, a partir da análise/problematização das falas dos/as licenciandos/as, identificar/visibilizar quais significados sobre gênero e sexualidade estão sendo compartilhados, naturalizados e legitimados; identificar/visibilizar como esses significados circulam; e identificar/visibilizar por quem esses significados são compartilhados.

Em seguida, compartilhando as leituras que me levaram à delimitação do objeto de estudo, abordo a relação entre músicas, educação, gênero e sexualidade a partir de três eixos, que definem as três seções do capítulo: Músicas – Territórios de pertencimento; Educação, escola e a produção dos sujeitos de gênero e sexualidade; e Políticas públicas para gênero e sexualidade na educação.

O terceiro capítulo, Música, gênero e sexualidade – o estabelecimento de uma polifonia, traz o levantamento de parte do conhecimento produzido sobre música e suas articulações com as questões de gênero e sexualidade. A produção teórica brasileira sobre a temática é elencada e categorizada com o propósito de trazer as possíveis lacunas que ainda se apresentam no campo da educação musical.

O referencial teórico que sustenta este trabalho é apresentado no quarto capítulo. Organizando-o em cinco seções, inicio pela instituição sociocultural do sexo biológico (diferença anatômica e fisiológica entre genitálias) e sigo abordando a consolidação dos estudos feministas e a emergência do conceito de gênero enquanto

ferramenta teórica e política. Em seguida, apresento as contribuições dos estudos gays e lésbicos e da teoria *queer* com o propósito de levantar questões para a compreensão do gênero, do sexo e da sexualidade como construções sociais e históricas significadas em nossos corpos, e não como dados naturais ou fazendo parte da essência do ser humano. Apresento o gênero como um potente dispositivo social, uma norma para a materialização dos corpos e para a regulação da sexualidade.

No capítulo cinco apresento as questões teórico-metodológicas que orientaram a produção do material empírico a partir de caminhos investigativos que não pretendem apresentar prescrições ou respostas seguras. Trata-se de uma posição científica que percorre um território no qual é necessário desconfiar, insinuar contradições, desnaturalizar, desfamiliarizar, até porque todo “processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades” (MEYER; SOARES, 2005, p. 41). Desse modo, ao assumir uma disposição *queer* de fazer pesquisa, que já se fazia presente, embora de modo não tão consciente, busquei procedimentos metodológicos que permitissem desestabilizar concepções fixas sobre corpos e sujeitos. Utilizei a entrevista semiestruturada como ferramenta para a produção do material empírico. Também são apresentadas no capítulo cinco as informações sobre a elaboração do roteiro de entrevistas, o contato com as quatro instituições de ensino superior que possibilitaram a realização desta pesquisa, o contato com os/as quatro participantes/colaborador/as que possibilitaram a produção do material empírico e, por fim, os procedimentos de análise do material produzido na relação com o/as participantes a partir de procedimentos da teoria fundamentada nos dados (TFD).

No capítulo seis apresento as análises, na perspectiva dos estudos feministas e da teoria *queer*, das falas do/das

entrevistado/as, organizadas a partir das categorias geradas pelas estratégias da Teoria Fundamentada.

Por fim, nas considerações finais, retomo alguns percursos da pesquisa para sugerir as contribuições desta investigação ao campo da educação musical.

2 DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO

O objetivo deste capítulo é apresentar as inquietações e reflexões que promoveram meu interesse pela presente investigação, bem como, o caminho percorrido para a delimitação do objeto de estudo. Atuando como docente em uma instituição pública de ensino superior e reconhecendo a educação escolar como um meio para o enfrentamento das desigualdades e o fortalecimento da sociedade democrática, meu interesse em trazer as questões relativas a gênero e sexualidade para o campo da educação musical se deu, fundamentalmente, por duas questões que, imbricadas, darão sentido a essa aproximação.

A primeira é relativa à Lei N. 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), posteriormente substituída pela Lei N. 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que tornou a música conteúdo obrigatório na educação básica brasileira dentro do componente curricular artes, demandando ações concretas de sistemas de ensino e do campo da educação musical. Sendo o ambiente escolar um espaço de interações sociais, o reconhecimento e o acolhimento da diversidade de sujeitos de diferentes pertencimentos culturais, étnico-raciais, religiosos, de gênero, de sexualidade, de classes sociais, entre outros, são princípios básicos para a democratização da educação, para o exercício da cidadania, bem como, para a reflexão sobre o preconceito e a violência decorrente dele. Especificamente em relação ao gênero e à sexualidade na escola, Louro (2011) destaca:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (...) A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2011, p. 84-85).

A segunda questão refere-se às experiências que tive ao ministrar as várias edições da Oficina de Práticas Pedagógicas para Professores de Música no período de 2010 a 2013 em Curitiba e Ponta Grossa (PR). Essas oficinas, criadas a partir de um projeto de extensão junto à Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), tinham como público alvo bacharéis em instrumento e licenciados/as em música. No transcurso das edições da oficina, cujo objetivo consistiu em ofertar diretrizes pedagógico-musicais a docentes da área, bem como o estabelecimento de discussões, reflexões e estímulo à criação de repertórios e materiais didáticos alternativos destinados a crianças, pude me aproximar de questões que deflagraram minhas inquietações. De acordo com Bujes (2002),

(...) a pesquisa nasce de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação* (BUJES, 2002, p. 16, grifos da autora).

Quando os/as participantes da oficina eram solicitados/as a descrever os objetivos, conteúdos e conceitos adotados para a formulação dos materiais e repertórios produzidos e, fundamentalmente, a quem seria destinado tal material, muitos/as deles/as destacavam que determinados materiais e repertórios eram destinados a “meninas” ou a “meninos”. As representações do masculino associadas à força e à vitalidade em oposição à sensibilidade e delicadeza dos repertórios femininos simbolizavam, a partir da ótica de alguns participantes da oficina, as identidades sociais de gênero. Essa delimitação naturalizada, aparentemente ingênua, que me perturbou, a princípio, pelo seu viés sexista, faz parte do processo que Louro (2011) chama de “fabricação” dos sujeitos. Para a educadora,

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2011, p. 67).

Um dos efeitos pedagógicos dessa representação do/a professor/a de música é a produção da diferença, não uma diferença pré-existente nos indivíduos que poderá ser reconhecida, e, sim, aquilo que é esperado e desejado para meninas e para meninos. Tanto a construção discursiva quanto a construção de significados musicais rotulados por gênero assumem funções pedagógicas na produção de identidades e no agenciamento de subjetividades por meio dos significados simbólicos representados, pois, produzem “sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38). As músicas, de acordo com Trotta (2006, p. 22), “carregam teias de significados, valores e sentimentos que interagem com a vida cotidiana das pessoas e dos grupos sociais”, produzindo e veiculando saberes sobre nossos modos de ser, agir, sentir, e atribuindo sentido a determinados sujeitos, atividades, espaços e práticas. “A construção de significados a partir da música é um processo complexo que diz respeito a um intrincado jogo de associações e identificações sociais com pensamentos e visões de mundo” (TROTТА, 2006, p. 22).

As reflexões sobre as práticas generificadas¹ de alguns participantes das oficinas, que haviam me perturbado pelo viés sexista, passaram a tomar novos contornos e, a partir de então,

¹ O termo “generificado” (*gendered*) tem sido utilizado por autores/as que tratam da temática no sentido de construir uma identidade pelo emprego de discursos orientados por representações de gênero.

incluí as sexualidades como parte da temática, pois, diante das peculiaridades individuais, da pluralidade que compõe as formas de ser, da natureza multifacetada da experiência humana, coube perguntar: que lugar ocupariam os sujeitos que não se sentissem interpelados pelas representações estereotipadas de gênero? Ao considerar que, historicamente, se instaurou um discurso, inclusive pela sexologia, que insistiu em generificar a sexualidade e sexualizar o gênero, afetando os limites entre o gênero e a sexualidade e fazendo com “que na prática social tais dimensões fossem, usualmente, articuladas e confundidas” (LOURO, 2011a, p. 29), estabelecendo a “noção de que um sujeito gay não passa, ao fim e ao cabo, de uma mulherzinha” ou a noção de que é “impossível ser feminina e lésbica” (LOURO, 2011b, p. 63), minhas reflexões passaram a se direcionar às questões homo-lesbo-transfóbicas que tais representações pudessem deflagrar. Para Louro (1998),

(...) a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundamentada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos (LOURO, 1998, p. 44-45).

Em função disso, busquei uma perspectiva para lidar com o tema que levasse em consideração “o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero” (BUTLER *apud* LOURO, 2011a, p. 33).

Foi a partir desse gatilho provocador de inquietações que essas questões, desde então, passaram a fazer parte de minhas reflexões, compreendendo que, entre os conhecimentos construídos em uma aula de música, estavam aqueles sobre nossas identidades². Tanto as

² “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas

práticas discursivas de professores/as de música quanto a reprodução de expressões musicais marcadas por representações estereotipadas de gênero suscitaram meu interesse e me levaram a definir como objetivo geral desta pesquisa investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música. Os objetivos específicos propostos foram: identificar/visibilizar quais significados sobre gênero e sexualidade estão sendo compartilhados, naturalizados e legitimados; identificar/visibilizar como esses significados circulam; e identificar/visibilizar por quem esses significados são compartilhados. Entendendo que os/as licenciandos/as em música estarão envolvidos durante suas práticas docentes com a formação e constituição de sujeitos, considero que a problematização de certos discursos pode colocar em circulação algumas lentes alternativas, gerando outros modos, sentidos, saberes e percepções sobre gênero e sexualidade, “utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramenta” (EWALD, 1993, p. 26 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 34). Meyer e Paraíso (2012), ao se referirem aos princípios e compromissos dos/as pesquisadores/as do nosso tempo, compartilham

(...) a certeza de que precisamos ser pesquisadores/as conectados/as com os desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do nosso tempo. Um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 21).

Especificamente na área da educação musical, Almeida (2009) ressalta a necessidade de reflexão dos pesquisadores da área sobre o tema diversidade na formação inicial dos professores de música que,

específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2014, p. 109). Segundo Hall (2005), “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”” (HALL, 2005, p. 13, grifos do autor).

“além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda sua complexidade” (ALMEIDA, 2009, p. 17).

Portanto, ao investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música, este trabalho teve a intenção de aportar reflexões sobre essas questões para a formação inicial dos/as professores/as de música e produzir outros repertórios de significados que permitam estabelecer fissuras para um alargamento das margens de inteligibilidade das categorias constituídas socialmente sobre corpos generificados e sexuados.

Ao compreender que música e escola contribuem na constituição de nossas identidades, na produção de sujeitos, recorro, nos subtítulos seguintes, à produção acadêmica que estabelece relações entre práticas musicais e construções identitárias, entre escola e produção de sujeitos de gênero e sexualidade e, por fim, às políticas públicas para gênero e sexualidade na educação.

2.1 Músicas – Territórios de pertencimento

Para além das questões relativas às práticas discursivas dos/as professores/as e suas representações marcadas por estereótipos de gênero, esta seção tem o propósito de apresentar a relação entre música e dinâmicas identitárias e suas implicações para a educação musical. Vários autores, a partir de distintos lugares de fala, fazem referência à potência da música como meio de sociabilidade e também como auxiliar na “insígnia de identidade” (HARGREAVES, 2005, p. 35). Garbin e Pereira (2014) fazem referência à música como importante agente de socialização:

A música tem sido um dos artefatos culturais mais consumidos pelos jovens em muitos países. Ela constitui-se como um agente de socialização juvenil, “à

medida que produz e veicula molduras de representação da realidade, de arquétipos culturais, de modelos de interação” (Dayrell, 2005, p. 35). Além disso, a música acompanha os jovens em muitas situações do seu cotidiano, servindo como trilha sonora para emoções, aventuras, amores, festas, encontros, momentos de introspecção, lazer, euforia e tantos outros (GARBIN; PEREIRA, 2014, p. 87).

É a partir da dimensão simbólica da música que os laços de pertencimento, o senso de coletividade, os sentidos de mundo são provocados, estabelecendo, assim, vínculos identitários. Nicholas Cook (2012) cita a música como símbolo de identidade:

A música, na forma de *rhythm'n'blues* e *rock'n'roll*, desempenhou um papel fundamental na criação da cultura jovem dos anos sessenta, quando, pela primeira vez, os adolescentes europeus e americanos começaram a adotar um estilo de vida e um sistema de valores que se opunha conscientemente àqueles de seus pais. A música criou um vínculo de solidariedade entre os membros da "geração jovem", como eles mesmos se apelidaram, e, ao mesmo tempo, excluiu as gerações anteriores. (...) No mundo de hoje, decidir que música ouvir é uma forma significativa de dizer e anunciar às pessoas não somente quem você "quer ser", mas, sobretudo, quem você é³ (COOK, 2012, p. 20-21, grifos do autor, tradução minha).

Considerando que a identidade está estreitamente ligada aos sistemas de significação, cabe aqui expor o entendimento sobre identidade ao qual se filia este trabalho. Silva (2014) apresenta uma síntese sobre o que a identidade não é, e o que a identidade é:

³ La música, en la forma de *rhythm'n'blues* y *rock'n'roll*, desempeñó un papel fundamental en la creación de la cultura juvenil de los años sesenta, cuando por vez primera los adolescentes europeos y americanos empezaron a adoptar un estilo de vida y un sistema de valores que se oponían conscientemente a los de sus padres. La música creó un vínculo de solidaridad entre los miembros de la "generación joven", como ellos mismos se bautizaron, y al mismo tiempo excluyó a las generaciones anteriores. (...) En el mundo actual, decidir qué música escuchar es una parte significativa de decir y anunciar a la gente no sólo quién "quieres ser", sino quién eres (COOK, 2012, p. 20-21).

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2014, p. 96-97).

Nessa mesma perspectiva, Pablo Vila (2012) analisa as relações entre as práticas musicais e as dinâmicas identitárias:

(...) a música é um artefato cultural privilegiado, uma vez que nos permite a experiência real de nossas identidades narrativizadas imaginárias. Assim, parte da compreensão de que nossa identidade (que sempre é imaginária) seria produzida quando nos submetemos ao prazer corporal da execução ou escuta musical. E é precisamente aí que se produz a conexão entre a interpelação e o desejo, entre a oferta identitária e a identificação. (...) a música nos dá a possibilidade de realmente vivenciar no corpo as identificações ideais (em termos étnicos, nacionais, etários, de gênero etc.) que cremos ter inscritas nele (mas que, na realidade, são apenas performativas) (VILA, 2012, p. 261-266).

Como forma de ilustrar o potencial da música na construção de sociabilidades e expressão dos jovens, cito uma pesquisa realizada em 2008⁴ pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana

⁴ Essa pesquisa possibilitou a elaboração do livro *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* / Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

Disponível em: http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf Acesso em: 20/08/2012

(RITLA), com o propósito de diagnosticar a violência e a convivência no cotidiano das escolas públicas do Distrito Federal (DF). Essa pesquisa, elaborada a partir da percepção dos alunos e professores, teve como foco os relacionamentos entre os atores da comunidade escolar e os problemas de violência no cotidiano, já que a vulnerabilidade da escola frente às violências tem efeito direto tanto no espaço escolar como na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos. Quando os alunos foram indagados sobre as atividades de cultura e lazer, consideradas importantes meios de sociabilidade e de acesso às informações e aos conhecimentos, revelou-se um dado que possibilita considerações para a educação musical, citado por Miriam Abramovay:

A atividade mais praticada pelos alunos é ouvir música: 80,5% dos estudantes afirmam ouvir música muito ou sempre. O dado aponta para a centralidade da música como expressão e linguagem juvenil. Isso pode indicar que quanto mais as escolas se utilizarem das diversas vertentes musicais para se comunicar com alunos, mais facilitado será o entendimento mútuo (ABRAMOVAY, 2009, p. 60).

Fundamental se faz perceber o potencial da música como meio de expressão dos jovens. Na área da educação musical, Arroyo (2005) realizou sua pesquisa com adolescentes na escola, num estudo com procedimentos etnográficos, buscando compreender a relação desses adolescentes com a música popular. Em sua coleta de dados, a autora aponta que, “quando perguntados se gostam de ouvir música 87,5% (dos alunos) escreveram que sim” (ARROYO, 2005, p. 1).

Numa pesquisa realizada em duas organizações não governamentais (ONG), com foco de interesse voltado para o trabalho com jovens e adolescentes, Kleber (2008) aponta que as atividades voltadas para a prática musical, nesses espaços, são

favoráveis “para a transformação social de grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos” (KLEBER, 2008, p. 233).

Estudos também mostram que processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida dos alunos. Para os jovens de um grupo de rap, investigados por Fialho (2004), a música “vai além do significado atribuído a ela, como por exemplo, o do entretenimento”. Segundo a autora, no contexto de violência, discriminação, tráfico, situações precárias de moradia, educação e saúde, “a música surge como alternativa de vida. Por meio dela esses jovens expressam suas indignações, fazem denúncias, narram suas experiências, reivindicam melhorias, transmitem informações para a comunidade e sentem-se parte de um todo” (FIALHO, 2004, p. 5).

Esses dados oportunizam e demandam reflexões sobre o papel central que desempenham os/as professores/as que atuam na educação musical de crianças e jovens nas escolas no que tange ao reconhecimento da potência dessa produção humana que possibilita a expressão dos jovens, promove redes de sociabilidade e provoca sentidos de pertencimento.

Sendo a escola um importante espaço de formação e socialização de sujeitos, tem um papel fundamental a cumprir, que vai além da transmissão de conteúdos. Ao se constituir como um dos primeiros espaços onde se tem contato com a pluralidade social, com outros modos de ser humano, que, por vezes, difere da conformidade familiar, torna-se um local privilegiado para a construção de práticas que permitam o questionamento e a ressignificação de valores. Dada a multiplicidade de sujeitos que compõem o cotidiano escolar, a escola tem importante função na construção de reflexões sobre conceitos e preconceitos que classificam e hierarquizam os sujeitos da diversidade, seja ela de classe social, étnico-racial, religiosa,

cultural, de gênero, de sexualidade, entre outras, pois, as práticas escolares contribuem para que determinados valores sejam naturalizados, apagando, assim, a natureza social do processo de produção das diferenças.

Cabe destacar que a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado (LOURO, 1997). Vale lembrar, ainda, que um dos principais objetivos da escola consiste em ampliar os conhecimentos de seus atores sociais (alunos e professores), devendo ser um espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de toda e qualquer questão que seja do interesse dos/as alunos/as. Nesse sentido, qualquer tema que circule no espaço escolar é passível de problematização. Os efeitos dessa construção minuciosa, contínua e quase imperceptível das identidades de gênero e das identidades sexuais podem ser sentidos nas falas das crianças, dos/as professores/as, das famílias, etc., nas atividades propostas, no incentivo ou proibição de determinados comportamentos, nos silêncios, nas formas de olhar e sentir, nas sanções (FELIPE, 2008, p. 5).

Considerando que “atribuir identidade é sempre um processo de diferenciação” (SANTOS; DIDIER; VIEIRA; ALFONZO, 2011, p. 222), nessa construção minuciosa e contínua das identidades de gênero e das identidades sexuais a que se refere Jane Felipe, determinadas identidades são representadas, naturalizadas e valorizadas no espaço escolar, em oposição às identidades que são subordinadas, discriminadas e invisibilizadas, gerando um aprofundamento das desigualdades sob as quais vivemos.

Sendo a música um artefato cultural carregado de significados, a questão da representação na construção de identidades, em particular as de gênero e sexual, se constitui como uma temática que não pode ser ignorada, pois, a institucionalização da música na educação básica demanda reflexões críticas sobre o que fazemos com

os sujeitos por meio dos discursos e das representações. Concordando com Santos (2011), “a arte tem o poder de criar territórios, mas também de desfazer territórios, dissolver e redefinir identidades” (SANTOS, 2011, p. 251), mas, paradoxalmente, os significados musicais generificados persistem no cotidiano escolar.

A escola intervém na perpetuação da política de gênero na música não só através das práticas musicais marcadas pelo gênero, mas também pelo discurso que envolve a música e, em um nível mais profundo, pelos significados e a experiência da mesma. Os significados musicais marcados pelo gênero não somente foram manipulados ao longo da história, mas persistem na organização da produção e recepção musical na sociedade atual em geral, bem como se reavivam diariamente na aula de música, como a versão dinâmica e microcós mica da sociedade⁵ (GREEN, 2001, p. 215, tradução minha).

Apresento, na próxima seção, alguns olhares sobre a participação da escola na normatização do gênero e da sexualidade para a regulação dos sujeitos sociais.

2.2 Educação, escola e a produção dos sujeitos de gênero e sexualidade

Desde que a escola se tornou uma necessidade enquanto instituição social e a educação, um sistema, têm sido formuladas, questionadas e redimensionadas concepções pedagógicas que estão

⁵ “La escuela interviene en la perpetuación de la política de género en la música, no solo a través de las prácticas musicales marcadas por el género, sino también por el discurso que rodea la música y, en un plano más fundamental, por los significados y la experiencia de la misma música. Los significados musicales marcados por el género no sólo se han manipulado a través de la historia, sino que persisten en la organización de la producción y la recepción musical en la sociedad actual en general, y se reactivan también diariamente en la vida de la clase de música, en cuanto versión dinámica y microcós mica de la sociedad” (GREEN, 2001, p. 215).

em estreita relação com o ambiente sócio-econômico-político-cultural de que emergem. “Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2007, p. 15).

É na íntima relação entre o poder e o saber que o espaço escolar se torna político. A escola surgiu como uma instância de poder que não somente reproduz o conhecimento ‘verdadeiro’, mas também produz, mediante um processo complexo, plural e permanente, formas particulares de subjetividade. Na obra *História da Sexualidade – A vontade de saber*, Michel Foucault (1985) descreve os colégios europeus do século XVIII e seus dispositivos de controle em constante estado de alerta. Para o autor:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (...) Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público (FOUCAULT, 1985, p. 30).

Apresentando a sexualidade como uma criação histórica, discursiva e institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações, Foucault (1985) analisa a escola como uma instituição marcada pelas tecnologias de poder presentes nas práticas, arranjos e artefatos pedagógicos de seu cotidiano, bem como os modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos por meio de “procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los” (FOUCAULT, 1985, p. 134). A produção de Foucault possibilitou para a educação a análise sobre a

constituição e o funcionamento da instituição escolar a partir de seus vários mecanismos e dispositivos de controle, de suas tecnologias disciplinares e reguladoras centradas nos corpos dos indivíduos e de seus regimes de verdade definidos pelos discursos e pelos silêncios que esses discursos construíram.

Na esteira dos estudos foucaultianos pós-estruturalistas sobre escola e a normatização dos saberes que produzem verdades sobre os corpos e a regulação dos sujeitos sociais, autoras como Deborah Britzman (2000, 2002), Guacira Lopes Louro (2000, 2004, 2008, 2011, 2012), Maria Rita César (2009, 2010, 2012), Dagmar Meyer (2008, 2012), Dagmar Meyer e Zulmira Borges (2008), dentre outras, apontam a escola como uma instituição que privilegia formas de conhecimento também em relação ao gênero e à sexualidade.

Porém, ao privilegiar determinados saberes sobre gênero e sexualidade, alguns sujeitos são visibilizados, e

(...) os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004, p. 27).

2.3 Políticas públicas para gênero e sexualidade na educação

O entrelaçamento das temáticas gênero e sexualidade na educação emerge como um campo de reflexões sobre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais⁶ e, assegurados por estes, o

⁶ “Os conceitos de Direitos Humanos e de Direitos Fundamentais são por vezes usados indistintamente. (...) SCHIMIT afirma que os Direitos Fundamentais, em seu aspecto formal nada mais são que os Direitos Humanos positivados pela Constituição. Os Direitos Humanos, *Menschenrechte*, como o próprio nome está a

direito à igualdade e à diferença. O respeito à diferença e, de modo mais amplo, à diversidade, tem sido tratado no debate internacional e nacional, nas discussões sobre desenvolvimento e na formulação de políticas públicas na área da educação. O fato de o Brasil tornar-se signatário de documentos internacionais⁷ pautados nos direitos

dizer, são os inerentes a todos os seres humanos, sem qualquer discriminação. Já os Direitos fundamentais, *Grundrechte*, são os inerentes a todos os indivíduos que estejam vinculados, de alguma forma a determinado Estado” (PINHEIRO, 2001, p. 22).

⁷ Segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, os documentos de caráter internacional que também foram assinados e ratificados pelo Brasil são: Recomendação nº 90, de 29 de junho de 1951, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor; Convenção nº 100, de 29 de junho de 1951, da OIT, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres por trabalho de igual valor; Convenção nº 111, de 25 de junho de 1958, da OIT, sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação (em vigor, no plano internacional, desde 1960); Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, *The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*, 1979); Recomendação nº 165, de 23 de junho de 1981, da OIT, sobre Igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família; Convenção nº 156, de 23 de junho de 1981, da OIT, sobre a igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família; Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995); Protocolo Facultativo à CEDAW (1999); Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional - Convenção de Palermo (2000), que produziu o Protocolo de Palermo para Prevenir, Punir e Erradicar o Tráfico de Pessoas, especialmente Mulheres e Crianças (2004); Declaração do Milênio (2000); IX Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e Caribe – Consenso do México (2004). Desde que o governo brasileiro passou a encaminhar, a partir de 2002, seus relatórios periódicos ao Comitê da ONU pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Comitê CEDAW), as recomendações deste Comitê passaram a se configurar em importante baliza, a orientar as principais demandas de gênero para diversas áreas, inclusive a educação. Na reunião das Altas Autoridades em Direitos Humanos do MERCOSUL e Países Associados (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela e Chile), em agosto de 2006, foi aprovada a incorporação do tema Orientação Sexual e Identidade de Gênero na agenda de direitos dos países da região. Isso – ao lado dos significativos avanços legais e institucionais no amparo dos direitos da população LGBT, em muitos países – criou novas condições para reforçar a discussão no âmbito da ONU. Já em 2005, nas Nações Unidas, a Nova Zelândia fez uma declaração pública - apoiada por 32 países - pressionando a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas a abordar a questão da orientação sexual e identidade de gênero. A Noruega, seguindo os exemplos brasileiro e neozelandês, emitiu uma declaração semelhante em 1º de dezembro de 2006. Este pronunciamento, conhecido como “Declaração da Noruega”, foi feito em nome de 54 países (inclusive do Brasil). A Anistia Internacional, desde 1991,

humanos fez emergir a produção de políticas públicas direcionadas à promoção de direitos de diversos segmentos da sociedade, entre eles, aqueles marcados pelas diferenças de gênero e sexualidade. Para Vianna e Cavaleiro, “uma política pública compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes no interior da formação societária” (VIANNA; CAVALEIRO, 2011, p. 29). Como forma de consolidar uma cultura de direitos humanos, a educação torna-se um instrumento de sua promoção e defesa. Para tanto, as políticas educacionais passam a incluir as recomendações internacionais na elaboração de ações ligadas às temáticas de gênero e sexualidade para o sistema de educação e na formação docente.

Preocupações em torno da construção de sujeitos e de relações entre sujeitos dotados de corpos, gêneros e sexos sempre estiveram presentes no sistema escolar e nas políticas públicas de educação brasileira (ROSEMBERG, 1985 e VIDAL, 2003). Ainda que de maneiras diferentes e frequentemente enviesadas, tais preocupações, tradicionalmente, convergiam (e ainda convergem) no propósito de fazer da escola um espaço de normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades. Não por acaso, é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de

considera violação dos direitos humanos o cerceamento da prática homossexual bem como a discriminação contra homossexuais e transgêneros (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 20-22). Podemos destacar também a aplicação da legislação internacional dos Princípios de Yogyakarta, documento que busca balizar a legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e expressões de gênero. “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Os seres humanos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero têm o direito de desfrutar plenamente de todos os direitos humanos” (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 11). “Toda pessoa tem direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero” (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 23).

desigualdades e opressão (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 11).

Sobre o contexto da elaboração de instrumentos de referência para a construção de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil, Vianna (2012) expõe:

A discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda ao relacionar o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. A retomada efetiva dessa questão na área educacional deu-se a partir de 1995, com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade. Foi nesse contexto de forte influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Cepal e a Unesco, que se instaurou, sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil, em substituição ao antigo currículo mínimo comum (VIANNA, 2012, p. 130-131).

Vale aqui lembrar que, nesse mesmo processo, a própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alicerçada no Estado Democrático de Direito, que tem como fundamentos, entre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, já afirmava a necessidade e a obrigação do Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas sobre o reconhecimento da diversidade de valores morais e culturais em uma mesma sociedade, compreendida como heterogênea e comprometida com a justiça e a garantia universal dos direitos humanos.

Conforme enfatizado na legislação e nos documentos oficiais sobre a Educação Básica no Brasil, para se pensar o sistema educacional, os educadores têm a necessidade de refletir sobre as questões essenciais que envolvem a relação entre a sociedade, um Estado em transformação e seus reflexos e impactos na questão educacional. Para tanto, busca-se adequar a educação aos ideais democráticos, visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, o que não se torna possível sem considerar a promoção de uma educação igualitária que valorize a diversidade presente na sociedade. Parte-se do pressuposto de que as desigualdades baseadas no gênero e na sexualidade dos sujeitos ferem os princípios básicos de uma sociedade que tem por objetivo concretizar os valores republicanos e democráticos.

Na medida em que a própria escola é elemento fundamental na construção de uma sociedade democrática e pluralista, é imprescindível promover a formação e a capacitação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade, pelo reconhecimento do direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero de cada cidadão e cidadã. Afinal, o problema não está nas diversas possibilidades de orientação sexual e de identidade de gênero. O problema reside no modo negativo como se lida com elas, culpando-as, discriminando e excluindo seus sujeitos do campo dos direitos, inclusive do direito à educação (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 44).

Essa temática encontra-se em concordância com documentos que apresentam diretrizes sobre o papel do Estado Democrático de Direito no tratamento das questões relativas a gênero e sexualidade. A própria Constituição Federal (artigo 206, inciso I) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (artigo 3º, inciso I) asseguram às pessoas a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O direito à educação impõe ao sistema

educacional a eliminação de todas as formas de discriminação para o ingresso ou para a permanência na escola.

A Constituição Federal de 1988 definiu que a educação é direito de todos. Para que esse direito seja alcançado, a sociedade brasileira vem se organizando a fim de que cada brasileiro, independente do sexo, orientação sexual, identidade, gênero, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica, tenha acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, MEC/SE/SEA, 2013, p. 11).

Listo, a seguir, parte do conjunto de programas, projetos e legislações, expostos em ordem cronológica, que trouxeram questões que abrangem o gênero e a sexualidade no espaço escolar para a pauta de reflexões na educação nacional.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais – 5ª a 8ª séries (1998). Nesse documento, a proposta para a sistematização da ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade é fundamentada a partir de sua inclusão como tema transversal, ou seja, como temática que deve atravessar os diferentes campos do conhecimento, “impregnando toda a prática educativa” (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 307). É destacado no texto que “o trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social, ligados à sexualidade” (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 316).

Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (2004). Elaborado entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, o programa tem como objetivo a articulação entre as ações de diversos Ministérios, visando o combate à violência e a discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais), na busca de uma sociedade democrática e pluralista.

O Governo Federal, em maio de 2004, lançou, em parceria com o movimento social LGBT, o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), cujo plano de ações situa o direito à educação entre os seus principais eixos. Signatário do Programa, o Ministério da Educação comprometeu-se a implementar, em todos os níveis e modalidades de ensino, ações voltadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência em virtude de orientação sexual ou identidade de gênero. Para isso, entre outras ações, a Secad/MEC desenvolveu entre 2005 e 2006 o projeto Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, com a finalidade de promover, por meio de cursos de formação e capacitação, posturas de respeito a todas as diferenças que constituem a sociedade brasileira, em especial, as relativas à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 43).

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004). Esse documento de afirmação da cidadania feminina tem entre seus objetivos: (a) a igualdade de gênero, raça e etnia; (b) a construção social de valores, por meio da educação, que enfatizem a importância do trabalho historicamente realizado pelas mulheres, além da necessidade de viabilizar novas formas para sua efetivação; (c) a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias. Cabe destacar que não se trata de uma proposta de governo, e, sim, de "(...) uma política de Estado com o qual todos os governos democráticos devem estar comprometidos" (BRASIL, SPM/PR, 2004, p.13).

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Elaborado a partir de documentos internacionais pautados nos direitos humanos, o PNEDH tem como proposta enfatizar o papel dos direitos humanos na consolidação de uma sociedade justa e democrática.

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006, p. 24).

II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008). Dando continuidade a e aprofundando os objetivos do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o II PNPM apresenta temas prioritários, como: (a) educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica; (b) enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; (c) enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia. Esse plano de Governo tem entre seus objetivos: “contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, SPM/PR, 2008, p. 12).

Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009). O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais é fruto do compromisso do Governo Federal com a implementação de políticas públicas que contemplem ações de combate à homofobia e de promoção da cidadania e dos direitos humanos. Entre suas diretrizes, está a “inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, SEDH/PR, 2009, p. 15).

No âmbito da realidade brasileira, alguns dados relevantes merecem ser considerados, pois os mesmos justificam a importância do tema equidade de gênero e sexualidade. O *Mapa da Violência 2012*, centrado na problemática da vitimização feminina por homicídios no país, aponta que, entre 84 países do mundo, analisados a partir do sistema de estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil ocupa a sétima colocação, estando como um dos países de elevados níveis de feminicídio⁸.

Dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram o grave problema da violência a partir de relações de poder sobre as mulheres. "Segundo dados do IBGE, a cada ano, cerca de 1,2 milhão de mulheres sofrem agressões no Brasil. Pelas estimativas do IPEA, destas, 500 mil são estupradas⁹".

O Governo Federal, numa iniciativa pioneira na América Latina, lançou dados oficiais sistematizados sobre a violência homo-lesbo-transfóbica no Brasil. De acordo com o *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: o ano de 2011*¹⁰, foram reportadas ao poder público federal 6.809 denúncias de violações de Direitos Humanos de caráter homofóbico, o que significa uma taxa de 3,46 denúncias efetuadas a cada 100 mil habitantes. O Brasil confirma sua primeira posição no *ranking* mundial de assassinatos homofóbicos, concentrando 44% do total de execuções de todo mundo¹¹.

No cerne desses dados está a preocupante questão do preconceito e da discriminação que gera assimetrias e hierarquias, desigualando sujeitos em função de seu gênero e de suas práticas

⁸ Disponível em:

<http://www.mapadaviolencia.org.br/index.php>

http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf

Acesso em: 16/08/2012.

⁹ Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25248 Acesso em 20/05/2015.

¹⁰ Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: o ano de 2011. Disponível em:

<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/brasilsem/relatorio-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-o-ano-de-2011>. Acesso em: 16/08/2012

¹¹ Disponível em: <http://www.cepac.org.br/blog/?p=532> Acesso em: 16/08/2012.

sexuais e desvelando uma sociedade com mecanismos extremamente violentos de produção de indivíduos.

Considerar tais temáticas como conteúdo curricular possibilita a problematização e o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da exclusão social.

A discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valorização das diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas. A educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização para a diversidade (LIONÇO, DINIZ, 2009, p. 9).

Em linhas gerais, essas foram as inquietações e as reflexões que promoveram meu interesse em investigar os discursos de licenciandos/as em música sobre gênero e sexualidade, posto que tanto determinadas práticas musicais quanto a própria instituição escolar participam na regulação de corpos e identidades, classificando, hierarquizando e marginalizando determinados sujeitos. As políticas públicas de educação reconhecem a importância dos/as professores/as para o enfrentamento de todas as formas de discriminação e para a construção de uma sociedade justa, pois, entre as funções pedagógicas que a escola assume, está a educação para o convívio entre os diferentes com direitos correlatos, próprio de uma sociedade pluralista e democrática.

Para dialogar com a produção acadêmica que propõe uma articulação entre educação musical/música, gênero e sexualidade, apresento o próximo capítulo.

3 MÚSICA, GÊNERO E SEXUALIDADE – O ESTABELECIMENTO DE UMA POLIFONIA

Com o propósito de situar e reunir a literatura relacionada com o tema desta pesquisa, foi levantada, organizada e analisada parte da produção acadêmica (livros, artigos, teses e dissertações) sobre a articulação entre educação musical/música, gênero e sexualidade.

Muitos/as autores/as relacionaram essas temáticas partindo de diversas premissas teóricas, de diferentes perspectivas metodológicas e distintos contextos de enunciação, porém, essas questões passaram a fazer parte das discussões acadêmicas a partir da chamada *nova musicologia*, cuja questão central foi “a rejeição à pretensão da música ser autônoma do mundo que a rodeia¹²” (COOK, 2012, p. 172).

É sob esta perspectiva, a da nova musicologia ou musicologia cultural, que, nas últimas décadas do século XX, a obra musical passou a ser abordada como um objeto/fato social, reconhecendo-se, assim, a importância do contexto sócio-histórico-cultural e político para sua compreensão.

O foco dessa expansão do objeto musical é o indivíduo, portador de subjetividade, situado numa complexa rede de incessantes e múltiplas relações sociais. “Parece legítimo dizer que a musicologia cultural é, sobretudo, um esforço persistente para compreender a subjetividade musical na história” (KRAMER, 2003, p. 6, tradução nossa). Passa-se, assim, a enxergar a obra musical inserida no meio social do qual esta é parte determinada e determinante. Percebe-se a importância das conexões externas à obra para a compreensão dela mesma. (...) Adotou-se, implicitamente, a noção da obra musical como fato social. (...) Percebeu-se que esta, a obra de arte, só pode vir a se mostrar no seu pleno ser, no que contém de verdadeiro e legítimo,

¹² “el rechazo de la pretensión de la música de ser autónoma del mundo que la rodea” (COOK, 2012, p. 172).

abordada como fenômeno social (PEREIRA, 2012, p. 68).

À medida que a musicologia passou a incorporar um olhar mais pluralista para a compreensão da obra musical, aportes teóricos advindos de outras áreas foram sendo incorporados ao longo dos anos, representando importantes referências para a reescrita da história e para a produção de conhecimento sobre os fenômenos musicais.

A "nova musicologia" deu início a um processo de despojar a música absoluta da ideologia dos valores universais, da transcendência e da autonomia. A nova musicologia preconizou ainda uma prática crítica mais inclusiva e, ao mesmo tempo, mais firmemente localizada, que se recusou a deixar a categoria "música" não marcada, à maneira tradicional, preferindo abarcar todos os fenômenos musicais e evitar comparações sem sentido entre gêneros distintos e práticas culturais distintas. "Mais inclusiva" e, ao mesmo tempo, "mais firmemente localizada", a nova musicologia seria, nas palavras de Kofi Agawu (1996), "ecclética e seletivamente pluralística", seus referenciais teóricos prediletos indo da chamada Escola de Frankfurt (Adorno, Benjamin) à Psicanálise (Freud, Lacan), o pós-estruturalismo (Barthes, Cixous, Clement, Deleuze, Derrida, Foucault, Irigaray, Kristeva, Lyotard) e teóricas *queer* norte-americanas como Judith Butler e Eve Kosofsky Sedgwick (PALOMBINI, 2003, p. 158, grifos do autor).

A musicologia, que até então havia focado suas análises em um cânone que legitimava valores de uma cultura ocidental, branca e masculina, passa a romper esse discurso hegemônico, questionando os binarismos sobre os quais se assentam o saber e a cultura dominantes, para trazer ao centro das discussões aquelas que permaneceram à margem dos conhecimentos produzidos por uma sociedade patriarcal.

(...) a cultura ocidental trabalha com pares de elementos em que apenas um deles é positivo:

homem-mulher, civilizado-primitivo, branco-negro, Norte-Sul e Ocidente-Oriente, para dar alguns exemplos. Se levarmos em conta a teoria que Foucault desenvolve em *As palavras e as coisas*, na qual afirma que a representação ou imagem se cria a partir da palavra e que quem controla a linguagem decide o que é verdadeiro (1970: xxii), fica claro que o discurso sempre foi dominado por um dos elementos dos binômios anteriores, a saber: homem branco do norte civilizado e ocidental¹³ (CASELLAS, 2013, p. 214).

Para a compreensão das realidades empíricas, bem como para a afirmação das mulheres como sujeitos políticos e do conhecimento, passaram a fazer parte da agenda dos estudos musicológicos o estudo dos sistemas culturais, o questionamento e a desconstrução dos saberes estabelecidos, com o propósito de tornar visíveis os conhecimentos que foram sujeitados, ou seja, aqueles desqualificados pelo discurso hegemônico. Foucault chamou de saberes sujeitados os “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (FOUCAULT, 1999, p. 11). Além disso, considerou saberes sujeitados “toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores” (FOUCAULT, 1999, p. 12).

Como aporte para essas desconstruções, a nova musicologia passou a “introduzir temas tabus na musicologia, como a crítica feminista, a teoria dos gêneros, a história da sexualidade, a homossexualidade e posturas revisionistas da relação entre música e historiografia musical e a política” (VOLPE, 2007, p. 111-112). As

¹³ (...) la cultura occidental trabaja con pares de elementos en los que solo uno de ellos es positivo: hombre-mujer, blanco-negro, civilizado-primitivo, Norte-Sur y Occidente-Oriente, por poner algunos ejemplos. Si tenemos en cuenta la teoría que Foucault desarrolla en *Las palabras y las cosas*, en la que afirma que la representación o imagen se crea a partir de la palabra y que quien controle el lenguaje decide qué es lo verdadero (1970: xxii), resulta evidente que el discurso ha sido dominado siempre por uno de los elementos en los binomios anteriores, a saber: hombre blanco del Norte civilizado y occidental (CASELLAS, 2013, p. 214).

obras que passaram a representar pontos de referência a partir de uma insurreição dos saberes sujeitados pelos discursos hegemônicos foram, na musicologia: *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality* (1991), de Susan McClary; *Gender and the Musical Canon* (1993), de Marcia Citron; *Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship* (1993), de Ruth A. Solie; bem como o verbete da segunda edição do *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001), "Gay and Lesbian Music", de Philip Brett e Elizabeth Wood, traduzido¹⁴ para o português pelo musicólogo Carlos Palombini; e na educação musical: *Music, Gender and Education* (1997), de Lucy Green.

Em *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality* (1991), McClary apresenta uma seleção de artigos escritos entre 1987 e 1989 nos quais analisa as construções de gênero e sexualidade na música e os discursos empregados por mulheres musicistas. A relação entre a música e seu contexto sócio-histórico é um dos pontos principais do estudo de McClary, que desconstrói a ideia tradicional que define a música como linguagem universal, transcendental e autônoma, propondo a compreensão da música como um discurso cultural que mantém reciprocidade com o contexto social no qual está inscrito.

Em *Gender and the Musical Canon* (1993), Marcia Citron tece uma revisão crítica da música desde uma perspectiva feminista, analisando a maneira pela qual o cânone e seus ideais de unidade, consenso e ordem afetaram a participação das mulheres na música e se mantiveram na perpetuação da tradição musical cujas normas foram orientadas sob a ótica masculina. Citron aponta que os cânones não são neutros nem universais, pois legitimam e validam "certos conjuntos de valores ou ideologias, que por sua vez

¹⁴ Publicado na Revista Eletrônica de Musicologia, v. VII - dezembro de 2002 e republicado em: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Org.). Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

representam certos segmentos da sociedade¹⁵” (CITRON, 1993, p. 15).

Em *Gender and Sexuality in Music Scholarship* (1993), Ruth A. Solie apresenta uma série de artigos de vários autores que desenvolvem a noção da diferença implícita na polaridade masculino-feminino e suas representações na construção e desconstrução de identidades através da música.

A inclusão do verbete do *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001), de Philip Brett e Elizabeth Wood, “*Gay and Lesbian Music*”, passou a representar uma iniciativa relevante na institucionalização de um novo campo de estudos bem como o acolhimento das “mudanças na musicologia e na crítica ocasionadas pelo impacto tardio de modos de pensar interdisciplinares pós-estruturais” (BRETT; WOOD, 2013, p. 418). O verbete traz a público saberes que estavam silenciados e bem policiados sobre os sujeitos da diversidade, destacando as oposições, resistências e esforços do campo da musicologia em focar o conhecimento sobre uma base essencialmente técnica e voltada às análises formais.

Segundo os autores, como forma de manutenção de um discurso heteronormativo, discussões relativas às subjetividades de sujeitos da diversidade sexual foram mantidas sob intensa vigilância, em virtude da relação estabelecida pelos estudos da sexologia no final do século XIX entre homossexualidade e musicalidade, os quais abriram uma perspectiva para a suposição que a profissão musical se constituía, sobretudo, por homossexuais. Essa relação ingressou no discurso público

(...) como resultado indireto da sexologia, trabalho científico fundamental para o entendimento moderno da sexualidade, a começar pela pesquisa pioneira de K. F. Ulrichs sobre o uranismo na década de 1860, expandida por Richard von Krafft-Ebing, Magnus Hirschfeld, Albert Moll e outras autoridades alemãs. Na

¹⁵ “certain sets of values or ideologies, which in turn represent certain segments of society” (CITRON, 1993, p. 15).

passagem do século, estudos ingleses em defesa duma atitude liberal com o “invertido” ou “uranista” referem-se amiúde às fontes alemãs. “Quanto à música”, escreve Edward Carpenter, “certamente é a arte que, em sua sutileza e suavidade — e talvez em certo pendor para *permitir-se* a emoção —, mais se aproxima da natureza uranista. São mesmos poucos os desta natureza que não têm algum dom para a música” (1908, p. 111). Havelock Ellis tratou o tema de modo ainda mais instigante (“foi dito de modo extravagante que todos os músicos são invertidos”), citando Oppenheimer para mostrar que “a disposição musical é marcada por grande instabilidade emocional, e esta instabilidade é uma disposição ao nervosismo”, e conclui: “o músico não se tornou nervoso por causa da música, ele antes deve seu nervosismo (bem como, acrescente-se, sua disposição à homossexualidade) à mesma disposição responsável por sua aptidão musical” (ELLIS, 1915, p. 295) (BRETT; WOOD, 2013, p. 394, grifos dos autores).

Como consequência dessa vinculação e sua naturalização durante o século XX, qualquer menção sobre música e sexualidade divergente foi duramente condenada, permanecendo à margem dos debates da musicologia. Dessa forma, ao esvaziar a relação entre a vida e a obra (criação, *performance* e recepção) de sujeitos da diversidade sexual, o discurso da musicologia forjou uma autonomia da música em relação ao social. “A arte da música, a profissão musical e a musicologia do século XX foram todas moldadas pelo conhecimento e pelo medo da homossexualidade” (BRETT; WOOD, 2013, p. 395).

Para além da ênfase na produção e nomeação de músicos homossexuais, do enfoque na música de mulheres, do tratamento dado à música popular e do relacionamento dos estudos lésbicos e gays com a música, o verbete traz o questionamento e a desconstrução das categorias¹⁶ para as quais os autores se voltam.

¹⁶ “A categoria “homossexual” (não a prática designada nesta categoria) é recente. E é porque as ciências médicas designam uma categoria desviante que se pode, em seguida, criar seu corolário: a heterossexualidade. Homo/hétero, como homem/mulher, são os pares de oposição que só adquirem sentido quando tomados juntos” (WELZER-LANG, 2001, p. 467, grifos do autor).

“Dado ser a própria sexualidade uma invenção moderna, uma longa história da homossexualidade na música é uma impossibilidade” (BRETT; WOOD, 2013, p. 430); contudo, abre-se, segundo os autores, a possibilidade para investigar como as relações homoafetivas são percebidas em momentos históricos e em lugares diferentes e como a experiência social da vivência homossexual pode afetar o discurso musical.

Um discurso guei e lésbico sobre a música quererá sem dúvida ir mais longe no sentido de exumar aqueles músicos identificados com o desejo pelo mesmo sexo. Mas há questões igualmente importantes a ser tratadas. Chamou-se a atenção para a homofobia na erudição musical tradicional. Seja o horror à perspectiva de um Handel ou Schubert desviante; seja a premissa que a sexualidade torna Ravel ou Britten vítimas daquela “engenhosidade fatalmente sem propósito que é um sintoma de decadência” (*Grove*, 6ª ed., v. 15, p. 617); seja a invenção duma “persona artística” (à maneira do New Criticism literário) para esvaziar a relação entre a vida de uma artista lésbica ou de um artista guei e seu trabalho. (...) É preciso seguir procedimentos alternativos que não deixem a homossexualidade sem registro no invólucro do segredo público, mera decadência ou gosto pela elaboração (BRETT; WOOD, 2013, p. 434-435).

Como estratégia alternativa para a visibilização e representação daquilo que poderia definir uma música lésbica e gay, afastando as hierarquias da produção de conhecimento que buscam erradicar toda identidade da música, os autores avançam e trazem o que Haraway aporta ao defender a importância da posição do sujeito e sua experiência localizada para a produção do conhecimento. Para Haraway (1995), ao trazer outros sentidos, além dos hegemônicos, os saberes localizados produzem efeitos localizadores, ou seja, são capazes de produzir oposição à coerção do discurso unitário, permitindo, assim, a localização da esfera em que se produz o conhecimento.

Pode-se sustentar que uma forma melhor de definir "música lésbica e guei", e refutar argumentos de serem a sexualidade e o gênero "inaudíveis nas próprias notas", seria inverter este modelo e, invocando as "políticas e epistemologias da localização, do posicionamento e da situação" (HARAWAY, 1991, p. 196), considerar tanto a audiência quanto certos espaços específicos como criadores (ainda que por contingência apenas, e por um instante) de um rótulo para a música (BRETT; WOOD, 2013, p. 423).

Ao entender uma música lésbica e gay como um saber localizado, demandando que o "objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente" (HARAWAY, 1995, p. 36), abre-se a possibilidade de consideração dos saberes que compõem seus sistemas de significação, podendo, portanto, gerar uma ampliação de reflexões sobre os sentidos de produção e como os elementos simbólicos convocados e comunicados pela música afetam os sentidos (individuais e coletivos) atribuídos a ela.

No âmbito da educação musical, Lucy Green (1997/2001), em *Music, Gender and Education*, investiga como a música e a educação musical participam na produção e reprodução continuada de práticas e significados musicais marcados pela dimensão de gênero, afirmando e perpetuando estereótipos de masculinidade e feminilidade. A autora afirma que a força simbólica da música, tal como se estrutura na sociedade e como está mediada nas instituições escolares, contribui para regular os limites da feminilidade e da masculinidade, ou seja, contribui para "produzir o gênero"¹⁷ (GREEN, 2001, p. 234). Portanto, ao representar formas de se constituir mulher e homem, a música torna-se um artefato sociocultural legitimador de identidades marcadas pelo gênero.

Para trazer uma visão das práticas musicais e dos significados musicais marcados historicamente pelo gênero, Green inicia suas

¹⁷ "producir el género" (GREEN, 2001, p. 234).

reflexões a partir do conceito de patriarcado, entendido pela autora como uma estrutura social de controle masculino sobre as relações de poder econômico, físico e discursivo que organiza a sociedade, empírica e simbolicamente, através da separação da esfera pública e privada. Ao considerar a relação das mulheres com a música como tendo sido historicamente ligada à esfera doméstica e do privado, Green utiliza o conceito de “patriarcado musical” para designar a “divisão do trabalho musical na esfera pública, em grande parte masculina, e uma esfera privada, em grande parte feminina¹⁸” (GREEN, 2001, p. 25), que caracterizou a história da música ocidental e outras culturas musicais. Durante séculos, a educação musical feminina teve como objetivo principal proporcionar habilidades desejáveis não a uma educação profissionalizante, e, sim, a perpetuação da imagem (dirigida ao olhar masculino) de recato e docilidade da mãe-esposa-dona de casa imposta às mulheres reclusas no mundo doméstico.

Outra questão abordada pela autora para a compreensão sobre a relação sujeito-música diz respeito às instâncias de significação musical, ou seja, a maneira pela qual ouvimos, interagimos e atribuímos sentidos à música. Ao compreender a música como objeto cultural mediado por significados simbólicos, Green afirma que a relação sujeito-música vai além da experiência com sons e silêncios, estabelecendo, assim, uma distinção entre significados inerente e delineado. Sendo mutuamente dependentes, o primeiro está relacionado exclusivamente com os sons e suas relações, ou seja, com os materiais intrínsecos à música que criam significação entre si a partir das “inter-relações convencionais dos materiais musicais, na medida em que a mente de um ouvinte percebe como tal essas inter-

¹⁸ “división del trabajo musical en una esfera pública, en gran medida masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina” (GREEN, 2001, p. 25).

relações¹⁹” (GREEN, 2001, p. 18). O segundo, o significado delineado, refere-se aos sentidos que a música carrega. Estando a música inserida num vasto espectro social, cultural, político, religioso, econômico, entre outros, os elementos simbólicos convocados e comunicados pela música afetam os sentidos atribuídos a ela. Para Green, a “música esboça ou delinea metaforicamente grande quantidade de fatores contextualizadores e simbólicos²⁰” (GREEN, 2001, p. 18).

Por fim, a autora elabora propostas de intervenção nas práticas musicais de reprodução de significados delineados marcados por estereótipos de gênero, sugerindo a incorporação de referências e investigações sobre mulheres musicistas, ausentes nas grandes narrativas tradicionais, bem como, a oferta de práticas musicais que questionem as já existentes, estimulando as meninas e os meninos a transcenderem as visões cristalizadas sobre masculinidade e feminilidade.

Antes de focalizar a produção brasileira sobre a temática, cito a expressiva revisão da produção anglófona sobre a articulação entre os estudos feministas, os estudos de gênero e a educação musical realizada por Roberta Lamb, Lori-Anne Dolloff e Sondra Wieland Howe (2002), no capítulo: *Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education: A Selective Review*. As autoras trazem conclusões particularmente úteis para os acadêmicos da educação musical:

Embora a questão do gênero venha sendo um componente da educação musical há décadas, especialmente como uma influência não reconhecida, estudos relacionando feminismo e teorias feministas com educação musical estão

¹⁹ “interrelaciones convencionales de los materiales musicales, en la medida en que la mente de un oyente perciba como tales estas interrelaciones.” (GREEN, 2001, p. 18).

²⁰ “música esboza o delinea metafóricamente gran cantidad de factores contextualizadores y simbólicos” (GREEN, 2001, p. 18).

atrasados em relação ao progresso feito por acadêmicos de outras áreas educacionais. (...) Ainda há muito trabalho a ser feito desafiando o discurso da educação musical, particularmente como já observado nas áreas da pedagogia, dos estudos universitários de música e na formação de professores de música. A próxima geração de professores de música precisa encontrar programas universitários e acadêmicos que permitam que os estudantes enfrentem as questões de poder, as oportunidades desiguais e a natureza generificada do cânone musical. (...) a pesquisa em educação musical precisa incorporar conhecimento de outras disciplinas, especialmente da musicologia, da etnomusicologia, da sociologia e da educação, uma vez que analisa relações de gênero, investiga a interação da música nas esferas pública e privada e olha para o impacto do contexto social. (...) Uma maneira de proceder seria que a educação musical abrisse suas fronteiras e aumentasse a comunicação com outras áreas de estudos musicais e com outras disciplinas externas à música²¹ (LAMB; DOLLOFF; HOWE, 2002, p. 667, tradução minha).

A partir deste ponto, e ainda com o propósito de situar a literatura relacionada com a articulação entre educação musical/música, gênero e sexualidade, passo a delimitar e mapear as pesquisas produzidas exclusivamente em âmbito nacional, dada a necessidade de compreender as tendências em termos de temáticas na produção de conhecimento da área. Explico essa decisão por entender que tanto o gênero quanto a sexualidade são percebidos e

²¹ "While gender has been a component of music education research for decades, especially as an unacknowledged influence, studies relating feminism and feminist theory to music education are lagging behind progress made by scholarship in other educational areas. (...) Much work remains to be done in challenging the discourse of music education, particularly as already noted in the areas of pedagogy, university music studies, and music teacher education. The next generation of music teachers needs to encounter university and college programs that allow students to confront the issues of power, unequal opportunity, and the gendered nature of the musical canon. (...) 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. (...) One way to proceed is for music education to open its borders and increase communication with other areas of music studies and other disciplines outside of music" (LAMB; DOLLOFF; HOWE, 2002, p. 667).

compreendidos dentro de uma ordem cultural, política e social que coloca o Brasil entre os países com maior índice de homicídios de mulheres, bem como, com o mais elevado nível de crimes contra homossexuais e transgêneros²². É no interior do domínio da inteligibilidade cultural, ou seja, a partir da conjuntura cultural que realiza suas próprias simbolizações e percepções sobre as dicotomias mulher/homem, homossexual/heterossexual, transgênero/cisgênero²³ que a produção de conhecimento na área da música busca problematizar os diferentes espaços que ocupam esses atores sociais e entender suas relações com a música e com as práticas musicais.

Para o levantamento de teses e dissertações foram consultados os trabalhos oriundos do Banco de Teses e Dissertações da Capes, cujos indicadores de busca (educação musical, música, gênero e sexualidade) foram aplicados a partir do ano de 1995²⁴. Para o levantamento dos artigos publicados sobre o tema foram rastreados periódicos, periódicos digitais e anais de congressos, com utilização dos mesmos indicadores de busca. Foram averiguadas, também, as publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET). As consultas realizadas nos anais da ABET foram aplicadas a partir do ano de 2002, data de sua criação.

O objetivo que norteou o mapeamento desses trabalhos foi indicar possibilidades de pesquisa sobre gênero e sexualidade no campo da educação musical. Embora a atenção central tenha sido a

²² Utilizarei neste trabalho o termo transgênero por abarcar todas as identidades gênero-divergentes (como travesti, transexual, *crossdresser*, *drag queen*, transhomem, etc.). "É um termo 'guarda-chuva', que reúne debaixo de si todas as identidades gênero-divergentes, ou seja, identidades que, de alguma forma e em algum grau, descumprem, violam, ferem e/ou afrontam o dispositivo binário de gênero" (LANZ, 2014, p. 24).

²³ Indivíduo que se reconhece como pertencendo ao gênero que lhe foi atribuído ao nascer.

²⁴ Justifico esse recorte temporal em função do registro existente sobre o primeiro trabalho produzido no Brasil que articula as temáticas música/gênero/sexualidade, por Laura Segato.

produção de pesquisas no campo da educação musical, foram considerados os artigos, as dissertações e as teses produzidas em áreas afins (etnomusicologia e *performance*). Justifico essa inclusão em função da temática ser ainda emergente na educação musical.

Como forma de observar o fluxo da produção acadêmica brasileira sobre essa temática, optei por organizar os trabalhos em ordem cronológica a partir da produção de teses e dissertações, visto que a ampla maioria dos artigos encontrados são recortes dessas pesquisas.

O livro *Santos e Daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal* (1995), fruto da tese de doutorado desenvolvida nos anos 80 pela etnomusicóloga argentina radicada no Brasil, Rita Laura Segato, é o primeiro trabalho produzido no Brasil que articula essa temática (ROSA; IYANAGA; HORA; SILVA; ARAUJO; MEDEIROS; ALCANTARA, 2013). Segato analisa as relações de gênero, sexualidade e música no Xangô do Recife. Para a autora, a visão de mundo Xangô relativiza o biológico, desnaturalizando a linearidade sexo-gênero e possibilitando transparecer a premissa da fluidez e trânsito do desejo humano.

Ainda na etnomusicologia, Maria Ignez C. Mello, em sua dissertação: *Música e Mito entre os Wauja do Alto Xingu* (1999), analisa como as relações de gênero e poder existentes entre os Wauja têm similaridades com a forma pela qual a música é pensada e organizada no interior da cultura desse grupo indígena, passando a ser percebida como uma arte do controle, bem como, uma manifestação de cura e transformação. A autora publicou o artigo que traz uma síntese de sua dissertação: *Música e relações de Gênero no Alto Xingu* (2003).

Na educação musical, a dissertação de Helena Lopes da Silva, *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso* (2000), apresenta um estudo com adolescentes sobre a música na construção da identidade de gênero no espaço

escolar e conclui que as preferências musicais dos adolescentes estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas e que a escola procura reforçar a produção de sujeitos generificados. Fruto dessa pesquisa, a autora publicou os seguintes artigos: *Cultura dos fãs e música da mídia: uma questão de gênero?* (2004), *Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música* (2004) e *Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar* (2006).

Maria Ignez C. Mello, em sua tese *Iamurikuma: Música e Mito e Ritual entre os Wauja do Alto Xingu* (2005), apresenta uma etnografia do ritual musical *iamurikuma* realizado por mulheres Wauja, grupo indígena do Alto Xingu. O ritual é analisado em seus aspectos musicais e sob o ponto de vista das relações de gênero. Os seguintes recortes temáticos dessa pesquisa foram publicados: *Etnografia da Música Indígena em Três Rituais Wauja* (2004) e *Iamurikuma: música, mito e ritual* (2005).

Na etnomusicologia, Laila Andresa Cavalcante Rosa, em sua dissertação *Epahei Iansã! Música e Resistência na Nação Xambá: uma história de mulheres* (2005), pesquisou o repertório musical e o protagonismo, marcado por uma história de resistência cultural e religiosa, de filhas de Iansã, Maria Oiá e Mãe Biu, no terreiro Ilê Axé Oyá Meguê regido pelo orixá Iansã, localizado em Olinda, Pernambuco. Os artigos publicados a partir dessa pesquisa são: *Batuque e Louvação na nação Xambá: um terreiro de Iansã, uma história de mulheres* (2004) e *Iansã, Mãe Biu e a busca pelo "eu" nacional em terra estrangeira - sincretismo religioso, compartilhamentos musicais e gênero a partir de uma toada de Iansã* (2005).

Já na *performance*, Joana Holanda (2006), em sua tese *Eunice Katunda (1915-1990) e Esther Scliar (1926-1978): Trajetórias individuais e análise de 'Sonata de Louvação' (1960) e 'Sonata para*

Piano' (1961), investiga as trajetórias das duas compositoras brasileiras e analisa as obras em questão a partir dos estudos de gênero em música. O artigo *Estudos de Gênero em Música a partir da Década de 90: Escopo e Abordagem* (HOLANDA; GERLING, 2005) é um recorte do referencial teórico da tese.

Em *As juremeiras da nação Xambá (Olinda, PE): músicas, performances, representações de feminino e relações de gênero na jurema sagrada* (2009), Laila Andresa Cavalcante Rosa analisa o culto da jurema no universo do terreiro Xambá, suas músicas e performances no feminino. Foram publicados, a partir dessa tese: *Epistemologias feministas e teorias Queer na etnomusicologia: repensando músicas e performances no culto da jurema (Olinda, PE)* (2008) e *Pode performance ser no feminino?* (2010).

Também na etnomusicologia, Fabiane B. Luckow, em sua dissertação *Chanteuses e cabarés: a performance musical como mediadora dos discursos de gênero na Porto Alegre do início do século XX* (2011), analisa como as performances musicais das cantoras dos clubes noturnos de Porto Alegre, nas primeiras décadas do século XX, mediaram relações de gênero dentro e fora desses espaços de sociabilidade. Os trabalhos publicados a partir dessa pesquisa são: *Cabarés e Chanteuses: pela boêmia Porto Alegre dos anos 1920* (2010), *Chanteuses e Cabarés: A performance musical como mediadora do discurso de gênero* (2011) e *Chanteuses e Cabarés: performance, gênero e identidade na Porto Alegre do início do século XX* (2013).

Rodrigo Cantos Savelli Gomes, em sua dissertação *Transformações das relações de gênero no samba carioca nas três primeiras décadas do século XX* (2011), apresenta um estudo bibliográfico a respeito da participação das mulheres na formação do samba carioca. O artigo *A Casa do Samba, o Samba da Rua: relações de gênero, arte e tradição no samba carioca* (2013) é um recorte dessa pesquisa.

Na educação musical, Harue Tanaka Sorrentino, em sua tese *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico* (2012), analisa o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais através das articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã. Os artigos que derivaram dessa pesquisa são: *Ganhadeira de Itapuã: um estudo de caso sobre gênero, música e educação* (2008) e *Articulações pedagógicas no coro das ganhadeiras de Itapuã: mulheres em cena* (2010).

Na etnomusicologia, Talitha Couto Moreira, em sua dissertação *Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes* (2012), analisa as teses de doutorado de Maria Ignez Cruz Mello (2005) e Laila Andresa Cavalcante Rosa (2009) e a dissertação de Helena Lopes da Silva (2000), que tratam da interseção entre gênero e música. Como recorte de sua dissertação, a autora publica os seguintes artigos: *Categorias Transbordantes: outros olhares sobre interseções entre música e gênero* (MOREIRA; TUGNY, 2012), *Música e Relações de Gênero: Categorias Transbordantes* (2012) e *Música, Materialidade e Relações de Gênero: categorias transbordantes* (2013).

O total de onze pesquisas rastreadas entre teses e dissertações na área da música, oito na área de etnomusicologia, uma na *performance* e duas na educação musical, se mostrou tímido no cenário acadêmico brasileiro, porém, evidencia avanços nesse recorte temporal. Em face desse resultado e como forma de ampliar as possibilidades de investigação, incluirei três trabalhos de outras áreas do conhecimento que relacionaram as temáticas música, gênero e sexualidade a partir de uma linguagem interdisciplinar.

Entre as pesquisas aqui incluídas e a partir dos estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo, Clebemilton Gomes do Nascimento, em sua dissertação: *Entrelaçando corpos e letras: representações de gênero nos pagodes baianos* (2009), faz

uma análise das representações de gênero e sua intersecção com as categorias de classe, raça e sexualidade nas letras dos pagodes baianos, evidenciando um discurso de poder e controle sobre o corpo e a sexualidade da mulher.

Na educação, a tese de Marlécio Maknamara, *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico* (2011), parte da análise das letras das músicas de forró eletrônico para evidenciar como essa pedagogia passa a colocar em circulação os discursos que atuam na regulação dos sujeitos de gênero, constituindo-se em currículos não escolares.

Na antropologia, a dissertação de Rafael da Silva Noletto, *Poderosas, Divinas e Maravilhosas: o imaginário e a sociabilidade homossexual masculina construídos em torno das cantoras de MPB* (2012), analisa como as relações construídas entre fãs e cantoras da Música Popular Brasileira constituem-se em elementos fundamentais para a produção de significados entre um determinado público. O artigo '*Quero ficar no teu corpo feito tatuagem*': cantoras brasileiras, fãs homossexuais e performatividade (2013) é um recorte de sua dissertação.

Outros artigos, nos quais não encontrei vinculação com teses e dissertações, foram levantados e seguem em ordem cronológica.

Rodrigo Cantos Savelli Gomes e Maria Ignez Cruz Mello, em *Relações de gênero e a música popular brasileira: um estudo sobre as bandas femininas* (2007), abordam a questão das relações de gênero na música popular e apontam os diversos espaços que vêm sendo ocupados por grupos femininos, condutores de transformações significativas nesse universo musical.

Maria Ignez Cruz Mello e Letícia Grala Dias, em *Sobre Ratoeira e World Music: Música e Relações de Gênero em Florianópolis* (2007), investigam as estratégias utilizadas por mulheres atuantes no cenário musical da região de Florianópolis para ocuparem espaços onde ainda representam uma minoria.

Rodrigo Cantos Savelli Gomes, Maria Ignez Cruz Mello e Acácio Tadeu Camargo Piedade, no artigo *Samba e Relações de Gênero na Ilha de Santa Catarina* (2008), analisam as relações de gênero no universo da cultura do samba, a atuação feminina, bem como, as estratégias usadas pelas musicistas locais para se estabelecerem no samba da Ilha de Santa Catarina.

Em *Música popular na escola: juventude, gênero e performance* (2009), Simone Recôva Lacorte investiga a diferença de aprendizagem e performance entre meninas e meninos participantes de um projeto de Música no Centro de Ensino Médio Paulo Freire em Brasília.

Em *Gênero, Violência e Poder na Prática Musical das Mulheres Rappers do Morro da Caixa d'Água, Florianópolis, SC* (2009), Rodrigo Cantos Savelli Gomes analisou a forma como as mulheres atuam no hip-hop e o discurso que produzem em suas composições musicais. Verificou que as mulheres se articulam no sentido de estabelecer novas relações de poder no movimento.

Marcos dos Santos Moreira, em *O Gênero e as relações afetivas nas bandas de música: Uma proposta de discussão sobre Nordeste* (2011), apresenta uma discussão sobre papéis de homens e mulheres, relações de poder, docência e aprendizado em grupos filarmônicos nordestinos.

Jonathan Gregory, em *Relações de Gênero: Um Estudo Etnográfico Sobre Mulheres percussionistas nas Oficinas do Monobloco* (2011), discute as relações de gênero e as atividades musicais no espaço social de blocos e oficinas de percussão.

Marcia E. Taborda, em seu artigo *As senhoritas e o violão: os anos 20 na 'Capital Irradiante'* (2012), analisa o momento cultural que propiciou, no Rio de Janeiro dos anos de 1920, a atuação das intérpretes violonistas para além dos domínios domésticos e a inserção feminina nesse novo espaço de representação social.

As contribuições geradas a partir desses estudos advindos de vários contextos, como aqueles provenientes das religiões afro-brasileiras, de contextos indígenas, de contexto escolar, entre tantos outros, permitiram perceber uma dupla perspectiva para o estudo da música em suas articulações com o gênero e a sexualidade: a música como expressão de um contexto cultural que a produz e a música como produção humana que contribui para a constituição de relações e identidades.

Para uma possível categorização dos trabalhos, dado os vários âmbitos disciplinares a que essas pesquisas pertencem, busquei elencar, a partir do foco principal das mesmas, três categorias bastante abrangentes, como forma de ampliar a percepção sobre possíveis lacunas na produção acadêmica brasileira. Reuni, basicamente, os trabalhos em três categorias: Estudos sobre música e gênero (MELLO, 1999, 2003, 2004, 2005a, 2005b; MELLO; DIAS, 2007; ROSA, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2009, 2010; HOLANDA; GERLING, 2005; HOLANDA, 2006; LUCKOW, 2010, 2011a, 2011b, 2013; GOMES; MELLO, 2007, GOMES; MELLO; PIEDADE, 2008; GOMES, 2009, 2011, 2013; MAKNAMARA, 2011; TABORDA, 2012), estudos sobre música, gênero e sexualidade (SEGATO, 1995; MOREIRA, 2012a, 2012b, 2012c, 2013; NASCIMENTO, 2009; NOLETO, 2012, 2013) e estudos sobre educação musical e gênero (SILVA, 2000, 2004a, 2004b, 2006; TANAKA, 2008, 2010, 2012; LACORTE, 2009; SANTOS MOREIRA, 2011; GREGORY, 2011).

Cabe ressaltar que alguns desses trabalhos estão reunidos na primeira obra coletiva sobre o tema publicada em âmbito nacional: *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*, organizada por Isabel Porto Nogueira e Susan Campos Fonseca (2013).

Por fim, a partir da leitura dos trabalhos aqui mencionados, pôde-se inferir sobre a necessidade do estabelecimento de estudos

sobre educação musical que abordem a interseccionalidade entre gênero e sexualidade.

4 A PRODUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE E OS SUJEITOS DA DIVERSIDADE

Este capítulo tem por objetivo apresentar as proposições orientadoras do trabalho. Para tanto, farei uma retrospectiva sobre a instituição sociocultural do sexo biológico como base do humano (SWAIN, 2000), a consolidação dos estudos feministas, a emergência do conceito de gênero enquanto ferramenta teórica e política, e a contribuição dos estudos gays e lésbicos e da teoria *queer* com o propósito de levantar questões para a compreensão do gênero, do sexo e da sexualidade como construções sociais e históricas significadas em nossos corpos e não como dados naturais ou fazendo parte da essência do ser humano.

A fim de tornar claro o emprego e o significado de determinados termos neste trabalho, o “corpo” será entendido para além de sua natureza e materialidade biológica. Ao desnaturalizar o corpo, ele passa a ser compreendido como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos históricos, sociais, políticos e culturais, modificando-o de acordo com as concepções que o conformam em determinado período histórico. Para Goellner (2012):

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2012, p. 29).

Utilizarei como aporte para os termos sexo, gênero e sexualidade os sentidos empregados pelo historiador e sociólogo Jeffrey Weeks. Segundo o autor:

"Sexo" será usado como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. Para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres, usarei o termo "gênero". Usarei o termo "sexualidade" como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou "*o corpo e seus prazeres*" (Foucault, 1993) (WEEKS, 2000, p. 40, grifos do autor).

4.1 Isomorfismo sexual – A imperfeição gerando subjetividades

Na obra *Inventando o Sexo – Corpo e Gênero dos Gregos a Freud* (1992), o historiador americano Thomas Laqueur apresenta, a partir de levantamento bibliográfico, o pensamento médico, filosófico e político que orientou a transformação dos discursos que fundamentaram as supostas diferenças entre corpos masculinos e corpos femininos. Laqueur afirma que a concepção segundo a qual homens e mulheres pertencem a sexos diferentes é bastante recente na medicina. Sua argumentação destaca a permanência do modelo de corpo com um sexo único ou isomorfismo sexual até o século XVIII.

Em alguma época do século XVIII, o sexo que nós conhecemos foi inventado. Os órgãos reprodutivos passaram de pontos paradigmáticos para mostrar hierarquias ressonantes através do cosmo, ao fundamento da diferença incomensurável. Aristóteles e Galeno estavam errados ao afirmar que os órgãos femininos eram uma forma menor dos órgãos

masculinos e, conseqüentemente, que a mulher era um homem menos perfeito (LAQUEUR, 2001, p. 189).

O modelo que havia dominado o pensamento científico por quase dois milênios no Ocidente, inspirado na filosofia de Aristóteles e Galeno, via a mulher como um homem invertido e inferior. Invertido, porque os órgãos sexuais eram os mesmos dos homens, porém, retidos no interior do corpo como uma inversão anatômica dos órgãos. Inferior, porque a mulher era concebida como um homem imperfeito em razão da falta do "calor vital", responsável pela evolução do corpo até a perfeição ontológica do macho. A teoria do isomorfismo representava o corpo em termos de continuidade e a diferença, em termos de graus. A própria linguagem utilizada para designar os cortes anatômicos do modelo isomórfico não possuía uma terminologia específica para nomear o corpo feminino. "Nesse mundo, a vagina é vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos" (LAQUEUR, 2001, p.16).

Na concepção do modelo do sexo único, o corpo possuía um significado fluido, com algumas possibilidades de transgressão, pois um sexo poderia se transformar em outro desde que não se desrespeitasse a cadeia hierárquica, na qual o homem ocupava o topo. Uma mulher, ao obter o calor vital, poderia transformar-se em homem, pois esse calor projetaria sua genitália para fora. Já o inverso, isto é, um homem transformar-se em mulher nunca aconteceria em função de sua tendência natural à perfeição, além de ser considerada uma ação desqualificada para a sociedade da época.

Para os médicos da Renascença havia um sexo único. Por outro lado, havia manifestamente pelo menos dois sexos sociais com direitos e obrigações radicalmente distintas, de certa forma correspondendo aos graus, mais altos e mais baixos da escala corpórea do ser. Nenhum tipo de sexo – social ou biológico – podia ser

considerado fundamental ou básico, embora as divisões de gênero – as categorias do sexo social – fossem certamente consideradas naturais. O mais importante é que o sexo biológico, que nós geralmente usamos como base do gênero, era tão existente no domínio da cultura e do significado quanto o gênero. O pênis era, portanto, um símbolo de *status* e não um sinal de alguma outra essência ontológica profundamente arraigada: o sexo *real*. Podia ser interpretado como um simples certificado, como o diploma de um médico ou advogado, cujo portador tinha certos direitos e privilégios. (...) As mudanças nas estruturas corpóreas podiam fazer o corpo passar facilmente de uma categoria jurídica (feminina) para outra (masculina). Essas categorias baseavam-se nas distinções de gênero – ativo/passivo, quente/frio, com forma/sem forma – nas quais o pênis externo ou interno era apenas um sinal diagnóstico. Assim, para os hermafroditas a questão não era “a que sexo eles pertenciam *realmente*”, mas a que gênero a arquitetura de seus corpos mais se ajustava. Os magistrados eram menos preocupados com a realidade corpórea – que o que hoje chamaríamos de sexo – que com a manutenção de claras fronteiras sociais, a manutenção de categorias de gênero (LAQUEUR, 2001, p. 170-171, grifos do autor).

Laqueur (2001) relatou diversos casos de punições por violação às leis de gênero às mulheres que ousaram assumir o papel do homem na tentativa de alcançar os privilégios que essa posição social possibilitava.

Do ponto de vista científico, havia um só corpo, um só sexo e o pertencimento a uma categoria de gênero ou a outra concedia à pessoa determinados direitos e obrigações sociais conforme seu nível de perfeição. Isso explicava o poder do homem, o referente, e os limites sociais da mulher, um homem imperfeito. Segundo o autor:

Nos textos pré-Iluminismo, e mesmo em alguns textos posteriores, o *sexo*, ou o *corpo*, deve ser compreendido como o epifenômeno, enquanto que o *gênero*, que nós considerariamos uma categoria cultural, era primário ou “real”. O gênero – homem e mulher – era muito importante e fazia parte da ordem das coisas; o sexo era convencional, embora a terminologia moderna torne essa reordenação sem sentido. Pelo menos, o que

nós chamamos de sexo e gênero existiam em um “modelo de sexo único” explicitamente ligados em um círculo de significados; escapar daí para um suposto substrato biológico – a estratégia do Iluminismo – era impossível. Foi no mundo do sexo único que se falou mais diretamente sobre a biologia de dois sexos, que era mais arraigada no conceito do gênero, na cultura. Ser homem ou mulher era manter uma posição social, um lugar na sociedade, assumir um papel cultural, não *ser* organicamente um ou o outro de dois sexos incomensuráveis. Em outras palavras, o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica (LAQUEUR, 2001, p. 19, grifos do autor).

Portanto, o que estava em jogo no isomorfismo sexual que dominou o pensamento ocidental até o século XVIII era o gênero, e não o sexo. As desigualdades sociais, a partir de fronteiras bem definidas entre homens e mulheres, eram justificadas pela “imperfeição” da mulher e explicadas pela inferioridade na escala de perfeição metafísica que a incapacitava para exercer tarefas políticas, intelectuais e científicas e a limitava às tarefas da maternidade. A ciência reproduzia e legitimava as posições sociais.

4.2 Dimorfismo sexual – A anatomia gerando subjetividades

No curso das invenções da diferença sexual pesquisadas por Laqueur, foi com o Iluminismo e a Revolução Francesa, a partir das reivindicações por igualdade e liberdade e a afirmação dos direitos iguais entre homens e mulheres, que a condição hierárquica e verticalmente estabelecida a partir dos discursos sobre as diferenças passou a ser questionada. O sexo, para Laqueur,

(...) foi um importante campo de batalha da Revolução Francesa (...) as promessas da Revolução Francesa – que a humanidade em todas as suas relações sociais e culturais podia ser regenerada, que as mulheres podiam atingir não só liberdades civis como também pessoais, que a família, a moralidade e as relações

pessoais podiam ser renovadas – fizeram surgir não só um feminismo novo e genuíno como também um novo tipo de antifeminismo, um novo medo das mulheres, e fronteiras políticas que criaram fronteiras sexuais. A criação de uma esfera pública burguesa, em outras palavras, levantou com violência a questão de qual sexo deveria ocupá-la legitimamente. E em todo lugar a biologia entrava no discurso (LAQUEUR, 2001, p. 242).

Em resposta às reivindicações por igualdade e liberdade, foi necessário buscar na anatomia dos corpos as evidências da suposta diferença entre homens e mulheres.

(...) ao contrário do que se pensa habitualmente, não foi o estabelecimento da diferença dos sexos que condicionou o lugar social, moral e psicológico da mulher; foi a rediscussão de seu novo estatuto social que deu origem à diferença de sexos como a conhecemos (COSTA, 1995, p.104).

As ciências médicas e biológicas iniciaram um lento e longo processo para atender as demandas políticas. Conforme Laqueur, “o trabalho cultural que no modelo de uma só carne fora feito pelo gênero, passava agora para o sexo” (LAQUEUR, 2001, p. 191). O sexo se transformou em biologia e a diferença pode ser produzida em função de uma “natureza” distinta, isto é, o corpo humano passou do modelo isomórfico com dois gêneros hierarquizados para o modelo dimórfico com dois gêneros opostos. As mulheres passaram a ter um corpo e um gênero específicos, deixando de ser definidas apenas em relação aos homens. Dois sexos e dois gêneros polarizados aos quais corresponderiam lugares e papéis diferentes.

No século XVIII as coisas mudaram. O ventre, que era uma espécie de falo negativo, passou a ser o útero – um órgão cujas fibras, nervos e vascularização ofereciam uma explicação e uma justificativa naturalista para a condição social da mulher. Mas o contexto para a articulação de dois sexos incomensuráveis não era nem uma teoria de conhecimento nem avanços no conhecimento científico.

O contexto era político. Havia intermináveis lutas pelo poder e posição na esfera pública, altamente ampliada do século XVIII, em especial no século XIX pós-revolucionário: entre homens e mulheres, entre feministas e antifeministas. Quando, por várias razões, a ordem transcendental preexistente ou os costumes de tempos imemoriais tornaram-se cada vez menos uma justificativa plausível para as relações sociais, o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico. A anatomia sexual distinta era citada para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações em uma variedade de contextos sociais, econômicos, políticos, culturais ou eróticos. (O desejo do homem pela mulher e da mulher pelo homem era natural ou não – daí a nova máxima “os opostos se atraem”). Qualquer que fosse o assunto, o corpo tornou-se o ponto decisivo (LAQUEUR, 2001, p. 191-192).

O estabelecimento do dimorfismo trouxe consigo o interesse dos anatomistas nos caracteres distintivos da estrutura do corpo das mulheres e a necessidade de nomear, de utilizar uma linguagem dicotomizada para designar a ideia da diferença entre os dois sexos. No livro *A Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual* (2006), a socióloga Berenice Bento apresenta uma análise sobre a linguagem científica e a produção de corpos-sexuados:

Até meados do século XVIII, utilizavam-se nomes associados para designar os ovários e os testículos. A “vagina”, definida como “a bainha ou órgão côncavo no qual o pênis se encaixa durante a relação sexual e por onde os bebês nascem” (Laqueur, 2001: 199), entrará na linguagem médica europeia por volta de 1700. Nessa definição de “vagina”, os dois atributos que dão inteligibilidade ao feminino estão presentes: a heterossexualidade (“a bainha ou órgão côncavo no qual o pênis se encaixa durante a relação sexual”) e a maternidade (“por onde os bebês nascem”). A linguagem científica é uma das mais refinadas tecnologias de produção de corpos-sexuados, à medida que realiza o ato de nomear, de batizar, de dar vida, como se estivesse realizando uma tarefa descritiva, neutra, naturalizando-se. (...) Aos poucos, a linguagem tornou-se dimórfica. Os significantes cristalizaram-se, fixaram-se os significados. Já não era possível entender o corpo como um significado flutuante, como poderia ocorrer no isomorfismo. (...) os corpos-sexuados que

foram inventados pelos interesses de gênero ganharam o estatuto de fato originário (BENTO, 2006, p. 116).

No decurso da ampla argumentação sobre o estabelecimento das diferenças, a anatomia comparativa entre homens e mulheres foi uma eficaz estratégia para justificar a possível inferioridade feminina e determinar o papel que caberia às mulheres na sociedade. Os anatomistas fizeram com que determinadas partes do corpo se tornassem politicamente relevantes.

No que concerne à ossatura, até o final do século XVIII, o esqueleto humano, seguindo o neoplatonismo dominante, era representado apenas pelo esqueleto do homem. As diferenças anatômicas entre mulheres e homens eram dadas pelo contorno externo do corpo e pelos órgãos reprodutores. A compleição óssea não era levada em consideração. (...) Esta concepção vai sofrer mudanças no final do século XVIII. (...) O interesse pelo esqueleto feminino visava, sobretudo, duas coisas: primeiro, mostrar que a conformação craniana da mulher provava sua inferioridade intelectual em relação ao homem; segundo, que suas características pelvianas determinavam sua natural e inexorável inclinação para a maternidade. (...) No final do século XIX, a crença da inferioridade física da mulher para a execução de certas tarefas sócio-econômicas estava estabelecida (COSTA, 1995, p. 116-117).

Nesse processo de cristalização das diferenças, a divisão sexual polarizada, binária da sociedade vai sendo naturalizada e as relações e atribuições destinadas às mulheres são instaladas a partir das funções biológicas do corpo feminino – reprodução e maternidade – conferindo, assim, um lugar para a mulher na rede de significações sociais.

A construção e a inferiorização do “ser mulher” aparece como resultado de uma essência atrelada a um corpo deficiente: fêmea, espírito fraco e superficial, moral escorregadia e duvidosa, exigindo vigilância constante e a domesticação de sua tendência para o pecado. Diabolizada desde a legendária Eva, a salvação, entretanto, está a seu alcance por intermédio de seu corpo, de sua fecundidade, da possibilidade de

reproduzir o humano e, sobretudo, o masculino. Assim, em seu lado obscuro, as mulheres carregam o pecado e a fraqueza física e moral: em seu lado luminoso, o dever e a alegria da maternidade na dor e na abnegação são a única saída para apagar o "pecado original". Encontramos aqui as imagens da mãe e da prostituta, binômio constitutivo da representação social das mulheres. Mãe e esposa, sexo domesticado, moralidade, espaço privado, família, reprodução do social. Prostituta, mulher pública, liberação do vício e da lascívia latentes no feminino (SWAIN, 2000, p. 52-53, grifos da autora).

Enquanto a anatomia encontrava "critérios naturais" para explicar a inferioridade política, jurídica e moral das mulheres, uma mudança fundamental ocorreu. De acordo com Costa (1995):

No *two-sex model* a mulher passa a inverso complementar do homem e isto ainda será considerado normal. Em contrapartida, a nova imagem da inversão vai colar-se ao homem, porém com um adendo: *o invertido será o homossexual e sua inversão será vista como perversão, porquanto anti-natural*. Diante da bissexualidade político-científica, a mulher persistia sendo inferior, mas sempre dentro da norma natural; o homossexual, não. Sua inversão será perversão porque seu corpo de homem será portador da sexualidade feminina que acabara de ser criada. O invertido apresenta um duplo desvio: sua sensibilidade nervosa e seu prazer sensual eram femininos. (...) Desde então, a feminilidade do homossexual vai ser afirmada, a despeito de qualquer contraexemplo empírico ou de qualquer incongruência conceitual. Ele tinha que ser feminino, pois, não sendo feminino, não tinha como ser "invertido". O homossexual tornou-se a prova teórica do *two-sex model* político moral. (...) Ora, como notou Laqueur, a divisão dos sujeitos em homossexuais e heterossexuais seria teoricamente impensável e socialmente inviável antes da construção da diferença sexual original (COSTA, 1995, p. 128-129, grifos do autor).

O novo modelo científico e suas concepções sobre a sexualidade trouxeram consigo novos sentidos, normas e valores que passaram a circular na sociedade, definindo o normal e o patológico. Como

afirmou Foucault (1985), cada momento histórico apresentou um “saber” sobre o sexual, ora ditado pela Igreja, ora pelo Estado, ora pela ciência. A partir do homem “invertido”, o termo sexo amplia-se na sua significação: o sexo anatômico e o sexo psíquico.

A heterossexualidade passou a ser a expressão normal da sexualidade e qualquer desvio dessa norma seria patológico. No imaginário social a divisão heterossexual/homossexual foi construída como fazendo parte de uma realidade natural. Os termos homossexualidade e heterossexualidade são de origem relativamente recente. Segundo Weeks (2000), os dois termos foram criados no final do século XIX.

Será, sem dúvida, uma surpresa para muitas pessoas saber que uma definição mais aguda de “heterossexualidade” como sendo a norma foi forçada precisamente pela tentativa de definir a “homossexualidade”, a forma “anormal” da sexualidade (WEEKS, 2000, p. XX).

O século XIX se distinguiu pelo surgimento de inúmeras classificações e rotulações, em que psiquiatras e sexólogos passaram a definir tipos e formas de comportamento e identidades sexuais que se desviavam dos “padrões de normalidade” por eles mesmos criados. Como afirma Foucault (1985), no século XIX,

(...) a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas; perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la. Mas vemo-la também tornar-se tema de operações políticas, de intervenções econômicas (por meio de incitações ou freios à procriação), de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização: é empregada como índice de força de uma sociedade, revelando tanto sua energia política como seu vigor biológico (FOUCAULT, 1985, p. 137).

É nessa esteira que, em meados do século XX, a produção discursiva relacionada à transgeneridade²⁵ passou a estabelecer diálogos entre diferentes domínios do conhecimento, principalmente a medicina, a psiquiatria e a psicologia, transformando-a numa patologia – o transexualismo – caracterizado no âmbito dos transtornos mentais²⁶ marcados por uma relação com o gênero.

Entendendo que o gênero produz nos corpos a materialização das normas engendradas pelos discursos de vários campos do saber, pois são construções culturais que se produzem na medida em que são repetidas, reiteradas, performatizadas, este trabalho comunga com a compreensão da transgeneridade como “fenômeno de desvio das normas sociais de conduta de gênero, ressaltando a sua natureza essencialmente sociopolítico-cultural e localizando-o fora do domínio dos saberes médicos onde continua sendo mantido na condição de perversão e de doença mental” (LANZ, 2014, p. 26).

4.3 Das lutas feministas à emergência do gênero

A luta das mulheres contra questões relativas às relações de poder, estabelecidas desde o ponto de vista social, cultural, educacional, econômico, bem como pela conquista de direitos civis e políticos, tem vários séculos e se deu em diversos momentos da história. Considero relevante um retorno às primeiras manifestações de ação feminista a partir do século XVIII, momento histórico no qual a ciência estabelece o dimorfismo sexual num contexto social de reivindicações por igualdade de direitos entre homens e mulheres. Segundo a socióloga Jacqueline Pitanguy (2011), foi a partir do

²⁵ “Como é internacionalmente conhecido o fenômeno sociológico de desvio ou transgressão das normas de conduta estabelecidas pelo dispositivo binário de gênero” (LANZ, 2014, p. 7).

²⁶ Atualmente, os saberes médicos continuam mantendo sua condição de doença mental. O “DSM-V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, finalmente publicado pela APA- American Psychiatric Association em meados de 2013, passou a denominar o antigo GID – Gender Identity Disorder de GID – Gender Identity Disphoria. A rigor, nem a sigla foi alterada” (LANZ, 2014, p. 26).

século XVIII que as mulheres passaram a vislumbrar a possibilidade de romper as correntes repressivas que as deixavam em condição de subordinação, opressão e inferioridade em relação aos homens. No contexto da Revolução Francesa, a mulher

(...) não viu as conquistas políticas estenderem-se ao seu sexo. Neste momento histórico, o feminismo adquire características de uma prática de *advocacy*²⁷ através da ação política organizada, assumindo um discurso próprio, que afirma a especificidade da luta da mulher (PITANGUY, 2011, p. 26).

Ao analisar a obra *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem* (2002), da historiadora norte-americana Joan Scott, Maria Helena de Paula Frota (2012) expõe:

Joan Scott inicia sua obra identificando a constituição do feminismo desde os primórdios da Revolução Francesa e juntamente com ele o paradoxo²⁸ como condição constitutiva do próprio movimento. (...) Nessa época, as mulheres ativistas viveram em toda a sua plenitude a luta pelo voto. Elas expuseram publicamente a negação do direito universal que todo cidadão teoricamente detinha, mas na prática era negado para elas, pondo a nu a mais profunda contradição do estado democrático de direitos que se iniciava. (...) se a diferença sexual foi o ponto de partida para a exclusão do processo democrático, foi essa mesma diferença que foi reivindicada como condição precípua de igualdade sendo, porquanto, definida pelas feministas como a principal estratégia de luta. (FROTA, 2012, p. 44-45).

²⁷ “Realizar uma ação de *advocacy* (ou advogar por uma causa) implica participar de um processo político cujo exercício é relacional, sujeito a correções de rumo em função de novas oportunidades e mudanças conjunturais. Utilizo a palavra *advocacy* em inglês por ela estar incorporada ao vocabulário político dos movimentos de mulheres no Brasil” (PITANGUY, 2011, p. 21).

²⁸ O paradoxo está na necessidade de, a um só tempo, aceitar e recusar a “diferença sexual”, tal fato, perpassou o feminismo como movimento político por toda a sua longa história (SCOTT *apud* FROTA, 2011, p. 48, grifos da autora).

Segundo Frota (2012), quando a feminista e revolucionária francesa, Olympe de Gouges, que estava profundamente envolvida na luta pelos direitos das mulheres, percebeu

(...) que a declaração dos direitos do homem era pretensamente universalista, mas excluía na prática a participação das mulheres, elaborou, em 1789, a Declaração dos Direitos da Mulher, em que contempla a co-presença política e social de homens e mulheres e igual dignidade para os dois sexos. Os dezessete artigos da Declaração dos Direitos da Mulher estabelecem um paralelo exato contra a Declaração dos Direitos do Homem, em que frequentemente ela substitui a palavra Homem pelas palavras "Mulher e Homem". Olympe de Gouges foi executada em 1793 por decreto da Comuna de Paris (FROTA, 2012, p. 45-46, grifos da autora).

Mesmo excluídas da representação política durante o período revolucionário francês, houve uma ampla participação das mulheres na defesa e consolidação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que levaram à efetivação dos propósitos revolucionários e ao fim do sistema absolutista e dos privilégios da nobreza. Porém, no desenrolar dos acontecimentos, as mulheres, excluídas da condição de cidadãs, continuaram impossibilitadas de exercer seus direitos políticos. Segundo Schmidt (2012):

(...) é importante ressaltar que mesmo impedidas de exercerem os direitos políticos, de poderem votar e serem votadas e de reunirem-se em associações, a Revolução Francesa representou um grande avanço quando pôs fim aos costumes que não reconheciam nenhum direito às mulheres. As mulheres foram beneficiadas com as leis que determinavam a igualdade de herança a todos os filhos, e passaram a ser consideradas maiores aos 21 anos, podendo casar-se sem autorização dos pais. Além disso, a constituição de 1791 instituiu o casamento civil podendo ser dissolvido pelo divórcio, por qualquer um dos cônjuges. O Código Civil de 1804 de Napoleão restringiu o direito ao divórcio, ficando a mulher subordinada novamente ao marido. Em 1816, o divórcio foi abolido, sendo restaurado na França somente no século XX. Embora,

as mulheres francesas do final do século XVIII ocupassem um espaço delimitado pelo homem, sendo consideradas um “suporte masculino”, elas se fizeram presentes em quase todos os momentos da Revolução Francesa (SCHMIDT, 2012, p. 12, grifos da autora).

Para Pitanguy (2011), o discurso das revolucionárias francesas pela inserção da mulher na vida política e civil em condição de igualdade com os homens, tanto de deveres quanto de direitos, será retomado durante todo o século XIX pelas feministas, na luta pelo sufrágio.

A partir de então, dado seu caráter de “movimento social organizado” (LOURO, 2011, p. 18), inaugura-se a chamada primeira onda do feminismo. A luta das mulheres adquire maior expressividade e abrangência, atingindo vários países ocidentais e se concentrando nas reivindicações pelo direito ao voto, acesso à educação e às profissões liberais. A conquista do sufrágio pelas mulheres constituiu o primeiro marco do movimento feminista.

No Brasil, em 1932, as mulheres foram reconhecidas em sua cidadania política. O então presidente Getúlio Vargas promulga por decreto-lei o direito de sufrágio às mulheres. Após a conquista do voto pelas mulheres em vários países²⁹, paralelamente, se produziu certa desmobilização do movimento feminista. “Este feminismo inicial, tanto na Europa e nos Estados Unidos como no Brasil, perdeu força a partir da década de 1930 e só aparecerá novamente, com importância, na década de 1960” (PINTO, 2010, p. 16).

²⁹ Para fins de comparação quanto à evolução da conquista do sufrágio feminino, cito alguns países como exemplos: Inglaterra, em 1918 com caráter restritivo; Espanha, em 1931; França, em 1944; Itália, em 1945; Suíça, em 1971 e Portugal em 1976. Quanto à cronologia da conquista feminina ao voto na América Latina: Equador - 1929 (facultativo até 1967); Brasil - 1932; Uruguai - 1932; Cuba - 1934; El Salvador - 1939 (facultativo até 1950); República Dominicana - 1942; Jamaica - 1944; Guatemala - 1945 (optativo até 1956); Trinidad Tobago - 1945; Venezuela - 1946; Panamá - 1946; Argentina - 1947; Suriname - 1948; Chile - 1949; Costa Rica - 1949; Bolívia: 1952; Guiana - 1953; Honduras - 1954; México - 1954; Peru - 1955; Colômbia - 1957; Nicarágua - 1957; Bahamas - 1964; Paraguai - 1967 (SANTOS *apud* KARAWJCZYK, 2010).

Disponível em: <http://veredasdahistoria.kea.kinghost.net/edicao3/art.8.pdf>
Acessado em 6/10/2013.

Apesar da conquista jurídica e política por meio do direito ao voto ter representado um avanço, esta não foi suficiente para mudar substancialmente o papel das mulheres. A causa da opressão provou ser muito mais complexa e profunda. A partir de uma crítica radical aos fundamentos da organização social, estabeleceram-se debates substanciais e a ressignificação de reivindicações do próprio movimento. Inicia-se a chamada segunda onda do feminismo que tem início no final dos anos sessenta do século passado nos Estados Unidos e Europa. Para Louro (2011), será a partir da segunda onda

(...) que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos e suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. Já se tornou lugar comum referir-se ao ano de 1968 como marco da rebeldia e contestação. A referência é útil para assinalar, de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há muito tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua incomformidade e desencantamento em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuará se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades (LOURO, 2011, p. 19-20).

Entre os principais temas levantados nesse momento histórico pelo movimento estão: a análise das origens da opressão das mulheres, a redefinição do conceito de patriarcado, a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, o papel da família, o trabalho doméstico, a contracepção, o direito ao prazer sexual das mulheres, a

sexualidade e a reformulação da separação dos espaços público e privado a partir da afirmação “o pessoal é político”.

Os anos 60 do século passado foram marcados por intensos debates e questionamentos estimulados por movimentos³⁰ de contestação política, social e cultural, como os movimentos das mulheres, dos negros e dos homossexuais, colocando em cena novas vozes coletivas.

A segunda onda do movimento feminista encontrou condições, nesse contexto de efervescência social, para problematizar, questionar e investir no desenvolvimento de estudos e na produção de conhecimento cujo objetivo não fosse somente a denúncia, mas a compreensão da subordinação da mulher na sociedade, sua invisibilidade política e sua ausência nas ciências, nas letras e nas artes. Surgem os estudos da mulher. Para Louro (2011), uma das mais significativas marcas desses estudos foi

³⁰ “A década de 1960 é particularmente importante para o mundo ocidental: os Estados Unidos entravam com todo o seu poderio na Guerra do Vietnã, envolvendo um grande número de jovens. No mesmo país surgiu o movimento *hippie*, na Califórnia, que propôs uma forma nova de vida, que contrariava os valores morais e de consumo norte-americanos, propagando seu famoso lema: “paz e amor”. Na Europa, aconteceu o “Maio de 68”, em Paris, quando estudantes ocuparam a Sorbonne, pondo em xeque a ordem acadêmica estabelecida há séculos; somou-se a isso, a própria desilusão com os partidos burocratizados da esquerda comunista. O movimento alastrou-se pela França, onde os estudantes tentaram uma aliança com operários, o que teve reflexos em todo o mundo. Foi também nos primeiros anos da década que foi lançada a pílula anticoncepcional, primeiro nos Estados Unidos, e logo depois na Alemanha. A música vivia a revolução dos Beatles e Rolling Stones. Em meio a esta efervescência, Betty Friedan lança em 1963 o livro que seria uma espécie de “bíblia” do novo feminismo: *A mística feminina*. Durante a década, na Europa e nos Estados Unidos, o movimento feminista surge com toda a força, e as mulheres pela primeira vez falam diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres. O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias” (PINTO, 2010, p. 16).

(...) seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (LOURO, 2011, p. 23, grifos da autora).

Os estudos da mulher ou de mulheres ainda não utilizavam a palavra gênero nesse início da segunda onda do movimento feminista, porém, “a visibilização da mulher como uma categoria universal correspondia a uma necessidade política de construção de uma identidade coletiva que se traduziria em conquistas nos espaços públicos” (BENTO, 2006, p. 73). Para entender a forma com que o gênero, como categoria de análise, passou a constituir os debates feministas, é necessário um retorno às reflexões que subsidiaram sua formulação.

Alguns autores (SARDENBERG, 2000; PEDRO, 2005; SILVEIRA FILHO, 2008, 2010) trazem o estudo antropológico de Margaret Mead dos anos de 1935 como uma das primeiras tentativas de problematização, numa perspectiva comparativa, dos papéis sociais atribuídos culturalmente para homens e mulheres. Em seu livro *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*, a antropóloga faz um estudo de investigação sobre três sociedades da Nova Guiné: os Arapesh, os Mundugumur e os Tchambuli. Sardenberg (2000) expõe:

Margaret argumenta que, enquanto para a sociedade Arapesh o temperamento ideal é aquele tido nas sociedades ocidentais como “naturalmente feminino”, entre os Mundugumur ocorre o inverso, ou seja, tem-se como ideal o temperamento que identificamos como “naturalmente masculino”. Já no caso dos Tchambuli,

têm-se dois temperamentos ideais, um para homens, outro para mulheres. O curioso é que esses temperamentos são exatamente o reverso da medalha das sociedades ocidentais. Em outras palavras, entre os Tchambuli, o temperamento ideal para os homens é aquele que reservamos às mulheres – passivo, receptivo – ao tempo em que o temperamento ideal feminino é aquele que se espera dos homens ocidentais – agressivo e dominante. (SARDENBERG, 2000, p. 83).

Ao analisar a divisão sexual do trabalho, Mead defende a concepção de que os atributos considerados masculinos e femininos não estão delimitados pelas diferenças sexuais, mas, sim, refletem condicionamentos culturais próprios de cada sociedade.

Conforme Silveira Filho (2008), referindo-se ao estudo de Margaret Mead, em prol de uma manutenção da ordem social são produzidos comportamentos compatíveis com os modelos desejados, não sendo de maneira alguma ligados propriamente ao sexo morfológico, mas, sim, a um grupo específico de pessoas que os possui e os dissemina, fazendo crer aos demais que tal conexão é natural. Verifica-se, dessa forma, que os papéis sociais atribuídos para homens e mulheres “são inscritos e se materializam nos corpos, expressam, no concreto, uma construção que é fruto de vários aspectos interligados pelas práticas discursivas e que seguem sempre os padrões da cultura na qual estão contextualizados” (SILVEIRA FILHO, 2008, p. 26). Segundo Mead, citada por Silveira Filho (2008),

As padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a conformar-se. Persiste, entretanto o problema da origem dessas diferenças socialmente padronizadas (MEAD, 1962 *apud* SILVEIRA FILHO, 2008, p. 25).

Outra autora que contribuiu substancialmente para subsidiar as reflexões que antecederam a formulação do conceito de gênero foi Simone de Beauvoir. Em uma das principais referências para o

feminismo, a obra *O segundo sexo* (1949), a filósofa existencialista faz uma análise histórica, social, biológica e psicológica sobre o papel e o lugar da mulher na sociedade e como esta sociedade a exclui, definindo sua inferioridade e subordinação em relação ao homem, sujeito universal. Em suas reflexões, Beauvoir desconstrói a natureza feminina, mostrando que o “ser mulher” e seu lugar social são construídos historicamente e socialmente. Para Saffioti (1999), a célebre frase de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, traz

(...) a manifestação primeira do conceito de gênero. Ou seja, é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade. Evidentemente, Beauvoir não possuía o arsenal de conceitos e teorias com que contamos na atualidade, mas se dirigiu certeira ao ponto essencial. Foram-nos necessários três decênios desde a primeira formulação do conceito de gênero para construir este acervo. O livro de Beauvoir, se não era o primeiro com pretensões científicas, (...) era o primeiro e mais completo questionamento dos valores que subsidiavam a construção social do feminino (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

Sobre a mesma frase de Simone de Beauvoir, Louro (2008) observa:

De certa forma, pode ser tomada como uma espécie de gatilho provocador de um conjunto de reflexões e teorizações, exuberante e fértil, polêmico e disputado, não só no campo do feminismo e dos estudos de gênero, como também no campo dos estudos da sexualidade. A frase foi alargada, é claro, passando a ser compreendida também no masculino. Sim, decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente “natural” e “dado” em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura. Ainda que teóricas e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, elas e eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-

se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente (LOURO, 2008, p. 18).

Na década de 1950, o psicólogo e sexólogo John Money³¹ introduziu o termo gênero no debate científico. Tal conceito trazia a ideia de que não existe uma relação inerente entre o sexo anatômico de um indivíduo e sua identidade de gênero. No ano de 1968, em seu livro *Sex and Gender*, o psiquiatra Robert Stoller popularizou a noção de gênero entre os pesquisadores. Stoller constatou que não era possível categorizar certos indivíduos como machos e fêmeas a partir de suas diferenças anatômicas, por possuírem uma genitália e/ou caracteres sexuais secundários que não se ajustavam aos padrões socialmente fixados como pertencentes a um dos sexos. Segundo Pedro, em seu livro *Sex and Gender*, Robert Stoller (*apud* Pedro, 2005),

(...) empregou a palavra "gênero" com o sentido de separação em relação ao "sexo". Neste livro, Robert Stoller estava discutindo sobre o tratamento de pessoas consideradas "intersexos e transexuais", enfim, tratava de intervenções cirúrgicas para adaptar a anatomia genital (considerada por ele como sexo) com sua identidade sexual escolhida (considerada como gênero). Para este autor, o "sentimento de ser mulher" e o "sentimento de ser homem", ou seja, a identidade de gênero era mais importante do que as características anatômicas. Neste caso, o "gênero" não coincidia com o "sexo", pois pessoas com anatomia sexual feminina sentiam-se homens, e vice-versa (PEDRO, 2005, p. 79).

Nesse contexto surgem reflexões internas aos próprios estudos feministas que apontam para a necessidade de repensar as

³¹ "John Money passou a preconizar uma separação entre o "sexo real" — ancorado na biologia e na "natureza" — e o registro subjetivo do gênero, estabelecido por meio da educação e das influências culturais. Com o auxílio de estudos realizados com crianças, Money demonstra a independência radical entre a identidade de gênero e o sexo biológico, indicando que o transexualismo se caracterizaria justamente pela não adequação entre um e outro" (ARÁN, 2006, p. 53, grifos da autora).

perspectivas analíticas que orientaram os estudos da mulher como sujeito universal, no qual a distinção sexual/biológica entre homens e mulheres era utilizada para compreender e fundamentar as desigualdades sociais (o determinismo biológico gerando o determinismo social). Como contraposição a esse argumento, foi necessário

(...) demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual o *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 2011, p. 25, grifos da autora).

Embora o termo gênero já fosse utilizado nos trabalhos de Money e Stoller, foi no ensaio da antropóloga Gayle Rubin (1975), *O Tráfico das Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo* (1975), que a autora sistematizou o conceito de gênero, criando novas possibilidades para a utilização desse conceito pelo feminismo na luta pela desnaturalização da opressão das mulheres. Ao propor a noção do "sistema sexo/gênero", Rubin (1975) defende a ideia que a opressão é um produto das relações sociais específicas que a instituem, em que a cultura se sobrepõe à natureza. Para Piscitelli (2001),

No marco do debate sobre a natureza, gênese e causas da opressão e subordinação social da mulher, Rubin definiu o sistema sexo/gênero como o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas. Perguntando-se sobre as relações sociais que convertem as fêmeas em mulheres

-- "a passagem de fêmea, como se fosse matéria prima, à mulher domesticada", a autora elabora o conceito sistema de sexo/gênero -- "um conjunto de arranjos através dos quais a matéria prima biológica do sexo humano e da procriação é modelada pela intervenção social humana" --, localizando essa passagem no trânsito entre natureza e cultura, especificamente, no espaço da sexualidade e da procriação (PISCITELLI, 2001, p. 8, grifos da autora).

Ainda que as propostas de Rubin tenham apresentado um deslocamento em relação às formulações do período, não houve uma problematização da natureza do conceito sexo, mantendo uma visão universal e binária entre sexo/gênero e natureza/cultura. Na perspectiva de Rubin, se a natureza fornece a matéria prima, é na cultura que a diferença será delineada, sobrepondo-se à primeira. Essa questão fica expressa na seguinte afirmação:

Homens e mulheres são, é claro, diferentes. Mas nem tão diferentes como o dia e a noite, a terra e o céu, yin e yang, vida e morte. De fato, desde o ponto de vista da natureza, homens e mulheres estão mais próximos entre si do que com qualquer outra coisa - por exemplo, montanhas, cangurus ou coqueiros. A ideia de que homens e mulheres diferem mais entre si do que em relação a qualquer outra coisa deve vir de algum outro lugar que não [seja] a natureza... longe de ser a expressão de diferenças naturais, a identidade de gênero é a supressão de similaridades naturais (RUBIN, 1975 *apud* PISCITELLI, 2001, p. 9, grifos da autora).

Com a tarefa teórica de desconstruir a mulher universal, os estudos de gênero trouxeram ferramentas importantes para explicar as desigualdades entre homens e mulheres, bem como, entre homens e entre mulheres a partir da noção de multiplicidade dos sujeitos, ou seja, indivíduos constituídos não apenas pelo gênero, mas também a partir da intersecção de outros marcadores sociais, como classe, raça, geração e sexualidade, indicando, assim, novas variáveis para a construção das identidades dos gêneros.

A categoria analítica "gênero" foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que se multiplica e se fragmenta em negras analfabetas, brancas conservadoras, negras racistas, ciganas, camponesas, imigrantes (...). Um dos principais desdobramentos do olhar relacional sobre os gêneros propiciado pelos estudos feministas foi a organização de outro campo de estudo: o das masculinidades, que se fundamentaram na desconstrução do homem universal, naturalmente viril, competitivo e violento. Será na década de 1990 que este campo de estudos irá aparecer na cena acadêmica. (BENTO, 2006, p. 74).

A historiadora Joan Scott foi imprescindível para colaborar com os debates feministas nesse momento. Scott (1995) pensou o gênero em sua proposta de conceituação como uma categoria de análise histórica e de cunho relacional. Visando rejeitar o determinismo biológico que legitimou a desigualdade entre os sujeitos, Scott dirige o debate ao campo das relações sociais, defendendo uma visão mais ampla de gênero, que incluisse também sua relação com as esferas políticas, históricas, discursivas e de poder.

Em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado originalmente em 1986, Scott (1995) assim define gênero: "(1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86).

Em fevereiro de 1998, ou seja, 12 anos após a publicação de seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, que teve uma grande repercussão no Brasil, Joan Scott concedeu uma entrevista às antropólogas brasileiras Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial, a qual foi publicada na revista *Estudos Feministas*. Ao ser questionada sobre sua definição de gênero no

citado artigo e sua atual posição sobre o tema, Joan Scott (1998) expõe:

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social ele é inseparável desta. Portanto o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p.115).

Podemos perceber que a autora mantém a essência de seu pensamento calcada no referente dos sexos. Com base no artigo publicado no Brasil em 1995, Berenice Bento (2006) formula algumas questões às teses de Scott:

Ao se propor estudar o gênero ancorando-o nas "diferenças percebidas entre os sexos", não se está retirando o conteúdo histórico da construção dos corpos sexuados? A idéia hegemônica segundo a qual a natureza construiu dois corpos diferentes e o social ajustaria as funções dos gêneros a partir das aptidões naturais não é uma construção datada? Como pensar o dimorfismo, por exemplo, na Renascença, quando o modelo que orientava os olhares sobre os corpos era isomórfico? Propor um conceito a partir das "diferenças entre os sexos" não é retornar, por outros caminhos, ao binarismo? (BENTO, 2006, p. 75-76).

Os questionamentos no âmbito acadêmico e social sobre a compreensão das práticas dos sujeitos que se constroem fora da relação binária suscitaram reflexões teóricas que evidenciaram a necessidade de outra abordagem sobre gênero a partir da intersecção com a sexualidade.

A concepção do gênero como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero” (LOURO, 2011, p. 38, grifos da autora).

Essas reflexões passaram a circular dentro de uma reelaboração teórica do feminismo influenciado pelo pensamento pós-estruturalista e com a contribuição dos estudos gays e lésbicos. Surge, assim, a terceira onda do feminismo e os estudos queer, que passam a enfatizar as diferenças, as subjetividades e a singularidades das experiências. É a partir desse enfoque que este trabalho assume sua perspectiva.

4.4 Os estudos *queer* – A emergência do movimento

Os estudos *queer*³² surgem nos Estados Unidos como uma corrente teórica e política trazendo uma reflexão crítica e perturbadora aos discursos sociais, científicos, políticos, religiosos e culturais, ao desestabilizar, a partir de seus pressupostos, os essencialismos identitários e binários dos discursos hegemônicos da sociedade sobre gênero e sexualidade. “Foi em uma conferência na Califórnia, em fevereiro de 1990, que Teresa de Lauretis empregou a denominação *Queer Theory* para contrastar o empreendimento *queer*

³² “Antes de mais nada, o termo expressa, em inglês, uma ambiguidade que é convenientemente explorada pelo movimento *queer*. Historicamente, o termo *queer* tem sido utilizado de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. (...) aproveitando-se do outro significado, o de “estranho”, o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objeto da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranquilidade da “normalidade”” (SILVA, 2002, p. 105, grifos do autor).

com os estudos gays e lésbicos” (MISKOLCI, 2009, p. 151-152). O propósito da apropriação de um termo historicamente utilizado para desqualificar e ofender foi, segundo Butler (2010), uma estratégia política de desconstrução para subverter e reapropriar, com seu sentido inicial esvaziado, sua utilização, colocando em xeque os valores que afirmam o caráter depreciativo associado às práticas e desejos daqueles que transitam entre a anormalidade, a perversão e o desvio.

Segundo Miskolci (2012), apesar de uma origem dispersa e pouco explorada,

A Teoria *Queer* como a conhecemos hoje se cristaliza historicamente na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, quando o surgimento da epidemia de AIDS gerou um dos maiores pânicos sexuais de todos os tempos, associado, no caso norte-americano, a uma recusa estatal em reconhecer a emergência de saúde pública (MISKOLCI, 2012, p. 22-23).

Durante a década de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, tanto o ativismo quanto a formação de um campo de estudos gays e lésbicos trouxeram a possibilidade da construção de uma política identitária de caráter unificador e assimilacionista, que considerava os homossexuais como uma minoria a ser integrada no corpo social.

Pouco a pouco constrói-se a ideia de uma comunidade homossexual. Conforme Spargo, ao final dos anos 70, a política *gay* e lésbica abandonava o modelo que pretendia a libertação através da transformação do sistema e se encaminhava para um modelo que poderia ser chamado de 'étnico'. *Gays* e lésbicas eram representados como "um grupo minoritário, igual, mas diferente"; um grupo que buscava alcançar igualdade de direitos no interior da ordem social existente. Afirmava-se, discursiva e praticamente, uma identidade homossexual. A afirmação da identidade supunha demarcar suas fronteiras e implicava numa disputa quanto às formas de representá-la. Imagens homofóbicas e personagens estereotipados exibidos na mídia e nos filmes são contrapostos por representações 'positivas' de homossexuais. Reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política. O dilema entre

'assumir-se' ou 'permanecer enrustido' (no armário – *closet*) passa a ser considerado um divisor fundamental e um elemento indispensável para a comunidade. Na construção da identidade, a comunidade funciona como o lugar da acolhida e do suporte – uma espécie de lar. Portanto, haveria apenas uma resposta aceitável para o dilema (repetindo uma frase de Spargo, *to come home, of course, you first had to 'come out'*): para fazer parte da comunidade homossexual, seria indispensável, antes de tudo, que o indivíduo se 'assumissem', isto é, revelasse seu 'segredo', tornando pública sua condição (LOURO, 2001, p. 543, grifos da autora).

Porém, foi a eclosão da epidemia da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) dos anos de 1980 e a recusa deliberada do governo Reagan em fornecer financiamento para as pesquisas científicas no combate à doença (MISKOLCI, 2011; 2012), visto que a AIDS foi detectada inicialmente na comunidade gay, que marcaram não apenas uma mudança profunda na organização do movimento gay, mas, também, na sua produção teórica. Inicialmente definida como 'peste' ou 'câncer gay', a AIDS foi vista por muitos como um castigo àqueles cujas práticas eram consideradas desviantes segundo padrões heteronormativos, constituindo-se numa epidemia de representações e significações, intensificando a homofobia na sociedade americana e alimentando sua estigmatização e preconceito. Segundo Miskolci (2011),

Graças às reflexões de Foucault sobre o bio-poder, podemos compreender como a epidemia inicial de HIV/AIDS teve o efeito de repatologizar a homossexualidade em novos termos contribuindo para que certas identidades, vistas como perigo para a saúde pública, passassem por um processo de politização controlada. Este processo, que Larissa Pelúcio (2009) denomina apropriadamente de *sidadanização*³³, ou seja, a construção da cidadania a partir de interesses estatais epidemiológicos, terminou por criar a bioidentidade estigmatizada do aidético reconfigurando nossa pirâmide da respeitabilidade

³³ "O termo sidadanização utiliza criticamente a relação entre SIDA (sigla em espanhol da aids) e processo de construção da cidadania dentro de um modelo dirigido biopoliticamente" (MISKOLCI, 2011, p. 50).

sexual (e social). Em suma, a epidemia de HIV/AIDS foi um divisor de águas na história contemporânea modificando a sociedade como um todo, mas com efeitos normalizadores ainda maiores no campo das homossexualidades (MISKOLCI, 2011, p. 49-50, grifos do autor).

Polarizando ainda mais as relações sociais, outros segmentos também viriam a se infectar, como os imigrantes haitianos, os hemofílicos e os usuários de drogas, gerando o conceito de 'grupo de risco', "que seriam os únicos a serem ameaçados pela doença e que também representariam uma ameaça aos demais integrantes da espécie humana naturalmente imunes" (LIMA, 2000, p. 97). Segundo Campos e Coelho (2010), nas estatísticas dos relatórios científicos, as pessoas infectadas e não pertencentes ao grupo de risco "eram classificadas como "outros", deixando no anonimato as mulheres ou homens heterossexuais que o contraíssem" (CAMPOS; COELHO, 2010, p. 2, grifos dos autores).

A estratégia mais política de construir o mundo à imagem e semelhança de determinados interesses é apresentar estes mesmos interesses imersos no discurso científico, da aparente neutralidade científica. O eugenismo legitimou-se por ser um discurso científico. A perseguição aos *gays* e às *lésbicas*, na modernidade, esteve assentada também no saber científico (BENTO, 2011, p. 84).

Somente alguns anos mais tarde, as pesquisas evidenciam outras formas de transmissão do vírus HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), até que se tornou evidente que todo o ser humano teria igualmente o risco de se infectar. O imaginário social já estava configurado.

A epidemia de aids mostrou que, na primeira oportunidade, os valores conservadores e os grupos sociais interessados em manter as tradições se voltaram contra as vanguardas sociais. Daí parte do movimento gay e *lésbico* ter se tornado muito mais

radical do que o anterior, criticando os próprios fundamentos de sua luta política. A aids, portanto, foi um catalizador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais, materializadas no ACT UP, uma coalizão ligada à questão da aids para atacar o poder, e no *Queer Nation*, de onde vem a palavra *queer*, a nação anormal, a nação esquisita, nação bicha. (...) A ideia por trás do *Queer Nation* era a de que parte na nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o queer, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela aids (MISKOLCI, 2012, p. 23-24).

4.5 Estudos *queer* – Fissurando a coerência sexo-gênero-sexualidade

Tanto na primeira quanto na segunda onda do movimento feminista, a partir da perspectiva universal/essencialista e relacional/construtivista, respectivamente, o sexo, o gênero e a sexualidade foram pensados e organizados dentro de uma relação linear e binária. As fêmeas serão meninas, meninas serão femininas e sentirão atração pelo sexo oposto. Os machos serão meninos, meninos serão masculinos e sentirão atração pelo sexo oposto, garantindo assim, a heterossexualidade como norma e a heteronormatividade como sistema de vigilância na manutenção da linearidade sexo/gênero.

A distinção entre os sexos constitui um mecanismo político de ação e reprodução social que permite a legitimação tácita das desigualdades. Apresentada como antropologicamente inevitável, essa diferença serve de estrutura para nossa concepção normativa sobre as propriedades dos seres "necessariamente" sexuados. De algum modo, somos reféns de um sistema cultural que nos impele à adesão cega a uma lógica binária em matéria de gênero e sexualidade: cada um de nós é homem ou mulher, homossexual ou heterossexual; além disso, quando se é homem, deve-se ser masculino e sentir atração por mulheres e vice-versa. A alternativa para pensar a diferença entre os sexos consiste em considerá-la não como uma

realidade biológica, mas como uma elaboração política ou, para retornar uma palavra forjada por Foucault, como um *dispositivo*³⁴ (BORRILLO, 2010, p. 92, grifos do autor).

Na construção da relação binária a partir da fixidez de dois polos que ousam representar a diversidade humana, ancorada, referenciada e nomeada a partir do sexo biológico, encontra-se a própria elaboração da diferença, como fundamento definidor do humano e determinante de uma identidade delineada pelo social.

Em si, a diferença sexual não é positiva nem negativa, mas torna-se política quando é marco de desigualdade, criada a partir de uma evidência corpórea "natural", o que oculta os mecanismos de poder de sua construção. Se a diferença pode ser filosófica ou biológica em seu ponto de partida, torna-se forma de poder político ao estabelecer a desigualdade, a inferioridade social (SWAIN, s/data, p. 2-3).

É a partir da crescente organização de grupos em torno da orientação sexual e das questões que passaram a circular nas reflexões acadêmicas em torno das sexualidades que serão pluralizadas as categorias sexo, gênero e sexualidade, bem como questionadas a fixidez e o alinhamento destas categorias numa matriz heterossexual. Merck, Segal e Wright (1998) descrevem este transcurso histórico da seguinte forma: "Nos anos 1990, o 'queer' emerge do armário do insulto, mas também do óvulo *gay* e lésbico, assim como do útero do feminismo" (MERCK; SEGAL; WRIGHT, 1998 *apud* SANTOS, 2006, p. 3). A filósofa Judith Butler (1990), em *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, propõe

³⁴ (...) "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos" (FOUCAULT *apud* LOURO, 2000, p. 11).

que a inteligibilidade de gênero em sociedades contemporâneas passa pela concordância socialmente imposta entre sexo/gênero/desejo/práticas. Aqueles que não se enquadram a essa ordem compulsória são alocados à abjeção (BUTLER, 1999).

São os estudos *queer* que apontarão o heterossexismo das teorias feministas e possibilitarão, por um lado, a despatologização das experiências identitárias e sexuais até então interpretadas como “problemas individuais” e, por outro, dedicarão uma atenção especial às performances que provocam fissuras nas normas de gênero. O texto-referência dos estudos *queer* é o de Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, publicado em 1990 (BENTO, 2006, p. 78).

Os estudos gays e lésbicos, a teoria feminista, os estudos de gênero, os estudos culturais e o pós-estruturalismo francês (Foucault, Derrida) trouxeram o substrato teórico para as reflexões e análises que delinearão os estudos *queer*. Esses estudos surgem em um momento de reavaliação crítica da política identitária/binária, evidenciando como os estudos de gênero não poderiam ser elaborados em profundidade sem a intersecção com a sexualidade, questionando a existência do feminino ou do masculino em abstrato e ressaltando as possibilidades de alargamento, desestabilização e trânsitos entre essas categorias, entendidas como instáveis e fluidas.

A contribuição da teorização pós-estruturalista da identidade como provisória e contingente, juntamente com uma crescente consciência das limitações de categorias de identidade em termos de representação política, permite que os estudos *queer*, ao enfatizarem que o gênero e a sexualidade não são atributos naturais e universais ou uma essência pessoal, evidenciem como os discursos, as proposições científicas e religiosas, os conhecimentos e as práticas sexualizam corpos, desejos, identidades e instituições sociais numa organização cristalizada no modelo heteronormativo. Esse impulso crítico pós-identitário buscou desvincular a sexualidade da

reprodução, ressaltando a importância da ampliação das possibilidades relacionais.

As reflexões *queer* permitiram pensar a não fixidez, a multiplicidade, a instabilidade, a ambiguidade das identidades sexuais e de gênero. “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2002, p. 107). A identidade é tida como algo dinâmico, em transformação, cujo caráter é performativo “na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o ‘fato’ que supostamente apenas deveria descrevê-lo” (SILVA, 2014, p. 93). O conceito de “performatividade” foi emprestado da linguística por Butler,

(...) para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, ‘faz’ aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, pois o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos” – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem “o exterior” para os corpos que “materializam a norma”, os corpos que efetivamente “importam” (Butler, 1999) (LOURO, 2008, p. 44-45, grifos da autora).

Embora a ideia de que a identidade de gênero seja um construto performativo baseado na repetição contínua, compulsória e totalmente inconsciente de uma série de comportamentos, palavras, ações e gestos que uma pessoa executa na sua vida diária, é sob a ótica da performatividade que a pessoa constrói não apenas o seu

próprio gênero, mas o constrói de acordo com rígidas prescrições e sanções socioculturais arbitrariamente estabelecidas como adequadas e legítimas, em que cada ato que executa preexiste à sua própria existência. O gênero, diz Butler (2012),

(...) é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos, no interior de um quadro regulatório altamente rígido, que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser (BUTLER, 2012, p. 59).

Dessa forma, o gênero é um ato, um *script* que sobrevive aos atores que fazem uso dele e que sempre vai necessitar de novos atores cada vez que tiver que ser representado e reproduzido como realidade.

Aqueles que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados "próprios" de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como "minorias". Talvez sejam suportados, desde que encontrem seus guetos e permaneçam circulando nesses espaços restritos. Já que não se ajustaram e desobedeceram às normas que regulam os gêneros e as sexualidades, são considerados transgressores e, então, desvalorizados e desacreditados (LOURO, 2008, p. 87, grifos da autora).

Vivemos em um tempo de emergência da multiplicidade de identidades sociais, determinadas e pleiteadas por diferentes movimentos, como os feministas, transgêneros, os movimentos gays

e lésbicos, entre tantos outros que buscam desconstruir espaços de desigualdade na sociedade. As profundas transformações, que nas últimas décadas vêm afetando e alterando as múltiplas dimensões da vida de homens e mulheres nos seus conjuntos de crenças, comportamentos e relações, apontam para a necessidade de consideração e reconhecimento de novas práticas sociais.

As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de "realidade"; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Jornais e revistas informam, agora, que um jovem casal decidiu congelar o embrião que havia gerado, no intuito de adiar o nascimento de seu filho para um momento em que disponha de melhores condições para criá-lo; contam que mulheres estão dispostas a abrigar o sêmen congelado de um artista famoso já morto; revelam a batalha judicial de indivíduos que, submetidos a um conjunto complexo de intervenções médicas e psicológicas, reclamam uma identidade civil feminina para completar o processo de transexualidade que empreenderam. Conectados pela Internet, sujeitos estabelecem relações amorosas que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade e estabelecem jogos de identidade múltipla nos quais o anonimato e a troca de identidade são frequentemente utilizados (Kenway, 1998). Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as práticas face-a-face. Por outro lado, adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade; uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se tornam crescentemente visíveis e rotineiras; arranjos familiares se multiplicam e se modificam... (LOURO, 2000, p. 8).

Essas transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, supostamente, não as vivenciam de maneira direta, mas, paralelamente, como forma de vigilância e controle, se mantem uma "engenharia de produção de corpos normais" (BENTO, 2011), através de tecnologias discursivas

que preparam os corpos para que desempenhem com êxito o gênero e a sexualidade, legitimando de forma eficaz e persistente tudo aquilo que percebemos como 'naturais'. São as interdições e afirmações sobre comportamentos, gestos, palavras e ações que, reiteradamente acionadas, produzem os gêneros hegemônicos que têm como objetivo preparar os corpos para a heterossexualidade. A cada reiteração que um pai, mãe ou professor/a realiza ao incentivar ou inibir comportamentos: "menino não chora!", "comporte-se como menina!", representações e subjetividades serão construídas. Berenice Bento (2006) descreve a eficácia simbólica das palavras:

Quando o médico diz: "é um/a menino/a", produz-se uma invocação performativa e, nesse momento, instala-se um conjunto de expectativas e suposições em torno desse corpo. É em torno dessas suposições e expectativas que se estruturam as performances de gênero. As suposições tentam antecipar o que seria o mais natural, o mais apropriado para o corpo que se tem. Enquanto o aparelho da ecografia passeia pela barriga da mãe, ela espera ansiosa as palavras mágicas que irão desencadear essas expectativas; mágicas, no sentido de criarem realidades. Logo depois, o médico dirá o sexo da criança e as expectativas serão materializadas em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o futuro filho ou filha antes mesmo de esse corpo vir ao mundo. A ecografia é uma tecnologia prescritiva e não descritiva. Quando o médico diz: "Parabéns, mamãe, você terá um menino/uma menina", está pondo em discurso uma evocação performativa que amarra todos a um ato fundacional. Conforme sugeriu Preciado (2002), a interpelação "é uma menina", não é só performativa, no sentido de criar expectativas e gerar suposições sobre o futuro daquele corpo que ganha visibilidade através dessa tecnologia, seus efeitos são protéticos: faz corpos (BENTO, 2006, p. 88, grifos da autora).

Através de mecanismos imperceptíveis e naturalizados, o discurso institui e demarca lugares. É nesse contexto que o/a professor/a exerce um papel de extrema importância ao reproduzir os conhecimentos estabelecidos e atuar como intercessor na

representação, na produção de subjetividades, crenças e valores dos/as alunos/as.

Ao assumir uma perspectiva, uma disposição *queer* para desconfiar do estabelecido (LOURO, 2008), investido na problematização de pressupostos essencialistas e naturalizados sobre masculino/feminino, homo/hétero, cis/trans, buscando as fissuras e contradições desses padrões socialmente reguladores, inseridos em sistemas de significação que criam sujeitos normais/anormais. Para tanto, serão privilegiadas as noções de gênero e heteronormatividade para explorar os materiais empíricos produzidos.

5 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

5.1 De uma perspectiva de fazer ciência

Os caminhos investigativos que apresento neste capítulo são resultado de uma maneira de fazer pesquisa que procura se desvincular de procedimentos que se constituem como territórios neutros, objetivos e estáveis no processo de investigação científica. Ao assumir uma disposição *queer* de fazer pesquisa, e interessada na produção de um novo repertório de sentidos, ou ainda, de “desenhar novas paisagens” (CORAZZA, 2007, p. 122), rendo-me à dimensão contingente, histórica e social do conhecimento e abandono a pretensão de oferecer prescrições ou respostas seguras.

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com «a verdade». Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as *nossas*) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada (LOURO, 2007, p. 241, grifos da autora).

Trata-se de uma posição científica que percorre um território no qual será necessário “perturbar a familiaridade do pensamento e pensar fora da lógica segura” (LOURO, 2008, p. 71), exercitar a suspeição sobre o estabelecido, sobre aquilo que se apresenta como natural, o universal, a ordem, a norma, “duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem o estatuto de verdade” (CORAZZA, 2007, p. 116), para ensaiar caminhos e mostrar a dimensão histórica e discursiva do estabelecimento de determinados saberes que compõem os sistemas de significação.

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas nós a constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Ao lançar o olhar sobre o mundo para conceber os objetos de pesquisa e as estratégias de análise dos mesmos, assumimos, politicamente, o lugar de onde falamos. Essas escolhas não são realizadas ao acaso.

(...) uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A "escolha" de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos "escolhidas/os" (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou (CORAZZA, 2007, p. 121, grifos da autora).

Ao fixar meu olhar nos discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música, procurei, a partir da análise/problematização das falas dos/as licenciandos/as, identificar/visibilizar quais significados sobre gênero e sexualidade estão sendo compartilhados, naturalizados e legitimados; identificar/visibilizar como esses significados circulam e; identificar/visibilizar por quem esses significados são compartilhados.

5.2 Das escolhas metodológicas

Ao transitar por percursos investigativos pós-críticos, parto do pressuposto que “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos³⁵, das relações de poder-saber” (PARAÍSO, 2012. p. 29).

As teorias pós-críticas, que incluem os estudos culturais, o pós-estruturalismo e os estudos de gênero, os quais trouxeram o substrato teórico para as reflexões e análises dos estudos *queer*, não possuem um método recomendado para a condução da investigação (PARAÍSO, 2012), pois, ao efetuar rupturas nos cânones da pesquisa acadêmica, a metodologia *queer*, segundo Reis (2012),

(...) tem sido discutida e apresentada como aquela que subverte padrões rígidos relacionados ao fazer científico. Ela é entendida por muitos/as teóricos/as como um modo de fazer pesquisa que permite ao/à pesquisador/a a mistura de métodos e procedimentos, a transformação dos já existentes e a criação de novas formas de abordar os objetos de pesquisa, por meio de uma posição questionadora do que é aceito e válido como método e procedimento científico (REIS, 2012, p. 243).

Porém, uma pesquisa elaborada a partir de uma perspectiva *queer* utiliza procedimentos metodológicos que buscam desnaturalizar concepções fixas sobre corpos e sujeitos, focando “as estruturas sociais hegemônicas que criam sujeitos como normais e naturais, por meio da produção de outros perversos ou patológicos” (MISKOLCI, 2009, p, 173) e os processos de categorização dos mesmos a partir “de uma analítica da normalização que pode interrogar como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas” (MISKOLCI, 2009, p. 178), deslocando o olhar dos sujeitos para as

³⁵ “Segundo Elizabeth Ellsworth (2001), a noção de modos de endereçamento surgiu na teoria cinematográfica crítica com a preocupação inicial de compreender as relações estabelecidas entre o texto de um filme e a experiência de seus espectadores, podendo ser expressa pela seguinte pergunta: *quem este filme pensa que você é?*” (ROCHA, 2011, p. 179).

práticas discursivas, instituições e formas de conhecimento. Conforme observa Joshua Gamson: "(...) a teoria *queer* e os estudos *queer* propõem um enfoque não tanto sobre populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução" (GAMSON, 2006, p. 347), problematizando discursos presentes na sociedade e iniciando um processo de desconstrução sobre concepções fixas a respeito de identidades de gênero e sexual. "Esses estudos concentraram sua atenção sobre as questões interpretativas que se adaptaram especialmente à pesquisa qualitativa" (GAMSON, 2006, p. 246-247). Diante dessas posições, compocho esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa.

Um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver "através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados" (BRYMAN, 1988:61). Tal tipo de enfoque defende que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estas que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2013, p. 32-33).

Recorrendo a algumas produções acadêmicas como suporte teórico para a pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; GAMSON, 2006; BAUER; GASKELL, 2013), destaco a utilização da entrevista como uma ferramenta predominante para a produção do material empírico nesse tipo de abordagem investigativa.

Penso a entrevista como um processo de interação social, verbal e não verbal, no qual o/a entrevistado/a, ao fazer uma incursão às suas percepções e sistemas de significação, a partir das reflexões sobre sua própria constituição, traz, por meio da linguagem, suas concepções, crenças, valores e significados sobre as questões propostas.

Ao analisar a entrevista, na qual a díade entrevistador/a e entrevistado/a estabelecem uma relação de envolvimento discursivo, Silveira (2007) propõe pensar a situação da entrevista como

(...) um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a "quer saber algo", propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não como personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa "arena de significados", ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2007, p. 137, grifos da autora).

Considerando os objetivos da pesquisa e a possível flexibilidade para a exploração e aprofundamento de determinadas questões, optei pela entrevista semiestruturada. A escolha desse procedimento metodológico para a produção do material empírico desta pesquisa teve como ponto de partida a palavra, encontrando nas colocações de Larrosa Bondía (2002) um entendimento para tal. Segundo o autor,

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21, grifos do autor).

Ao se dar na palavra e como palavra, a entrevista possibilita investigar as redes de representação, o sentido que é dado ao mundo e, "às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21), pois, afinal, "existimos *na*

linguagem, nem antes, nem depois, nem atrás nem na frente dela” (FISCHER, 2005, p. 137).

5.3 Das estratégias de elaboração da entrevista – Entre a visão e a palavra

Durante a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada³⁶, algumas questões foram se delineando. Ao procurar compor um instrumento capaz de acessar os saberes, significados, opiniões e crenças dos licenciandos quanto a questões relativas à diversidade nas suas dimensões de gênero e sexualidade, utilizei algumas estratégias a fim de propiciar um espaço plural de interpretações. Alternei perguntas (elementos enunciáveis) e imagens (elementos visíveis) por entender a imagem como um instrumento de expressão e representação.

Para Foucault, são os elementos *visíveis* – formações não-discursivas – e os elementos *enunciáveis* – formações discursivas – que farão do mundo isso que parece ser para nós. Mas, para ele, no nosso entendimento sobre o mundo, o enunciado tem primazia sobre a imagem. De tudo isso deriva a ideia segundo a qual todos os entendimentos sobre o mundo (e, de novo, mundo principalmente social) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas (VEIGA-NETO, 2007, p. 34).

Para responder as questões de meus objetivos, elaborei o roteiro de entrevista em quatro blocos: gênero e sexualidade na educação; gênero na música; direito, sexualidade e famílias na educação; transgeneridade e música.

Para elaboração do roteiro, selecionei, após muitas buscas, imagens e reportagens na internet que pudessem perturbar determinadas lógicas, romper algumas naturalizações e quebrar o

³⁶ Apêndice A.

silêncio sobre alguns temas. As imagens das manifestações durante a tramitação dos planos de educação tiveram o propósito de visibilizar um contexto de tensões e disputas, para que, a partir de então, os/as entrevistados/as pudessem se posicionar sobre as questões elaboradas. A imagem da regente Marin Alsop, somada ao título da reportagem que considerei provocativo, teve a intenção de perceber a reação dos/as licenciandos/as (ou a ausência dela) diante do texto perturbador. O mesmo ocorreu com a reportagem sobre a tubista e o comentário do professor.

Abordar o tema da sexualidade a partir de uma imagem se tornou delicado. A sexualidade não tem representação física; o gênero, sim. A escolha da imagem que noticia a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo me pareceu mais adequada pela sua relevância para a educação e para o ambiente escolar, visto que muitos alunos e alunas fazem parte desses novos modelos familiares.

Para abordar o tema transgeneridade, utilizei a imagem da cantora Conchita Wurst³⁷, um corpo que transgride, que embaralha os estereótipos de gênero, que não se encaixa na matriz de inteligibilidade. E, por fim, apresentei a imagem da capa da revista Nova Escola, de fevereiro de 2015, para acessar os sistemas de significação sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente, entendendo, assim, que as imagens “podem se constituir, também, num texto que perturba o texto escrito, sendo capazes de iluminar outros sentidos” (SCHWENGBER, 2012, p. 266-267).

5.4 Dos/as participantes

³⁷ Cantora austríaca que venceu o Festival Eurovisão de Canção 2014 na Dinamarca.

A cidade de Curitiba, onde resido, conta com quatro instituições de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música: a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), a Faculdade de Artes do Paraná (FAP), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). No ano de 2013³⁸ a EMBAP e a FAP passaram a fazer parte da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), porém, mantiveram seus espaços físicos e especificidades com relação às suas matrizes curriculares.

Buscando trazer as falas dos/as licenciandos/as das quatro instituições no intuito de "explorar o espectro de opiniões" (GASKELL, 2013, p. 68), bem como, as "diferentes representações sobre o assunto em questão" (*Idem*, 2013, p. 68), foram utilizados dois critérios para a delimitação dos/as participantes desta pesquisa: que os/as licenciandos/as se propusessem a participar voluntariamente da pesquisa e que estivessem frequentando o último ano do curso, entendendo que, dessa forma, poderiam dar uma visão mais ampla de suas formações e conhecimentos constituídos a partir dos discursos e práticas presentes em seus contextos de formação.

Após definir os critérios para a delimitação dos participantes desta pesquisa, acessei os sites das instituições para buscar os endereços eletrônicos dos coordenadores. Iniciei o contato com os coordenadores das quatro instituições me apresentando como pesquisadora em doutoramento. relatei os objetivos da pesquisa, o perfil dos possíveis participantes, a forma de coleta de dados e solicitei a autorização para a realização da pesquisa.

As respostas dos coordenadores foram positivas quanto à realização da pesquisa. Retornei agradecendo e solicitando sugestões de procedimentos para contatar os alunos. A diversidade se fez presente e cada instituição definiu uma forma de contato.

³⁸ A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) é uma instituição multicampi e multirregional, criada pela Lei Estadual nº 13.213 de 25/10/2001, alterada pelas Leis Estaduais nº 15.300 de 28/09/2006 e nº 17.590 de 12/06/2013, e credenciada pelo Decreto nº 9538 de 05/12/2013.

A primeira instituição definiu que eu fizesse, presencialmente, durante uma predeterminada aula, a exposição sobre os objetivos da pesquisa e o convite aos licenciandos para participação da entrevista. Deixei meu contato com os licenciandos e aguardei o retorno dos interessados. A segunda instituição definiu que a divulgação da pesquisa e o convite aos alunos seriam encaminhados para o centro acadêmico e que eu aguardasse os possíveis interessados. O coordenador da terceira instituição agendou um horário para discutirmos a forma mais adequada para contatar os licenciandos. Nessa ocasião, por sugestão do coordenador, redigi um texto com os objetivos da pesquisa e o convite para participação, o qual foi postado pelo coordenador na página do *Facebook* da turma. Por fim, na quarta instituição, o próprio coordenador expôs os objetivos da pesquisa durante uma aula e estendeu o convite aos/as alunos/as.

Diante da expectativa e do receio em relação à disposição dos/as licenciandos/as para participação da pesquisa, aguardei os possíveis sinais de interesse. Obtive o retorno dos/as licenciandos/as e, após conversas e negociações de horários, conforme disponibilidade dos mesmos, quatro entrevistas foram realizadas, sendo um/uma entrevistado/a de cada instituição contatada, contemplando, assim, o "espectro de opiniões" indicado por Gaskell (2013). Destaco, contudo, que algumas dificuldades surgiram para a compatibilização de horários e o agendamento de salas para a realização das entrevistas presenciais nas respectivas instituições dos/as licenciandos/as.

As quatro entrevistas que constituíram o material empírico desta pesquisa, forjado "não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise" (SILVEIRA, 2007, p. 118), foram produzidas na relação com o/as seguintes entrevistado/as:

Entrevista	Pseudônimo	Data	Duração
1	Carmen	18-11-2015	31 min.
2	Margarida	19-11-2015	33 min.
3	Pedro	24-11-2015	21 min.
4	Kiki	03-12-2015	51 min.

Quadro 01: Sequência cronológica das entrevistas

Os pseudônimos apresentados foram escolhidos pelo/as entrevistado/as. A condição de anonimato foi acordada previamente e registrada de forma escrita no termo de autorização³⁹ para fins de estudos, pesquisas e publicações do material empírico produzido na entrevista e assinado por todos/as os/as participantes, que permitiram, também, a utilização de filmadora e gravador de voz como meios de registro das entrevistas.

5.5 Do processo de transcrição das entrevistas

O processo da transcrição das falas foi realizado por mim após a conclusão das entrevistas. Pela dificuldade para a compreensão de algumas falas, em função da velocidade ou mesmo pela maneira do/a entrevistado/a se expressar, fiz uso das imagens captadas pela filmadora que auxiliaram na leitura labial de alguns trechos. Apesar de não recuperar plenamente o texto falado, pois toda transcrição é uma reprodução, uma aproximação do registro sonoro, procurei manter as características das falas e, inclusive, os vícios de linguagem, as gírias, como forma de manter os sentidos produzidos na relação com o/as entrevistado/as. Emoções como o riso e o choro foram registradas e colocadas entre parênteses. As hesitações na fala e as pausas foram marcadas por sinais de reticências, entre parênteses. Dessa forma, o registro sonoro da entrevista,

(...) se torna o documento, o registro fiel, a fonte de dados, o material a ser descrito, analisado,

³⁹ Apêndice B.

categorizado. Os outros registros – os olhares, os sorrisos, as mãos que se movimentam, as expectativas e desconfortos, o travo na voz, o leve nervosismo... – não mais existem. Enfim, ali está, para a dissecação acadêmica, a *entrevista!* (SILVEIRA, 2007, p. 137, grifos da autora).

5.6 Dos procedimentos de análise do material empírico

Para realização da análise do material empírico produzido na pesquisa, foram utilizadas algumas estratégias da teoria fundamentada nos dados (TFD), tendo em vista que “a teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los” (CHARMAZ, 2009, p. 24).

A partir dos procedimentos da TFD, a análise dos dados tem como ponto de partida a codificação inicial, a qual “refreia as nossas tendências em fazer saltos conceituais e adotar teorias existentes *antes* que tenhamos realizado o trabalho analítico necessário” (CHARMAZ, 2009, p. 74). Nesse procedimento, a análise dos dados pode ser realizada através da codificação de “palavra por palavra”, “linha a linha” e “incidente por incidente”. Em um segundo momento, a codificação é focalizada, em que são utilizados “os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Após realizar o processo de codificação inicial “linha a linha” e a codificação focalizada, a qual possibilitou um aprofundamento de significados presentes nas falas do/as entrevistado/as, pude elaborar as categorias analíticas e as relações delas extraídas, levando a “uma compreensão teórica da experiência estudada” (CHARMAZ, 2009, p. 16), como pode ser visto nos exemplos a seguir.

Dados brutos/Kiki	Codificação inicial
<p>KIKI: Sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero, <u>cara, eu acho (...) demais (...)</u> <u>porque são algumas crianças que (...)</u> <u>não sei, elas conseguem lidar com essa questão do (...)</u> <u>nasci com pênis, sou menino, nasci com vagina, eu sou menina. Elas estão ensinando, elas estão driblando os pais nisso, assim. E eu acho que essas crianças estão conseguindo mostrar (...)</u> <u>pra essas pessoas que não é tudo na caixinha como a gente acha, né. Não deve ser assim na caixinha é (...)</u> <u>forçosamente. É (...)</u> <u>eu nunca parei pra pensar na transgeneridade (...)</u> <u>na infância, mas eu acho que a gente tem que saber (...)</u> <u>lidar com isso com a criança pra ela né,</u> <u>não ficar assustada com isso mais do que já deve ser e tal, mas eu acho uma exploração bacana, eu acho que essa criança pode um dia crescer com uma mentalidade (...)</u> <u>um pouco mais aberta, um pouco mais (...)</u> <u>menos discriminatória, pelo menos. E quem sabe ela ensine aos pais um pouco sobre isso, né, na verdade, pra eles expandirem um pouco. Eu acho também que essas crianças devem sofrer bastante, inclusive, né. Tem famílias que são muito conservadoras, elas nunca aceitariam isso, é (...), a gente vê por aí casos infelizmente de violência física, violência verbal né, com crianças também, infelizmente, mas como eu falei, a gente tá mexendo na estrutura, sabe, estamos começando a (...)</u> <u>a fazer, a tocar nesses assuntos e a mostrar que existem e são relevantes.</u></p>	<p>Mostrando uma opinião positiva sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero</p> <p>Acreditando que estas crianças estão ensinando que a materialidade do corpo não se reduz a caixinhas</p> <p>Afirmando a potência reflexiva a partir da existência de crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente</p> <p>Destacando a importância do papel do professor diante desta realidade</p> <p>Julgando que essas crianças possam sofrer violência física e verbal</p>

Quadro 02: exemplo de codificação dos dados

Codificação inicial/Kiki	Categoria analítica
<p>Mostrando uma opinião positiva sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero</p> <p>Acreditando que estas crianças estão ensinando que a materialidade do corpo não se reduz a caixinhas</p> <p>Afirmando a potência reflexiva a partir da existência de crianças que não se identificam com a classificação de</p>	<p>Significando a transgressão do dispositivo binário de gênero</p>

gênero que lhes foi atribuída socialmente	
Destacando a importância do papel do professor diante desta realidade	
Julgando que essas crianças possam sofrer violência física e verbal	

Quadro 03: exemplo de categorização

Dessa forma, as categorias analíticas emergidas e relacionadas com o foco da pesquisa foram: significando os gêneros; significando as sexualidades; delimitando espaços possíveis para discussões sobre igualdade de gênero e orientação sexual; o riso que deprecia; a música (re)produzindo o gênero; territórios de afirmação e; territórios de silenciamento.

Para a consecução dos objetivos específicos propostos por esta pesquisa, quais sejam, identificar/visibilizar quais significados sobre gênero e sexualidade são compartilhados, naturalizados e legitimados pelo/as licenciando/as; identificar/visibilizar como circulam esses significados; e identificar/visibilizar por quem são compartilhados, organizei as categorias analíticas que emergiram a partir dos procedimentos utilizados pela TFD em três seções. A primeira seção: Dos sentidos atribuídos aos gêneros e às sexualidades – Sistemas de significação, abarca três categorias analíticas: significando os gêneros; significando as sexualidades; delimitando espaços possíveis para discussões sobre igualdade de gênero e orientação sexual, e contempla o primeiro objetivo específico: identificar/visibilizar quais significados sobre gênero e sexualidade são compartilhados, naturalizados e legitimados pelo/as licenciando/as.

A segunda seção: Dos dispositivos de partilhamento – Veículos de significação, está composta pelas categorias: o riso que deprecia e a música (re)produzindo o gênero, e contempla o segundo objetivo específico: identificar/visibilizar como esses significados circulam.

A terceira seção: Das instâncias que conferem sentido aos saberes estabelecidos – Territórios de significação, contém as categorias: territórios de afirmação e territórios de silenciamento, contemplando o terceiro objetivo específico: identificar/visibilizar por quem esses significados são compartilhados.

O capítulo que segue apresenta as análises do material empírico produzido. Vale salientar que a análise desse material “não busca a(s) verdade(s) sobre o mundo, mas busca *insights*, quais ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 34).

6 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

6.1 Dos sentidos atribuídos aos gêneros e às sexualidades – Sistemas de significação

6.1.1 Significando os gêneros

Para acessar os sistemas de significação do/as entrevistado/as sobre a categoria gênero, utilizei, como recurso gerador de reflexões, a indagação sobre quais são e como se constituem, na perspectiva do/as entrevistado/as, as características lidas como femininas e masculinas. Os sentidos partilhados pelo/as entrevistado/as, a partir de suas formas de conhecer, geraram uma polifonia de significações. Diante de alguns conflitos e consensos produzidos pela desestabilização de determinadas certezas sobre os corpos, as falas trouxeram, a partir de seus sistemas de significação, visões de gênero construídas sobre diversas perspectivas.

Carmen, por exemplo, relaciona as características de gênero com a “questão física” e, portanto, com os aspectos anatômicos, biológicos e fisiológicos dos corpos.

Características femininas? Olha (...) além da questão física mesmo (...), não saberia dizer (...) a mulher tem um jeito de ser (...) assim como os homens (Carmen, 18-11-2015).

Carmem parece recorrer àqueles sistemas de significação para os quais os corpos, divididos em duas categorias estáveis de indivíduos, são portadores de atributos naturais de gênero e subjetividades manifestadamente diferentes. Nessa perspectiva essencialista, a biologia opera para dar sentido às diferenças percebidas em nossos corpos. Sexo e gênero são compreendidos como uma mesma coisa, uma herança biológica. A partir dessa ótica, não haveria pessoas transgêneras e nem um gênero para um intersexo.

Pedro, por sua vez, considera que as características de gênero são construídas.

Feminino? (...) se maquiar, vaidade, acredito que é isso. Homem é mais agressividade, esportes mais agressivos, é mais (...) sujeito a (...) não, não seria isso (...) a transbordar as emoções, mas não seria isso, mulher também faz isso, é (...) mas é que eu acho que o homem talvez tenha (...) (risos) menos sensibilidade pra lidar com as pessoas. (...). Essas características são construídas, né. Pela forma como a gente foi criado desde o início (...), menino usa azul, menina usa rosa, menina com boneca, piá brinca com bola, de briga (Pedro, 24-11-2015).

As enunciações de Pedro posicionam os gêneros de forma polarizada, afirmando a ideia de um corpo masculino modelado pelo social para a produção de sua virilidade por meio da valorização da ação e da força. Já o corpo feminino, constituído em relação e na oposição do masculino, vai sendo preparado para o cuidado de si e do outro. Nessa perspectiva construtivista, as práticas de sujeitos que não se conformam às normas e expectativas geradas por esse padrão hegemônico de socialização serão consideradas desviantes.

Para Margarida, minha pergunta gerou certa instabilidade e colocou em suspeição seus sistemas de significação sobre os gêneros.

Eu ia falar uma coisa da Simone de Beauvoir, mas não vou (risos). O que é feminino? É (...), eu não sei. Eu posso falar o que é (...) que colocaram pra ser o feminino, o que eu aprendi o que é feminino, mas eu realmente não (...), assim no âmago da coisa eu não posso te dizer o que é o feminino pra mim, entendeu? Falam que feminino é colocar brinco, colocar saia, não é, né. É muito além disso, eu não tenho uma concepção de que é o feminino porque eu assim, eu sou super confusa (...) é (...) não quanto a minha sexualidade nem nada, mas assim, em (...) em, como é que posso (...), conceituar as coisas, entende, eu não sei conceituar o que é feminino. (...) Essa minha falta de (...) então (...) é porque é assim, é que você me pegou de surpresa, eu nunca parei pra pensar o que é ser feminino, né. De repente não sei. Eu até (...) se eu vir uma mulher (...) marretando uma parede pode parecer feminino, entendeu? Só que a sociedade diz o contrário, que não. Uma mulher trocando uma lâmpada é feminino, mas a sociedade fala que não. Tô falando a sociedade, enfim, digamos que no geral existem estes pré-conceitos e você acaba (...) concebendo-os ou nem parando pra pensar como agora que eu (...) meu Deus, o que será que é o feminino? É

diferente do masculino (risos), só posso te dizer isso (risos) (Margarida, 19-11-2015).

Essa instabilidade é necessária para colocar em movimento o início de questionamentos sobre discursos normativos de gênero que produzem a inteligibilidade/ininteligibilidade dos sujeitos a partir de modelos instituídos pelo social e contestar o que é produzido, reproduzido e legitimado como sendo apropriado para cada gênero. Ao revelar suas incertezas sobre a temática, Margarida expõe que essas incertezas não estão ligadas a sua sexualidade, articulando e confundindo, assim, as dimensões de gênero e sexualidade. Apesar do embaralhamento entre as fronteiras do gênero e da sexualidade, Margarida esgarça a fixidez dos gêneros, trazendo uma visão que rompe e alarga as possibilidades e o trânsito de sujeitos generificados.

As enunciações de Kiki trazem um alargamento do repertório de significados sobre o feminino e o masculino.

Ahn (...). Não sei (...) nenhuma. Eu acho (...) é que eu (...), tem aquele povo que ainda não (...), calma (...), não vamos embolar os gêneros, né, vamos deixar tudo bem claro, mulheres podem ser assim, meninos assim, tal tal tal. Eu to já numa fase (risos) aonde, tipo, *whatever*, se o homem quiser ter características, como dizem, femininas, é (...) de suavidade, de (...) alguns (...) ah, essa questão da feminilidade, ele vai continuar sendo homem, não sei (...), até me embolo falando nisso, e se eu quiser possuir traços que são comuns no masculino (...) posso e eu não vou deixar de ser mulher, se eu não quiser ser mulher (...), sabe, eu acho que o intercâmbio é válido (risos). Eu acho que, cara (...), seja o que você quiser ser, você vai arrasar (Kiki, 03-12-2015).

Na sua visão, os gêneros são construídos a partir da repetição e incorporação das normas engendradas por discursos normalizadores de condutas sociais, gerando, assim, a ilusão da existência de uma "natureza". Ao se desvincular dessa suposta natureza, Kiki comenta que sua identidade de gênero está em processo de construção a partir de suas ações cotidianas.

Essas características (...) são construídas, com certeza. Só que isso é tão impregnado na gente desde muito cedo que a gente

cresce achando que, nossa (...), eu sou assim desde sempre, é uma coisa minha (risos). Não querido, você constrói! As pessoas constroem isso, elas plantam isso em ti, você apenas desenvolve aquilo e quando um dia você acorda e a sua consciência acorda também e você vê que você já tá carregado daquela (...) informação, daquele modo de ser, você acha que é natural. Não é natural, isso é construído sim! Eu mudei muito o meu modo de agir, o meu modo de falar, também, eu percebo isso tipo, recentemente e cada dia eu mudo também o jeito de falar, o jeito que eu sou, é (...), é muito louco porque ao mesmo tempo em que eu acho muito bacana você ressaltar e celebrar as características femininas, é (...) ao mesmo tempo elas (...) não são uma regra, elas não são a lei, né, elas podem ser quebradas, eu posso fugir delas e ter outros traços em mim também. É (...) não quero que as pessoas entendam isso como ah (...) tudo (...) na louca. Não cara. Isso que eu to falando é um estudo, é uma coisa organizadamente, assim, não é (...) não é um carnaval, sabe. Eu quero apenas celebrar o ser humano, na verdade (Kiki, 03-12-2015).

Trazendo um exemplo da heteronormatividade como sistema de vigilância na manutenção da linearidade sexo/gênero, Kiki expõe a respeito do preconceito existente, mesmo no interior do movimento gay, contra aqueles que transgridem os padrões hegemônicos de masculinidade.

Uma coisa que eu ia falar sobre isso (...) é (...) eu tenho muitos amigos que são gays que (...) que as pessoas dizem né, afeminados e existe muito preconceito sobre, inclusive dentro do movimento gay e (...) eu (risos) acho genial essa coisa deles celebrarem traços afeminados assim, pra mim isso não deixa eles mais homens, menos homens, menos humanos, mais humanos. É o jeito deles, eu acho genial, isso sim. Tem um texto que eu li uma vez que era muito legal e que eu lembro um pouco do (...), na moral da história, que a gente nasce com essa coisa de que (...), a coisa masculina, o macho, o másculo ele é super forte, é uma coisa muito firme, né, e que não se desmorona. E já a questão feminina, ela é frágil, né, ela é pequena, ela é muito suave, mas se você olhar os traços masculinos eles são muito mais (...) é (...) eles são muito (...) eles se quebram facilmente, na verdade, eles são mais fracos ainda, porque se colocam um pouquinho de feminino nele, ele já se desconstrói né, então na verdade, essa questão do ser macho é uma coisa frágil (Kiki, 03-12-2015).

Kiki finaliza apontando a contraditoriedade do modelo hegemônico de masculinidade, pois, ao mesmo tempo em que a força

e a virilidade são as características mais esperadas desse modelo, qualquer prática, qualquer traço feminino assombra, intimida e fragiliza a matriz da masculinidade que deverá dar mostras contínuas da rejeição a tudo que represente o feminino. Portanto, a fragilidade desse padrão está justamente na ausência de possibilidades, na sua fixidez em um único modelo de masculinidade possível.

6.1.2 Significando a transgressão do dispositivo binário de gênero

Antes de optar pela imagem de Conchita Wurst para abordar o tema da transgeneridade, fui movida pelas tantas possibilidades que o mundo da música oferece para reverberar reflexões sobre os gêneros e as sexualidades. A princípio, havia pensado em trazer a imagem do grupo Dzi Croquettes que, na década de 1970, em plena ditadura militar, embaralhava os estereótipos de gênero nos espetáculos de música, dança e teatro ao se apresentarem com meias de futebol, salto alto, maquiagem, cílios postiços, como forma artística de contestação das normas binárias de gênero. Pensei também no grupo Secos & Molhados, em David Bowie, Marilyn Manson, Liniker, entre outros. Decidi por Conchita Wurst pela proximidade temporal e pela repercussão gerada ao vencer o Festival Eurovisão de Canção em 2014 na Dinamarca.

Para movimentar as reflexões do/as entrevistado/as, após solicitar comentários sobre a imagem da cantora Conchita Wurst, apresentei a imagem da capa da revista Nova Escola de fevereiro de 2015 para acessar seus sistemas de significação sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente.

A respeito da maneira como é vista e significada a transgressão do dispositivo binário de gênero, Carmem reconhece que, na primeira vez que viu Conchita Wurst, sua reação foi de estranhamento.

Eu já tinha visto esta imagem, a gente já abordou em sala de aula, a gente já comentou sobre essa (...) essa cantora. Eu não lembro, eu não sei dizer se teve mudança de sexo (...) ou não. (...) A gente tava falando sobre a técnica vocal e daí ela entrou pela técnica dela, na verdade, e não pela orientação sexual. E (...) prá mim, quando eu vi pela primeira vez foi um choque, porque parecia que eram duas coisas que nunca estariam juntas (Carmen, 18-11-2015).

Carmen evidencia um esvaziamento da inteligibilidade de gênero e assinala os limites da perspectiva essencialista sobre os corpos. Ao tratar a transgeneridade como homossexualidade, Carmen não diferencia as dimensões de gênero e sexualidade, parecendo entender que um corpo vestido de roupas consideradas femininas é um corpo que possui um desejo erótico-afetivo por um homem. Nesse caso, a sexualidade seria regulada pelas normas de gênero. Em relação às crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente, Carmem diz não reconhecer a capacidade de agência da criança.

(...) Eu sou da opinião de que a criança ainda não tem o discernimento necessário pra tomar essa decisão. É (...) acredito que a questão da homossexualidade a gente entra muito no psicológico, influências, traumas, sei lá, acho que um monte de coisa pode influenciar. Não (...), não acredito que seja algo assim, genético, que (...) nasce desse jeito, mas eu não entendo o que é realmente que faz isso (...) mas sinto muito por essas crianças porque hoje ainda existe muito preconceito, né (...) um menino que se veste de princesa deve sofrer muito preconceito (Carmen, 18-11-2015).

Carmen parece tentar explicar a transgeneridade a partir da homossexualidade, que, por sua vez, teria uma relação direta com o ambiente externo da pessoa, o qual romperia a linearidade sexo-gênero-sexualidade.

Usando o pronome no masculino, Pedro faz referência à Conchita como “um homem que só se traveste”.

Ele (...) ele é um homem que só se (...) traveste, né, não (...) não que ele (...) tenha assumido a (...) o gênero feminino, né, é isso.

Mesmo declarando que a transgeneridade sempre existiu e que atualmente essa temática tem maior circulação, seu repertório de sentidos não alcança a transgeneridade, transferindo a possibilidade de reflexões sobre essas questões para um “especialista”.

Olha, é um assunto muito complicado. Eu acredito que sempre existiu, mas é que agora que ta tendo mais exposição com relação a isso. É difícil, eu não (...) não sou especialista, não tenho como falar se isso é uma questão que (...) diz respeito só a criança (...) se diz respeito só a ela e se ela tem condição de saber diferenciar isso, saber analisar, julgar ou se é influência do exterior, né, como família, outras questões, (...) mas eu não (...) não sei o que dizer, né (Pedro, 24-11-2015).

Acenando para uma possível dúvida sobre a capacidade de agência daqueles que não se identificam com as classificações de gênero que lhes foram atribuídas socialmente, Pedro relaciona a transgeneridade a uma possível “influência do exterior”, parecendo acreditar na ação do social para o rompimento de uma identidade inscrita em alguma parte do corpo.

As enunciações de Margarida trazem uma abertura para outras formas de existência não normativas ao reconhecer o deslocamento do gênero de um referencial inscrito no corpo.

Eu vi e chama muita atenção porque usa barba, né. É extremamente feminina, tem uma coisa (...) andrógina, né, mas é (...) ta enfrentando né, eu sou isso, to aqui, vão ter que me engolir com farinha porque (...) é o que eu sou (risos). E tem coisas que não tem como você mudar, né. Eu tenho os meus olhos, eu sou oriental, tem como deixar de ser oriental? Não tem (risos). Ai meu Deus e (...) enfim, (choro) eu sou muito emotiva. (...) Mas tem como você não ter olho azul? Tem. Você pode comprar uma lente e fingir que você não tem olho azul, você pode fingir que você não é (...) alguma coisa. Esse ser, não ta fingindo. Eu sou isso, me aceitem! É isso que eu sinto. Eu vi, eu vi, é linda (Margarida, 19-11-2015).

Sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente, Margarida reconhece não saber como proceder.

Sinceramente eu (...) eu não saberia como lidar. Eu teria que ler, eu teria que (...) sabe, me informar, pesquisar, é (...), porque a gente não sabe se trata como ela ou se trata como ele, né. E criança é um (...) é uma caixinha de surpresas né, e (...) e é muito delicado, né. Um adulto você (...) agora criança, realmente a gente teria que ter é (...) não to falando em instrução, um curso de como lidar com isso. Teria que ser falado mais sobre isso, teria que ter mais artigos ou interesse também da gente procurar sobre isso, né, principalmente a gente que vai trabalhar com (...) com educação. Assim como vou ter que entender o autista, vou ter que entender o surdo, vou ter que entender (...) né, todas estas questões da diversidade a gente teria que estar preparada (Margarida, 19-11-2015).

Margarida ressalta a necessidade de discussões sobre as diversidades na educação, indicando, assim, a percepção de ausência dessas reflexões durante o curso.

Kiki celebra a existência da Conchita Wurst e, ao mobilizar seus sistemas de significação sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente, traz reflexões que rompem, alargam e desnaturalizam as identidades de gênero genitalizadas, conferindo espaço a uma multiplicidade de sujeitos e identidades. Kiki demonstra admiração pela capacidade de transgressão e desnaturalização de normas tão sedimentadas e acredita na potência transformadora que essas crianças têm sobre suas famílias, porém, pontua sobre a violência simbólica e física que possam sofrer.

Ai (...), adoro a Conchita. Eu acho ela maravilhosa, vou falar o que? (risos) Maravilhosa, nossa! (risos). Sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero, cara, eu acho (...) demais (...) porque são algumas crianças que (...) não sei, elas conseguem lidar com essa questão do (...) nasci com pênis, sou menino, nasci com vagina, eu sou menina. Elas estão ensinando, elas estão driblando os pais nisso, assim. E eu acho que essas crianças estão conseguindo mostrar (...) pra essas pessoas que não é tudo na caixinha como a gente acha, né. Não deve ser assim na caixinha é (...) forçosamente. É (...) eu nunca parei pra pensar na transgeneridade (...) na infância, mas eu acho que a gente tem que saber (...) lidar com isso com a criança pra ela né, não ficar assustada com isso mais do que já deve ser e tal, mas eu acho uma exploração bacana, eu acho que essa criança pode um dia crescer com uma mentalidade (...) um pouco mais aberta,

um pouco mais (...) menos discriminatória, pelo menos. E quem sabe ela ensine aos pais um pouco sobre isso, né, na verdade, pra eles expandirem um pouco. Eu acho também que essas crianças devem sofrer bastante, inclusive, né. Tem famílias que são muito conservadoras, elas nunca aceitariam isso, é (...), a gente vê por aí casos infelizmente de violência física, violência verbal né, com crianças também, infelizmente, mas como eu falei, a gente tá mexendo na estrutura, sabe, estamos começando a (...) a fazer, a tocar nesses assuntos e a mostrar que existem e são relevantes (Kiki, 03-12-2015).

6.1.3 Significando as sexualidades

Para acessar os sistemas de significação do/as entrevistado/as sobre sexualidades, fiz uso do texto referente à decisão de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo. Complementei com a determinação do Conselho Nacional de Justiça, que, em 2013, definiu a obrigatoriedade do reconhecimento do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo a todos os cartórios de registro civil do país (CNJ, Resolução 175/2013). A partir do julgamento do Supremo, casais homoafetivos passaram a ter os mesmos direitos e deveres dos casais heteroafetivos, incluindo o direito a adoção. Considerando que essa temática tem relevância para a educação e para o ambiente escolar, visto que muitos alunos e alunas fazem parte desses novos modelos familiares, perguntei a opinião do/as entrevistado/as sobre essa decisão.

Carmen, ao acessar seus sistemas de significação sobre as sexualidades, parte de seu contexto religioso, que demonstra preocupação em relação à decisão do Supremo Tribunal e seus possíveis efeitos e influências nas crianças que crescem entre casais homoafetivos. Ao lançar seu olhar sobre a família, os códigos de

significação utilizados por Carmen entram em conflito com o que está posto na Constituição⁴⁰.

Nossa (...) (risos) olha, eu tenho pensado muito nisso porque na igreja as pessoas discutem muito sobre isso e, é (...) no contexto religioso é uma grande preocupação, né, com relação à união homoafetiva. Mas, é (...) a influência que isso vai ter nas crianças, nas crianças pequenas que crescem com um casal homoafetivo, numa relação homoafetiva, a gente vai ver a longo prazo, só. (...) Já vi, inclusive, debates sobre (...) questionando que o Estado não pode autorizar uma união entre homossexuais porque a família vem antes do Estado e não depois né. Não foi o Estado que determinou o que é família (Carmen, 18-11-2015).

Pedro evoca parte do artigo 5º da Constituição Federal e frisa: “perante a lei”. Imediatamente após, contrasta a ideia da igualdade evocada e afirma que possui seus princípios a respeito do tema, esboçando sutilmente que outros códigos de significação para além da lei são possíveis. Pedro reconhece a lei, mas parece não se reconhecer na lei, esboçando certo conflito a respeito do tema.

Eu acredito que (...) como a própria lei diz, todos somos iguais perante a lei, perante a lei. Eu (...) tenho os meus princípios (...) mas eu não procuro julgar, pelo menos tento, né, às vezes a gente julga sem ter intenção e sem saber que está julgando, né, às vezes por algumas atitudes, mas eu acredito que todos têm o direito de buscar, né, aquilo que (...) que acha que é o certo (Pedro, 24-11-2015).

Pedro parte daquilo que foi significado em seu contexto religioso para se posicionar diante da homossexualidade e traz como exemplo a convivência com seu colega de faculdade que, segundo Pedro, o tornou mais tolerante sem modificar seus princípios, não alterando, assim, seus códigos de significação.

Eu sou cristão, eu tenho uma visão com relação a isso, mas desde que eu entrei na faculdade eu percebi que muita coisa com relação à (...) não que os meus princípios tenham mudado, mas eu fiquei muito mais tolerante, né, mesmo porque durante as aulas eu tive, não nesse ano, né, mas até o segundo eu tive

⁴⁰ Cabe lembrar que a Constituição de 1988 incluiu a união estável entre casais heterossexuais e a família monoparental como entidade familiar que, a partir de então, passaram a ter a proteção do Estado.

colega homossexual na classe, né, eu percebi que no início assim, pelo fato de ele saber da minha condição de cristão, não (...) não se relacionava comigo, mas depois percebeu que isso não tinha nada a ver, que, né, que a gente trabalhava normalmente junto e (...) e que isso não impede que a pessoa (...). Eu tenho aquela questão (...) eu (...) não concordo (...) né, mas eu não posso julgar (Pedro, 24-11-2015).

Margarida, a partir de seus códigos de significação, reconhece a homossexualidade como uma forma possível de vivência da sexualidade e vê na decisão do STF vantagens tanto para a adoção quanto para a aceitação dessa forma de viver a sexualidade.

Eu acho ótimo porque assim (...) eu vejo que os casais homoafetivos, além de ter esses direitos, é (...), referente à adoção, né (...) eles adotam mesmo, a gente vê muitos casais assim adotando, sabe, mais até acho do que héteros. Então, é (...) sendo bem grosseira é matar dois coelhos com uma cajadada só, sabe. Essa coisa realmente é (...) da (...) digamos da (...) do reconhecimento, né, desse reconhecimento e do problema que existe de todo o enfrentamento do que é uma adoção, de todos os problemas que eles (...), aqui no Brasil é super enrolado, é super problemática a adoção, então, é (...), eu acho assim ótimo porque resolve é (...), entra em vários contextos, né. Entra no contexto da adoção, entra no contexto do reconhecimento, da aceitação, é (...) enfim (Margarida, 19-11-2015).

Kiki considera justo o reconhecimento de direitos de casais homoafetivos, porém, tardio. Em seus sistemas de significação, a homossexualidade é uma das formas que os sujeitos vivem suas sexualidades.

Eu acho justo. Passou da hora, já, na verdade. Acho que (...) arrasamos (risos) (Kiki, 03-12-2015).

6.1.4 Delimitando espaços possíveis para discussões sobre igualdade de gênero e orientação sexual

Para acessar os sistemas de significação do/as entrevistado/as sobre os possíveis espaços para discussão sobre a temática, utilizei imagens das manifestações que ocorreram durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) no Congresso Nacional e do Plano

Municipal de Educação (PME) na Câmara Municipal de Curitiba e indaguei sobre suas posições a respeito da inclusão de discussões relativas à igualdade de gênero e orientação sexual no espaço escolar.

Carmen, ao trazer seus códigos de significação a partir de seu contexto religioso, considera complicada a inclusão de discussões relativas à igualdade de gênero e orientação sexual no espaço escolar e reconhece que nunca pensou sobre o tema, o que indica a ausência de debates durante o curso. Carmen parece configurar certo conflito entre espaços mais privados ou subjetivos, como família e religião, e aqueles institucionalizados, sociais, coletivos, como a escola.

Como cristã eu acredito muito no respeito à pessoa, independente da ideologia, da opção sexual (sic), do que ela escolhe (...) a gente tem que tratar a pessoa como ela é. Agora, é complicado quando a gente coloca isso no contexto escolar, né? Porque já tem que formar um cidadão desde pequeno, orientar o que ele pensa e o que não pensa, então, vou ser bem sincera em falar que eu nunca pensei, por exemplo, no contexto escolar tratando, cuidando de crianças pequenas, eu nunca pensei em como abordaria o assunto. Acho que depende do contexto em que a criança está inserida. Se eu for lidar com crianças cristãs, elas já têm uma linha de raciocínio que é abordada pelos pais e também na igreja, né. É (...) também vou tratar com (...) pode ser que eu já tenha uma experiência com crianças que venham de um contexto mais liberal, então, eu não tenho uma posição assim, de que deve e de que não deve, não. (Carmen, 18-11-2015).

Acreditando que questões sobre igualdade de gênero e orientação sexual devam ser tratadas em casa, Pedro parece conflitar com as possibilidades e o alcance da educação familiar e da educação escolar, do ensino, que tem como um de seus objetivos, previsto pela Constituição, a preparação do educando para o exercício da cidadania.

Minha posição (...) eu acredito que essa deva ser uma questão (...) que deva ser tratada em casa. Eu não digo assim que você (...) que você não deva falar sobre o assunto (...) mas eu digo que é uma questão que cabe mais à família (Pedro, 24-11-2015).

A partir das estruturas de significação de Margarida, a escola não está desvinculada das demais esferas sociais, refletindo, assim, suas dinâmicas. O papel social e de formação da escola demanda reflexões e Margarida indica a necessidade de aprender a elaborar estratégias para lidar com o tema, ainda que, paradoxalmente, afirme que não esteja falando de "treinamento".

Eu acho assim, que a escola é (...) uma segunda casa e é uma mini vida, né (...), é um micro dentro de um macro, né, então a escola pra mim, ela representa (...) tudo que acontece numa vida fora da escola, você tem isso dentro da escola também. Então, se existe essa questão de ideologia de gênero ou não, ela vai existir tanto dentro da escola ou fora da escola. Eu não acho que deva ser tratado de maneira é (...) digamos assim, não natural, né. (...) Ela tem ser tratada, ela tem que ser abordada, ela tem que ser pelo menos estudada e (...) e existir, digamos assim, um (...) um recurso de como a gente lidar com isso, entendeu, não estou falando um treinamento, né, porque na vida você não tem esse treinamento, simplesmente existem as pessoas (...) mas na escola, como tem (...) um papel, digamos assim, social, educacional, de formação, teria que ter essa (...), digamos assim, uma abordagem, uma direção mesmo, tanto pra questão do gênero como pra várias outras questões, né, não só pra isso como também pro racismo, pra exclusão, pro autista, enfim, aí já engloba várias coisas (Margarida, 19-11-2015).

Ao considerar o gênero e a sexualidade como parte da constituição humana, Kiki, a partir de seus códigos de significação, identifica as discussões sobre gênero e sexualidade como ferramenta para redução do preconceito e da violência. Considera, ainda, que um deslocamento do olhar cisgênero e heterossexual possa contribuir para a compreensão do outro.

Eu, particularmente, acho que sim, totalmente, na verdade. A escola é sim esse lugar onde a gente tenta, como diz a bula, formar cidadãos e tal, tal, tal. Eu acho que o ser humano é super constituído de gênero e sexualidade, na verdade é uma boa parte que constitui ele, então acho que tem que ser levado em consideração, com certeza. (...) É (...) eu acho que tem que haver esse estudo pra que as mentes possam se modificar sobre esse (...) esses aspectos assim, porque (...) cara, a gente tá implantando nas crianças, nos nossos alunos essa mesma mentalidade retrógrada de tantos séculos. Infelizmente isso vai gerar cada vez mais preconceito, mais violência, mais pensamentos fechados, mais coisas conservadoras. (...) Tem que

rolar esse assunto de qualquer maneira é (...) pra que elas realmente se conscientizem (...), pra que elas tentem olhar por outro ângulo. Parar de olhar do seu lugar cisgênero, heterossexual, super adequado pros nossos padrões, parar de julgar achando que ta compreendendo, achando que sabe tudo porque você não sabe o que essas pessoas passam e eu acho que é muito importante então, por causa disso, esse estudo dentro das escolas, pra que as pessoas possam ser um pouquinho mais honestas e (risos) é (...) realmente conseguir visualizar pelo menos pouquinho do que as pessoas que estão é (...) que se denominam de outras sexualidades e tal, e gêneros, transgêneros, pra que elas consigam compreender um pouquinho e parar de julgar tanto e parar de causar toda essa violência que nós vivemos hoje em dia e já tá causando isso há tanto tempo e sabe, não tem mais espaço, parece. A gente precisa dar um grito, a gente precisa realmente se unir, não sei, conscientizar todo mundo disso porque senão a violência vai aumentar muito, muito, muito mais como já está acontecendo, né (Kiki, 03-12-2015).

Kiki complementa, enfatizando a necessidade do estabelecimento do diálogo e de discussões sobre igualdade de gênero e orientação sexual na formação do indivíduo e na formação inicial do/a professor/a, ressaltando o papel da educação como instrumento na construção da alteridade no espaço escolar a para além dele.

Eu acho super necessário isso tanto na escola lá no primário quanto agora. A gente tá se formando pra ir pra essas escolas, eu acho que tem existir esse diálogo sim e eu gostaria que as pessoas fossem mais humanas na verdade, sabe, porque beleza (...), vou sentar com você e discutir sobre isso, mas se eu não me proponho a ver pelo seu olhar (...) essa coisa, se eu não me proponho a tentar sair do meu lugar confortável, do meu padrão de ser humano perfeito, homem, alto, branco, magro, rico, heterossexual, cisgênero (risos) é (...) cara, eu nunca vou ser saber o que é que a pessoa pobre, trans, negra, baixinha, gordinha, né, esses outros arquétipos humanos que nós temos (...) eu não vou saber um pelinho do que elas passam, mas eu posso pelo menos mudar a minha mentalidade, isso vai fazer com que as pessoas ao meu redor percebam isso também, como eu to pensando, né, o que eu to maquinando e tal. Isso vai ser importante pras crianças que estiverem também em meu convívio, né. Pra ensinar pros meus sobrinhos, eu falo isso com meus sobrinhos, com é (...), com filhos de colegas meus, com meus alunos da (...) da escola e tal e sempre (...) uma retórica bacana, sabe. Tem que saber falar conforme o espaço e a idade, né. Porque senão você também assusta a pessoa e ela nunca mais vai falar com você sobre transgeneridade porque ela vai

achar um horror isso (risos) e nada a ver, na verdade todo mundo é humano e a gente precisa procurar mais isso, na verdade, o lado humano das pessoas (Kiki, 03-12-2015).

6.2 Dos dispositivos de partilhamento – Veículos de significação

6.2.1 O riso que deprecia

Ao perguntar aos/as entrevistado/as se haviam presenciado alguma situação de discriminação de gênero ou por orientação sexual no espaço acadêmico ou durante seus estágios, meu propósito foi desvelar, além da percepção sobre as práticas discriminatórias, os dispositivos utilizados para discriminar, diferenciar, apartar, ou seja, os veículos que expressam, comunicam e produzem significados sobre os sujeitos.

Carmen comenta não ter lembranças de manifestações de discriminação durante sua trajetória acadêmica.

Olha, não tenho assim na memória, é (...). Eu vejo assim, que algumas pessoas ficam muito na defensiva, mas nunca vi um ataque à alguém específico (Carmen, 18-11-2015).

Segue complementando que, no seu entendimento, algumas pessoas ficam “muito na defensiva”, o que parece revelar a percepção de uma atitude de autoproteção de alguns em relação ao entorno.

Já Pedro, relata que presenciou situações de discriminação.

Sim. Na forma de piadinhas já presenciei. Não de forma explícita (...) direto para a pessoa (Pedro, 24-11-2015).

E reconhece a piada como um instrumento de discriminação.

Margarida revela que presenciou situações de discriminação manifestadas por meio de brincadeiras.

Sim (...) algumas brincadeiras entre aspas que às vezes pra gente pode ser brincadeira e né, pro outro não, então (...) essa questão merece esse cuidado, né, de (...) que às vezes a gente faz uma brincadeira e (...) nem sempre são engraçadas, né. E a gente acha que tá tudo certo. (Margarida, 19-11-2015).

Ao se colocar na posição do outro, Margarida esboça a ideia de um necessário cuidado na utilização de brincadeiras que corroboram para o estabelecimento de práticas discriminatórias e observa, também, que o uso desse dispositivo está dentro dos limites da aceitabilidade social.

Na percepção de Kiki as situações de discriminação ocorrem diariamente na rua, no espaço acadêmico e nas escolas em que dá aula.

O que acontece, eu acho, é como eu falei, isso tá tão na cultura da gente, ficar com essas piadinhas sem graça sobre gênero e tal. Eu acho que eu não consigo te contar um exemplo porque isso acontece diariamente. Até aquele "ê... viadinho" na rua, tudo isso ultimamente tá me incomodando muito e eu tenho tentado retirar esses (...) esses discursos de mim, sabe. Então esses discursos são corriqueiros entre meus colegas de sala (...) entre meus colegas de sala com outros cursos. (...) Também eu dou aula (...), já dei aula em umas quatro escolas e sempre vai ter isso também entre os (...) os alunos de ensino médio, ensino fundamental, que nunca também pararam para pensar nessas coisas. A escola nunca parou pra pensar com eles sobre isso. Os pais também não. Eu consigo perceber isso porque eles têm uma mente (...) parece que não existe gênero, não existe sexualidade porque eles (...) eles descartam isso das pessoas (...) eles só lembram quando precisam falar negativamente delas, né. Mas são coisas culturais que a gente infelizmente internalizou né. Ah (...) viadinho, a sapata (...), não sei o que lá. Esses xingamentos eu nem consigo pronunciar. Isso eu ouço corriqueiramente enquanto dou aula também (Kiki, 03-12-2015).

Para Kiki, a banalização do preconceito exercido sob a forma de xingamentos e de piadinhas faz parte de uma cultura internalizada que tanto a escola quanto os pais silenciam sobre essas questões.

A discriminação do sujeito exercida pela violência simbólica da piada, esse dispositivo que atua de forma sutil, exercendo um poder quase invisível e que tem a cumplicidade da ausência de importância

dada a sua dimensão, atribui sentidos depreciativos ao sujeito e o induz a se posicionar na margem. O sentido anunciado pela piada, pela brincadeirinha, serve para regular a conduta do outro, demarcando o espaço da margem, da fronteira, da desqualificação e, a um só tempo, circunscrevendo o território da norma. É a potência desse instrumento que, de forma autorizada, pois, afinal é só uma brincadeira, opera sua função de reafirmar a inferioridade do outro que merece, no mínimo, o riso.

6.2.2 A música (re)produzindo o gênero

Os enunciados produzidos pelo/as entrevistado/as e apresentados nesta subseção foram gerados a partir de questões propostas no bloco 2 do roteiro da entrevista: gênero na música. A elaboração das perguntas desse bloco teve o propósito de provocar sentidos, de perturbar algumas lógicas apresentadas pelo discurso hegemônico, que, ao produzir significados, delimita espaços marcados pelo gênero na música. Com a intenção de desvelar a naturalização/desnaturalização de visões cristalizadas, tanto sobre instrumentos “apropriados” para cada gênero quanto à percepção sobre a ocupação de espaços autorizados para mulheres na música, evidenciadas, por exemplo, na frase de Herbert von Karajan citada por Cook (2012), que afirmava que “o lugar de uma mulher está na cozinha, não em uma orquestra sinfônica⁴¹” (KARAJAN *apud* COOK, 2012, p. 164, tradução minha), investi na apresentação de dois textos/imagens. O primeiro traz a imagem da reportagem sobre a contratação da regente da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo em 2013 com o título: “Marin Alsop, a mulher que roubou a batuta – A regente americana triunfa no último baluarte masculino: a liderança de orquestras sinfônicas”. O segundo texto/imagem teve

⁴¹ El lugar de una mujer está en la cocina, no en la orquestra sinfónica (COOK, 2012, p. 164).

como propósito gerar problematizações sobre a relação instrumento/gênero.

Os enunciados que seguem envolvem as falas acerca da reportagem e estabelece desdobramentos sobre os sentidos dados às mulheres em posição de destaque no cenário musical; sobre as discussões estabelecidas no espaço acadêmico em relação à ausência de mulheres na história da música e, por fim, sobre a opinião do/as entrevistado/as a respeito da relevância do estabelecimento de discussões sobre papéis desempenhados por mulheres e por homens na música.

Carmen parece naturalizar a presença de mulheres na regência e considera a reportagem sensacionalista.

Ela (...) ela dá a impressão de que essa é a primeira mulher a se tornar regente, né, de uma orquestra, não sei (...) é a impressão que eu tive. A "mulher que roubou a batuta" (...) Mas isso, na verdade, (...) acontece há muito tempo, né, tem várias mulheres que são regentes. Então, acredito que é mais sensacionalista essa (...) essa notícia. A "mulher que roubou a batuta" (...) "a liderança de orquestras sinfônicas" (Carmen, 18-11-2015).

Sobre mulheres em posição de destaque, Carmen reconhece que a conquista desse espaço na música erudita é mais difícil e diz perceber diferenças entre a regência masculina e a regência feminina. Por fim, salienta que a conquista de posições de destaque não deva ser uma questão de gênero, e, sim, de capacidade.

Olha, com relação à música clássica é realmente mais difícil assim, pras mulheres conquistarem o espaço. Vejo que quando são mulheres que se apresentam frente a orquestras, é (...) são mulheres que realmente são muito, muito boas porque elas tiveram que, com certeza, passar por um longo caminho para chegar lá. E (...) eu gosto muito de ver (...), porque quando tem uma mulher a frente, é (...) geralmente traz características assim (...) bem diferente da postura dos homens, porque os homens que estão inseridos nesse contexto são muito tradicionais e as mulheres acabam agregando características diferentes na hora da regência e na hora de conduzir o grupo. Mas não é uma coisa assim (...) ai, eu tenho orgulho de que tenha uma mulher lá, pra mim teria só mulher. Não. Eu acho que tem que ser homogêneo mesmo. Homens, mulheres (...) e isso não é uma questão de

gênero que tem que colocar a pessoa lá, é mais a capacidade mesmo (Carmen, 18-11-2015).

Em relação às discussões acadêmicas sobre a ausência de mulheres na história da música, Carmen aceita e assume a visão de um docente de que debates sobre questões de gênero não serão mais necessários porque as conquistas femininas estão ocorrendo e, em breve, será uma questão de mérito.

O professor comenta que as mulheres estão conquistando mais terreno nessa área e (...) de que o debate naquele momento nem seria válido porque a gente sabe que é uma questão de tempo para que as mulheres também alcancem mais terreno e que (...) daqui um tempo só vai ser uma questão de mérito mesmo (Carmen, 18-11-2015).

Sobre a importância do estabelecimento de discussões no espaço acadêmico sobre papéis desempenhados por mulheres e papéis desempenhados por homens na música, Carmen considera relevante o debate em muitos espaços, porém, acredita que essas questões não são postas no espaço acadêmico que frequenta, porque todos já perceberam que a mulher irá conquistar posições de destaque no cenário musical.

Olha, é (...) é que eu aqui na Universidade sei que estou num ambiente que tem muito mais liberdade para falar sobre isso, mas com certeza tem muitos outros lugares, a maioria inclusive, que precisam passar por debates, que precisam de pessoas que coloquem estes questionamentos em pauta porque tem muitos lugares assim (...) muito tradicionais que não aceitam a mulher como conduzindo, como uma diretora, como uma figura de destaque. É (...) no contexto que eu estou, acredito que o debate já não acontece naturalmente porque todos já enxergam que a mulher vai consequentemente conseguir esses lugares de destaque, essas posições de destaque, mas, deve continuar, sim. Por exemplo, a cidade de onde eu vim eu sei que ainda é muito, muito fechada para essas questões. Algumas posições ainda não são alcançadas por mulheres. Então sim, esse debate tem que acontecer (Carmen, 18-11-2015).

Para Pedro, o título da reportagem dá a entender que a regente entrou em uma área que não era dela.

É (...) “a mulher que roubou a batuta”. É (...) o título da reportagem dá a entender que ela entrou em uma área que não era dela, que ela roubou o lugar, de repente, que era exclusivo de homens, tirou a oportunidade de um homem. Não sei se a intenção foi essa, mas se a gente for (...) eu acho que se pelo menos eu for analisar, penso assim (Pedro, 24-11-2015).

Pedro admite certo estranhamento ao ver mulheres em posição de destaque e justifica esse estranhamento por não ser comum. Declara ainda que nunca parou para pensar a respeito e conclui focando na capacidade, que, segundo Pedro, seria a condição para assumir a função.

Olha (...) eu vou ser hipócrita se eu disser que às vezes a gente não tem algum estranhamento, mas eu acho que é mais pela questão de não ser comum né, eu nunca parei para pensar a respeito, mas, pra ser bem sincero eu não acompanho o trabalho dela, eu acho que se a pessoa for capaz, independente da área, ela é digna de assumir aquela função, né (Pedro, 24-11-2015).

Pedro diz não recordar sobre discussões a respeito da ausência de mulheres na história da música durante sua formação acadêmica.

Não recordo (Pedro, 24-11-2015).

Pedro considera que devam ser discutidos no espaço acadêmico os papéis desempenhados por mulheres e por homens na música e entende que essas discussões estão sendo iniciadas pela sociedade e que existem muitas mudanças a serem feitas.

Eu acredito que assim como a temática é (...) acho que é um assunto que deve ser, deve ser discutido, né. Eu acho que não só na formação como também na sociedade, como está sendo. Claro que a gente está engatinhando ainda, tem muito que mudar a cabeça das pessoas, mas acho que tudo isso é um processo, né (Pedro, 24-11-2015).

Margarida contesta o título da reportagem dizendo que, a partir de sua ótica, o direito da mulher ocupar espaços de atuação é que foi subtraído. Considera também que, atualmente, a mulher possui maior independência.

É, na verdade eu acho que ela não roubou, ela foi roubada (risos). Roubaram dela (...) (risos) ai, ai, o (...) o direito né, de a mulher ser o que ela quiser né. E (...) dela acreditar que ela tem competência, dela ser o que ela quiser. A gente tem essa coisa, principalmente a minha geração, a sua, hoje em dia não, a gente vê um pouco mais de emancipação da mulher, que a gente realmente (...) nossa (...) não (...) eu sou mulher, eu não tenho capacidade tanto quanto um homem, né. Mas é (...) completamente (...) social né, é uma repressão social, né (Margarida, 19-11-2015).

Com relação a mulheres e posições de destaque, Margarida traz a imagem de Chiquinha Gonzaga como exemplo de alargamento de limites.

Olha (...), uma mulher que sempre me vem à cabeça, falando de Brasil, é a Chiquinha Gonzaga, né, que além de mulher era mulata (...) nossa, numa época horrorosa, digamos assim, pra (...) pras questões femininas, ela batalhou e ela foi, ela acreditou, então assim, eu acho ela uma heroína, sabe (Margarida, 19-11-2015).

Margarida não recorda de discussões estabelecidas no espaço acadêmico sobre a ausência de mulheres na história da música.

Não que eu me lembre, não (Margarida, 19-11-2015).

Com relação à relevância do estabelecimento de discussões no espaço acadêmico sobre papéis desempenhados por mulheres e papéis desempenhados por homens na música, Margarida acredita que essas discussões não devam partir da ótica do gênero e, sim, focá-las nas aptidões.

Veja, eu acho assim, não é nem questão de gênero. São características pessoais mesmo, né. A mulher realmente, né, ela tem características próprias assim como o homem tem características próprias, então, é (...) às vezes tem mais condições, tem mais (...) está mais apto para algumas coisas e outras não. Então eu vejo assim mais como condições pessoais do que de gênero (Margarida, 19-11-2015).

No olhar de Kiki, o título da reportagem é tão incorreto que talvez seja este seu propósito, o de impactar as pessoas e estimular uma reflexão sobre mulheres e espaços de liderança.

Eu acho ótimo quando eles precisam usar algum verbo, tipo o verbo roubar, só porque se refere a outro gênero, assim, ao gênero feminino. Que (...) quando é um outro cara que pega a batuta eles não vão usar esses termos chocantes e sensacionalistas, né? Ai é genial! (risos). Ah (...) “a regente americana triunfa no último baluarte masculino”. Eu acho até meio (...) acho legal porque dá uma chocada também (...) porque talvez as pessoas se toquem que sim, o espaço feminino em algumas, em muitas posições, não só da música, mas em qualquer liderança possível é bem menor, né, então, acho interessante essa coisa sensacionalista assim porque as pessoas olham e quem sabe elas parem e reflitam sobre isso, mas que é um termo super (...), nossa (...) nem sei explicar. O cara vai usar esse termo só porque se trata de uma mulher e tal. É (...) não é adequado em termos de respeito, mas (...) é interessante pra dar um laque na sociedade (risos) (Kiki, 03-12-2015).

Kiki considera espetacular a presença de mulheres em posições de destaque, porém, admite que isso não ocorra com frequência. Destaca o trabalho da regente Alondra de la Parra e, por fim, reconhece e lamenta as desigualdades de oportunidades geradas pela assimetria de gênero.

Ah, eu acho espetacular. Eu acho que (...) caramba, isso devia acontecer desde o dia em que a Terra é Terra assim, mas infelizmente não acontece muito e (...) eu acho que hoje em dia é hora de aparecer mais mesmo, mais mulheres que estejam nesses posicionamentos. Tem uma (...) uma regente que eu admiro muito, adoro muito ela, a (...) a Alondra de la Parra, né, eu admiro muito ela, o jeito dela também. Acho muito competente, acho que ela põe muito (...) muito movimento assim, nas coisas que ela faz. (...) Ao mesmo tempo é triste a gente ter que se impressionar quando uma mulher chega em um lugar assim, porque devia ser a coisa mais comum do mundo, mas a gente sabe que, infelizmente, não é. Ela pode ser a mulher mais talentosa do mundo, né, mas, infelizmente existem outros empecilhos pra ela chegar ali, então, querendo ou não, é uma vitória pras mulheres ela tá ali, mas seria legal se todo mundo tivesse realmente as mesmas oportunidades. Uma mulher, um homem, uma trans, um trans, é um ser humano que venceu, sabe, mas não, infelizmente tem que se alegrar pra caramba quando vê uma coisa dessas (Kiki, 03-12-2015).

Kiki faz menção à ausência de debates sobre mulheres na história da música durante sua formação e comenta sobre as observações feitas pelo professor a respeito da utilização de metáforas de gênero na análise musical.

Isso é uma coisa que eu converso muito comigo mesma, também nunca tive (...) nunca teve nenhum debate sobre isso. Ultimamente é (...) meu professor de análise musical, ele tem às vezes citado algumas coisas assim. É (...) não sobre compositoras, sobre mulheres tocando, cantando, regendo, fazendo música, mas sobre alguns termos musicais que são tão *old school*, mas que ficam aí sendo usados e tecnicamente não são termos muitos legais porque eles são muito (...), eles separam essa coisa muito do gênero e (...) por exemplo, terminação feminina e terminação masculina. Jesus cristo! Quem que fala isso ainda? Mas tem gente que ainda usa isso. (...) E ele comentou até que existe uma tese que fizeram falando disso, do machismo na música, nos termos musicais e tal, eu fiquei até curiosa, vou pedir pra ele passar pra mim. Ele foi assim, (...) nossa! Achei demais ele na aula de análise comentar sobre isso, né (Kiki, 03-12-2015).

Kiki considera necessária a discussão sobre papéis desempenhados por mulheres e homens no cenário musical durante a formação acadêmica e relembra que não foram trabalhadas obras compostas por mulheres, com exceção da obra de Chiquinha Gonzaga.

Na verdade essa discussão pra mim, opa, pode me convidar para ouvir, pra falar alguma coisa (risos). Eu acho super necessário, inclusive. Inclusive, eu tava até pensando esses dias que (...) dentro disso que eu falei, praticamente a gente não estuda alguma coisa que foi feito por uma mulher, né. A gente não faz análises de uma sonata de alguma pianista, a gente não (...) não debate sobre, ah (...), no máximo e claro, super plausível, Chiquinha Gonzaga, pelo menos a Chiquinha Gonzaga a gente estuda, a gente fala sobre ela, sobre as conquistas dela, sobre a história de vida dela, as composições e tal. (...) Precisamos falar das outras mulheres nesse campo, sim (Kiki, 03-12-2015).

Os enunciados que seguem foram produzidos a partir do segundo texto/imagem do bloco 2 do roteiro de entrevista: gênero na música. Iniciando com os sentidos dados à fala do professor: “a tuba é um instrumento muito feminino. O som dela é romântico e tem uma maciez característica das mulheres”, as reflexões que seguem são relativas à relação instrumento/gênero; à relação entre interesses, motivações, repertório e gênero; e às discussões

estabelecidas no espaço acadêmico sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos.

Carmen parece ter se surpreendido com a afirmação de que a tuba é um instrumento muito feminino. Ao considerá-lo um instrumento pesado, que requer esforço físico, Carmen associa sua execução aos homens. Com relação à sonoridade, Carmen concorda com o professor.

Primeiro que eu não imaginava ouvir essa frase, né, porque eu vejo um instrumento assim como um instrumento que exige um (...) é (...) a pessoa tem que ter um (...) um bom condicionamento assim para conduzir um instrumento, né. (...) Não sei, as mulheres tem uma tendência a não fazer tanto esforço físico quanto os homens, né. Não deve ser fácil, não deve ser leve. Mas com relação ao som eu concordo com isso. (Carmen, 18-11-2015).

Apesar de associar, a princípio, o instrumento ao gênero a partir de estereótipos físicos, Carmen parece reconhecer que não existem instrumentos femininos e masculinos, pois, ao ser interpelada a respeito da relação instrumento/gênero, Carmen responde que esta não existe.

Sobre a relação entre interesses/motivações/repertórios e gênero, Carmen, a partir de sua experiência em sala de aula, diz não ter observado algo que diferenciasse meninas de meninos.

Na minha experiência até agora, não. Tudo que a gente viu em sala, em oficinas de musicalização para crianças, é (...) eu não encontrei algo que, (...) que diferenciasse os interesses de meninos e de meninas (Carmen, 18-11-2015).

Sobre a abordagem, durante sua formação, de questões sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos, Carmen comentou que não foram tratadas.

Nos comentários que Pedro faz em relação à frase do professor, ele parece acreditar que todo instrumento possa ser mais doce, mais

feminino e pressupõe que o peso e o tamanho do instrumento dificultem sua execução por mulheres.

Eu acredito que todo instrumento pode ter esse lado também, né, é (...) ser mais doce, mais feminino, tal. Mas eu acredito que a questão é que a gente associa que talvez um instrumento pesado seja mais difícil para ela carregar, talvez a primeira imagem que a gente tem é essa, pelo tamanho do instrumento (Pedro, 24-11-2015).

Apesar de Pedro considerar que não existe a relação entre gênero e instrumento, associa a mulher às cordas e às madeiras.

Não, mas a gente geralmente associa a mulher mais a cordas e madeiras né, pelo menos aqui no Brasil (Pedro, 24-11-2015).

Sobre a relação entre interesses/motivações/repertórios e gênero, Pedro, a partir de sua experiência em sala de aula, afirma não ter observado diferenças, porém, relaciona algumas atividades aos gêneros e pressupõe que determinadas práticas não teriam receptividade por meninos.

Não (...) mas às vezes algumas atividades a gente relaciona mais a menina do que a menino (...) dependendo da idade também, né (...) acho que até uma idade eles não se importam tanto com isso, mas a partir de uma idade menino não quer brincar de roda, ficar pegando na mão, essas coisas (Pedro, 24-11-2015).

Sobre a abordagem, durante sua formação, de questões sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos, Pedro também comentou que não foram tratadas.

Margarida comenta a frase mencionando que essa é a concepção do professor e que, particularmente, considera a tuba apenas um instrumento, sem relação com o gênero.

Não sei, é a concepção que ele tem né. Se ele acha que é feminino. (...) eu acho que não é feminino nem masculino. É um instrumento, né, que tem um som e ponto (Margarida, 19-11-2015).

Margarida parece acreditar que exista uma relação gênero/instrumento de identificação. Considera também que, pelo fato do violão ter sido marginalizado durante uma época, as mulheres buscavam instrumentos como o piano e o violino.

Eu acho que tem instrumentos que a mulher se identifica mais (...) do que (...) não sei, assim. Eu não parei pra pensar. Eu acho que é mais a questão também (...), por exemplo, violão (...) ele foi um pouco marginalizado, né, então você não (...) numa época você não encontrava tantas mulheres tocando violão porque elas iam ou pro piano ou pro violino ou pros instrumentos mais, digamos (...), não marginalizados, né, porque o violão foi muito marginalizado. (Margarida, 19-11-2015).

Sobre a relação entre interesses/motivações e gênero, Margarida afirma não ter observado diferenças durante sua experiência em sala de aula.

De gênero assim, não. Tipo, ai, meninos se interessavam mais por isso e meninas por aquilo, não, não. É (...) bem comum, eles tinham os mesmos interesses e mais particularidades pessoais do que de gênero (...) nas atividades que eu participei (Margarida, 19-11-2015).

Porém, considera que exista um vínculo entre repertório e gênero.

Ah, sim, existe (Margarida, 19-11-2015).

Sobre a abordagem, durante sua formação, de questões sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos, Margarida comentou que não foram tratadas.

Kiki comenta a frase do professor referindo-se aos legados do patriarcado na manutenção das normas de gênero. Considera inadequado seu pensamento e desconstrói estereótipos femininos.

(risos) Ai, eu acho que o patriarcado nos enfiou na cabeça de que as mulheres precisam ser suaves, elas precisam ser macias (...) e não sei o que lá. (...) Nossa! Eu acho totalmente inadequado esse pensamento dele. Eu acho retrógrado, conservador. O cara não tinha o que falar e ele vai apelar pra aquilo que a gente não precisa escutar, que as mulheres tem que ser delicadas e fofas. Eu posso ser delicada e fofa, mas não é uma regra! Se eu não

sou delicada e fofo quer dizer que eu não sou mais mulher? *Oh my god!* (Raiva) (Kiki, 03-12-2015).

Kiki rechaça a relação instrumento/gênero e comenta que percebe certo estranhamento por parte das pessoas ao vê-la tocando baixo e guitarra, sinalizando reações pelo atravessamento de fronteiras na utilização da tecnologia por mulheres. Menciona, também, que a maioria das pessoas considera a guitarra um instrumento masculino e que as mulheres devam estudar violino, flauta ou canto.

(risos). É serio isso, gente? (risos) Mas é claro que não, claro que não! Deus do céu! Infelizmente, infelizmente, né, quando você (...) eu toco baixo, guitarra e violão, sabe, tipo eu tenho um baixo de seis cordas. As pessoas olham pra mim e (...) elas (...) enquanto eu não to tocando (...) enquanto eu to montando, eles já tão pensando, né (...) nossa, essa aí não deve nem saber qual que é a corda si, né e tal. Não sei o que eles pensam sobre isso, mas (...) deve causar um estranhamento pra eles uma menina tocar um baixo de seis cordas, assim, não é muito comum um baixo elétrico de seis cordas. E a guitarra, todo mundo diz que é também uma coisa de homem, que a mulher tem que estudar violino, flauta ou canto (risos). Nossa! (Kiki, 03-12-2015).

Sobre a relação entre interesses/motivações e gênero, Kiki afirma que, apesar de não querer generalizar, percebe diferenças na forma de participação de meninas e meninos em sala de aula, considerando as meninas mais pró ativas, levando-me a considerar que Kiki possa representar um modelo para essas meninas.

Percebo isso todo dia, todo dia. Eu não quero tachar ninguém, que ai, nessa fase meninos são assim, meninas são assim, nada a ver, mas em todas as aulas eu sempre percebo que as meninas são bem mais, vamos lá, (...) são bem mais pró ativas, assim. E (...) não sei por que sempre dei aula em salas em que tem muito mais meninas do que meninos e aí eles desistem mais, os meninos nas escolas que eu trabalhei sempre desistem mais ou gazeiam mais, assim, e as meninas sempre estavam presentes, faziam tudo certinho. Eram animadas até demais, assim. Sempre tive (...), não sei dizer o porquê, mas sempre percebi que as meninas são mais pró ativas, assim, nesse sentido (Kiki, 03-12-2015).

Sobre a relação repertório e gênero, Kiki diz perceber certos vínculos. Já em relação à abordagem, durante sua formação, de questões sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos, Kiki comentou que não foram tratadas.

Não, nunca ninguém abordou nada parecido com isso também (Kiki, 03-12-2015).

O silêncio das instituições, percebido pelo/as licenciando/as, a respeito da ausência de mulheres na história da música, bem como, sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos, mantém e oculta um regime de privilégios que sustenta as barreiras historicamente construídas a partir de desigualdades produzidas pela dinâmica das relações de poder, visto que “o presente envolve o passado e no passado a história foi feita pelos homens” (BEAUVOIR, 1970, p. 15).

Ao que parece, ao menos a partir da percepção do/as licenciado/as que colaboraram com esta pesquisa, essas instituições não foram impactadas pela produção acadêmica contemporânea da área que problematiza a ausência não só das mulheres, mas também de outros grupos igualmente marginalizados nas narrativas historiográficas. “A seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (LOURO, 2011, p. 89). A ausência de mulheres reconhecidas pela história da música não deriva, evidentemente, de incapacidades inatas, mas de um acesso desigual e, portanto, o reconhecimento da mulher como sujeito nos obriga a falar das relações de poder produtoras de desigualdades.

Apesar das transformações ocorridas nos papéis sociais, comportamentos e atitudes de mulheres e homens tanto na esfera pública quanto privada, as quais promoveram uma reconfiguração a partir de fissuras nas relações de poder, permanece o desafio em

desconstruir formas sutis de violência que permeiam nosso cotidiano de forma implícita e operam a partir de sua naturalização. A exemplo disso, a frase do entrevistado que revela seu “estranhamento” diante da imagem da regente traduz uma violência simbólica. Ele está reproduzindo o espanto diante de algo que não se espera, ou seja, a ocupação de espaços de destaque na música por mulheres, pois esse não é seu espaço de direito. É a potência do duo música/gênero delimitando os possíveis espaços a serem ocupados pelas mulheres. Esse estranhamento não foi desconstruído ao longo dos quatro anos de sua formação, ele foi legitimado no percurso institucional. A violência simbólica se alimentou do silêncio da instituição formadora.

Kiki sofre os efeitos dessa violência quando percebe o estranhamento por parte das pessoas ao vê-la tocando baixo e guitarra. Outro exemplo é o do professor que considera que debates sobre a ausência de mulheres na história da música não são necessários, pois as conquistas femininas estão ocorrendo e, em breve, será uma questão de mérito. A percepção de uma ascensão feminina situada nega a desigualdade concreta, ou seja, impede que sejam reconhecidas e discutidas as desigualdades salariais⁴², a sub-representação na política, o assédio ou a violência que torna o Brasil o sétimo país que mais mata mulheres no mundo. A igualdade de direitos necessita de uma vinculação à igualdade de apropriação de bens simbólicos. Se os bens simbólicos das mulheres são considerados inferiores, estamos operando no campo do sexismo e legitimando outros tipos de violência.

6.3 Das instâncias que conferem sentido aos saberes estabelecidos – Territórios de significação

⁴² O salário das mulheres representa cerca de 65% do dos homens com a mesma formação e faixa etária.

Disponível em:

<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/11/brasil-ocupa-6o-lugar-em-avaliacao-sobre-disparidade-salarial-entre-generos> Acesso em 25/9/2016.

6.3.1 Territórios de afirmação

Entendendo que os sistemas de significação são situados socialmente, esta subseção tem como propósito visibilizar quais grupos, sujeitos e instituições produtoras de discursos sobre modos de ser e posicionar-se no mundo sustentam e compartilham os códigos de significação utilizados pelo/as entrevistado/as para interpretar as questões propostas. As falas do/as entrevistado/as interagem em redes de significação específicas produzidas em meio a relações de poder que se mantêm e se modificam “no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar” (PARAISO, 2012, p. 52).

Cabe colocar que os enunciados produzidos, para além de expressar as posições do/as entrevistado/as diante das questões propostas, estão inseridos e situados em territórios de significação. O objetivo, portanto, é visibilizar/identificar os contextos produtores de significado e não culpabilizar as vozes aqui compartilhadas, entendendo que essas vozes são produtos discursivos enunciados a partir de redes de significação dispersas no tecido social.

Para a interpretação das questões propostas, tanto Carmen quanto Pedro alicerçaram suas perspectivas a partir de uma narrativa religiosa/cristã. Ambos trazem uma visão que estabelece e delimita os papéis masculinos e femininos fundamentada em uma ordem dogmática e, portanto, inquestionável.

Isenta da pretensão de generalizar sobre as posições religiosas a respeito da temática, ressalto a investida de grupos conservadores católicos e evangélicos que, em comunhão com as bancadas religiosas do Congresso Nacional, excluíram, em 2014, as expressões “gênero” e “orientação sexual” previstas no projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses grupos obtiveram o mesmo êxito, em 2015, no Plano Estadual de Educação (Paraná) e no Plano Municipal de Educação (Curitiba), entre outros. A interdição a certas

reflexões significa um retrocesso para o reconhecimento da diversidade presente tanto nos espaços escolares quanto na sociedade. Dessa forma, a escola, vista como um espaço de ajustamento heteronormativo por autoras como Deborah Britzman (2000, 2002), Guacira Lopes Louro (2000, 2004, 2008, 2011, 2012), Maria Rita César (2009, 2010, 2012), Dagmar Meyer (2008, 2012), Dagmar Meyer e Zulmira Borges (2008), dentre outras, perde a possibilidade de estabelecer o debate, as reflexões e a socialização de conhecimentos constituídos por diversas áreas e, com a cumplicidade do Estado, silencia sobre o preconceito, a discriminação, a exclusão e a violência consubstanciada na e pela escola.

Já com relação à Margarida, não pude identificar quais espaços de afirmação produziram os significados que possibilitaram a aceitação e o reconhecimento do outro. Ao responder meu questionamento sobre como construiu suas percepções a respeito da ampliação das margens de entendimento sobre as sexualidades, Margarida respondeu de forma naturalizada e sucinta: "Porque existe, né (...) então é uma realidade" (Margarida, 19-11-2015). Essa naturalização possibilitou o rompimento do silêncio institucional ao forjar um espaço de afirmação pondo em movimento a discussão a respeito de filhos de pais homoafetivos em ambiente escolar. Margarida relata que ela e sua colega apresentaram, no último ano do curso, num seminário cujo tema seria de livre escolha, um trabalho sobre aluno/as em ambiente escolar que fazem parte dos novos modelos familiares. Margarida manifesta que, apesar de ter sido uma abordagem superficial, o constrangimento se fez presente.

Nesse ano nós apresentamos um pequeno seminário. Era um tema sobre educação (...) qualquer (...), mas que entrasse na educação escolar e a gente resolveu trabalhar com esse tema. O tema era livre e nós escolhemos sobre (...) pais homoafetivos (...) é (...) na verdade não era sobre os pais homoafetivos, era sobre os alunos filhos de pais homoafetivos e acabamos já entrando na adoção. (...) A gente não vê uma construção realmente sobre isso. Não é falado nas escolas, é tudo muito

velado, né, então. E existe, então vamos colocar as claras, né, como fazer, como proceder, como se posicionar, como poder ajudar, como? (...) Como ter uma reação coerente, né, porque isso faz parte da vida, do mundo. (...) Eu e outra colega, nós abordamos, nós falamos sobre a (...) a homoafetividade, né, de pais de alunos que são homoafetivos, mas foi uma coisa bem superficial, mas a gente já sentiu assim um pouco de tabu, um pouco de (...) constrangimento e a gente também ficou um pouco constrangida. Como que nós vamos falar sobre isso? Nós temos que falar sobre isso. Porque isso existe, a gente não pode ignorar, entendeu? Está acontecendo e (...) e não estão sabendo como lidar, né, então a gente sentiu um pouco assim de hum (...) estamos meio que pisando em ovos com este assunto, mas a gente acabou fazendo (Margarida, 19-11-2015).

Os espaços de afirmação nos quais Kiki organiza seus sistemas de significação foram buscados e encontrados – visto que as referências constituídas no âmbito familiar não respondiam às suas necessidades – no contato com pessoas, nas pautas do movimento feminista, nas pesquisas em *sites*, em grupos feministas do *Facebook*. Essa busca de Kiki teve como ponto de partida suas inquietações a respeito do preconceito e da violência geradas por questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Eu (...) cresci numa família conservadora que nunca levou em consideração nada disso. Conforme eu fui crescendo e fui tendo contato com outras pessoas que já eram um pouco mais por dentro desses aspectos e também por alguns aspectos que o movimento feminista abrange e também discute, eu fui sentindo muita necessidade de conhecer isso, de conhecer, de me aprofundar nesse lado, porque (...) cara, a quantidade de preconceitos que nós conseguimos gerar durante esses séculos que o ser humano tá no mundo, é incontável. E eu acho que a violência por causa do gênero e por causa da sexualidade tá muito latente, sabe. (...) Bom, foi mais ou menos assim, com o contato com pessoas que tem essas mentes e eu fui aos poucos pesquisando sozinha (...) vendo alguns vídeos, tinha uma certa dúvida, aí (...) eu antigamente não sabia o que era cisgênero, aí eu pesquisei em rede social, internet (...) Então, eu fui pesquisando mesmo em sites, é (...) entrei em alguns grupos do *face* também, os grupos feministas que falam um pouco desses assuntos, só pra conhecer, então (...) na verdade é uma (...) é uma coisa que eu penso que é muito nova pra mim, começou acho que mesmo, mesmo, mesmo no início desse ano, antes não era tão forte, eu (...) depois que eu olho agora, eu olho pra trás e sinto que eu (risos), que eu sempre fui feminista mesmo, mas

agora que eu to estudando isso mesmo e consigo compreender melhor as (...) as pautas e os termos assim (Kiki, 03-12-2015).

Outro espaço produtor de significado ao qual Kiki fez referência foi sua formação. Kiki relata que houve a abordagem sobre a transgeneridade, a partir de um viés filosófico, por uma professora substituta. Apesar do interesse que Kiki e sua colega tiveram pela temática, o mesmo não foi observado pelo restante da turma.

Eu tive uma professora de didática, didática geral, há uns dois anos atrás, ela não, na verdade não é nem da área da música nem da área da didática. É (...) ela veio de Paranaguá para substituir minha professora que estava fora. A gente falou de transgeneridade. Ela falou de um filme que a gente teve que assistir e tal, fazer uma resenha do filme Minha Vida em Cor de Rosa. Muito bacana e também a gente fez os trabalhos, eu e a minha amiga que curtimos mais isso. A gente conversava com a professora e tal, mas (...) como eu falei é importante mexer na estrutura, acho que foi legal ela pelo menos ter abordado esses assuntos. Ela (...) abordou temáticas um pouco mais filosóficas, sabe. Se baseando em Foucault, em alguns filósofos na (...) naquela Hannah Arendt também é (...). Eu acho que isso aqui já é meio avançado pra pauta da minha turma. Mas eu percebi que o pessoal (...), eles fizeram os trabalhos e tal, viram os filmes que ela pediu, mas por uma questão tipo tenho que passar de ano, não porque é um assunto que eles gostariam de estar discutindo mesmo, eles não acham relevante isso. E foi só na aula dela, assim que a aula dela acabou a gente nunca mais viu isso em nenhuma outra aula (Kiki, 03-12-2015).

6.3.2 Territórios de silenciamento

Esta subseção emergiu como categoria analítica em função das respostas do/as entrevistado/as sobre as questões relativas à produção de sentidos sobre gênero e sexualidade engendrados nos seus espaços de formação. Para desvelar as possíveis reflexões movimentadas durante seus percursos acadêmicos e os significados produzidos a partir dessas reflexões, três questões foram propostas. O/as entrevistado/as foram questionados se, durante suas formações acadêmicas, nas disciplinas, grupos de pesquisa, palestras, seminários ou semanas acadêmicas que frequentaram, foram

abordadas ou houve debate sobre as questões: igualdade de gênero e orientação sexual na educação; novos modelos familiares e, por fim, sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente. Sobre a igualdade de gênero e orientação sexual na educação, os/as quatro entrevistados/as responderam que essa temática não foi abordada durante suas formações. Sobre novos modelos familiares, Carmen, Pedro e Kiki comentaram que esse tema também não foi abordado e Margarida observou que “só no dia (...) quando a gente fez essa (...), esse pequeno seminário que eu te falei” (Margarida, 19-11-2015). Sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente, Carmen, Pedro e Margarida observaram que essa temática não foi trabalhada e Kiki mencionou que “somente com essa professora que eu comentei que era de uma outra área a gente falou de transgeneridade” (Kiki, 03-12-2015).

7 CONSIDERAÇÕES

Iniciar a escrita deste capítulo final me leva ao ponto de partida desta pesquisa, o incômodo com os modos através dos quais o gênero funda e define o que pode ser vivido em relação aos sujeitos sociais, e, como percebi a partir da literatura, também sua potência na regulação da sexualidade. Esse incômodo movimentou meu objetivo de investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música, abrangendo a produção discursiva e seus significados.

Alguns desafios foram postos no percurso desta pesquisa. A aproximação a um referencial teórico pós-identitário exigiu, além da articulação com os estudos culturais, feministas e *queer*, que eu buscasse a participação em grupos engajados na luta pelos direitos civis de pessoas gênero-divergentes. Essa aproximação foi decisiva para desestabilizar minhas “verdades” e incorporar outros sentidos antes desconhecidos. Foi fundamental, também, para o deslocamento do entendimento do gênero para além de uma categoria identitária, o que possibilitou a compreensão do gênero enquanto norma, pois são as normas de gênero que caracterizam e circunscrevem o que é considerado masculino e feminino. Outra contribuição fundamental para o entendimento do sexo como instituição sociocultural foi a partir do estudo da obra *Inventando o Sexo – Corpo e Gênero dos Gregos a Freud* (1992), do historiador americano Thomas Laqueur, apresentada no capítulo quatro.

Para além dos aprendizados vividos no transcurso desta pesquisa, das desconstruções e do afastamento deliberado de epistemologias que naturalizam desigualdades, alguns frutos foram colhidos, mesmo que supostamente tímidos e modestos. Fui contatada para fazer parte de discussões sobre o enfrentamento às violências contra as mulheres que conta com o apoio da Pró-Reitoria

de Extensão e Cultura (Proec) da Unespar e recebi a grata manifestação de interesse de alunos e alunas do curso de composição e regência da Unespar que, periodicamente, estabelecem contato para diálogos sobre as relações música/gênero. Reconheço que são pequenos movimentos, mas, nas palavras de Louro (2009), ganham outros sentidos.

A desconstrução envolve, pois, atenção ao menor detalhe. E aqui, mais uma vez, parece se impor a lembrança de Foucault. Ele, mais do que outros, sugeriu que se prestasse atenção aos detalhes, às práticas, palavras, "coisas" aparentemente banais e pouco importantes, que discretamente, enredam e constituem sujeitos (LOURO, 2009, p. 141).

As aprendizagens que se constituíram no processo desta pesquisa foram fundamentais para a compreensão de que as normas que definem os corpos atuam na manutenção de identidades, diferenças, classificações, hierarquias e na marginalização e exclusão daqueles e daquelas que não estão circunscritos pelas fronteiras da norma. "Será, pois, a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se torna marcada" (LOURO, 2000, p. 68).

Os discursos do/as licenciando/as em música sobre gênero e sexualidade trouxeram múltiplas significações: o gênero inscrito no corpo; o gênero moldado pelo social; o gênero que se confunde com sexualidade, porém, não vive circunscrito em fronteiras rígidas; o gênero que é entendido como sendo construído a partir da repetição e incorporação das normas engendradas por discursos normalizadores de condutas sociais, gerando, assim, a ilusão da existência de uma "natureza".

Foi na coexistência de "verdades" sobre os sujeitos da diversidade de gênero e sexualidade que surgiram, a partir das falas do/das entrevistado/das, aqueles/as que são vistos com grande preocupação, pois podem ter alguma influência sobre as crianças, aqueles/as cujas práticas não são aceitas, aqueles/as que devem ser

reconhecidos e aqueles/as que não são vistos a partir da lente da diversidade. Esses saberes que compõem os sistemas de significação do/as licenciado/as sobre a diversidade de gênero e sexualidade não foram reconhecidos como tendo sido constituídos em seus cursos de licenciatura em música. Reconhecer essas divergentes formas de significação é assumir que nas redes de representação a “realidade” terá muitas versões e que os processos de conhecer são construídos social e culturalmente, pois, é na linguagem que operam os sistemas simbólicos que possibilitam o entendimento daquilo que nos rodeia, é “na linguagem que se constroem os ‘lugares’ nos quais os indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros” (MEYER; SOARES, 2005, p. 40, grifo das autoras).

Esses lugares em que o discurso posiciona os sujeitos produzem classificações, dividem indivíduos e suas práticas e, a um só tempo, controlam suas sexualidades. Esses discursos produziram sujeitos que, “para usar a contundência de Judith Butler, se constituíram (e continuam se constituindo) em discursos que ‘habitam os corpos’” (LOURO, 2009, p. 136, grifos da autora).

O/as entrevistado/as que possuem em seus sistemas de significação a fixidez polarizada da representação binária do gênero são aqueles/as que veem outras formas de sexualidade como não legítimas. Para Butler (2012), as categorias homem e mulher, como sujeitos estáveis, só se tornam viáveis dentro de uma matriz heterossexual. A normatividade do gênero está estreitamente ligada à manutenção da heterossexualidade, pois “somente através da heterossexualidade que noções de oposição e complementaridade dos gêneros masculino/feminino são garantidas” (LOURO, 2009, p. 140). As instâncias produtoras de discursos sobre modos de ser e posicionar-se no mundo que sustentam e compartilham esses códigos de significação utilizados pelo/as entrevistado/as são aquelas que se empenharam para a retirada das discussões sobre igualdade de

gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Planos Estaduais e Municipais.

Com relação aos veículos de significação, ou seja, os dispositivos que expressam, comunicam e produzem significados sobre os sujeitos, a piada foi reconhecida como instrumento de discriminação. Novamente, a linguagem, produzindo aquilo que nomeia, atua para desqualificar e conferir um lugar aos que transgridem as normas. A violência simbólica praticada pela piada é banalizada e naturalizada. Esse demarcador de fronteiras, aparentemente ingênuo, circunscreve o território da norma e modela as relações dos sujeitos com o mundo.

O silêncio das instituições, percebido pelo/as licenciando/as, a respeito da ausência de mulheres na história da música, bem como, sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos, mantém e oculta um regime de privilégios que sustenta as barreiras historicamente construídas a partir de desigualdades produzidas pela dinâmica das relações de poder e indica que essas instituições não foram impactadas pela produção acadêmica contemporânea da área que problematiza a ausência não só das mulheres, mas também de outros grupos igualmente marginalizados nas narrativas historiográficas. Essa produção representa importante referência para a reescrita da história, ao tornar visíveis os saberes que foram sujeitados pelo discurso hegemônico. Cabe observar que a percepção do silêncio não significou, para alguns/mas, a percepção de uma ausência.

Em que pese o fluxo das produções acadêmicas brasileiras e internacionais que relacionam as temáticas música, gênero e sexualidade, que vem tendo um crescimento, como descrito no capítulo três, a percepção de licenciando/as não indicou o aporte dessas produções no espaço acadêmico.

Visto que alguns/umas licenciando/as ainda delimitam espaços marcados pelo gênero na música e outra licencianda sofre

preconceito por romper esses espaços, a intervenção nas práticas musicais que reproduzem significados marcados por estereótipos de gênero e a incorporação de referências e investigações sobre mulheres musicistas, ausentes nas grandes narrativas tradicionais, propostas por Lucy Green, em 1997, parecem bastante atuais. As conclusões a partir da revisão da produção anglófona sobre a articulação entre os estudos feministas, os estudos de gênero e a educação musical reforçam essa necessidade, sugerindo que programas universitários de música “permitam que os estudantes enfrentem as questões de poder, as oportunidades desiguais e a natureza generificada do cânone musical” (LAMB; DOLLOFF; HOWE, 2002, p. 667).

Quando se afirmou meu interesse em investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música, abrangendo a produção discursiva e seus significados, visto que tanto a música quanto a escola contribuem na constituição de nossas identidades, tinha em mente a hipótese de que os estudos sobre relações de gênero e música já fizessem parte do conjunto de reflexões estabelecidas nos espaços acadêmicos e que a incorporação de estudos sobre a diversidade de gênero e sexualidade estivessem sendo iniciadas nesses espaços e sendo incorporadas também pelos licenciandos/as.

Foi no processo de realização das entrevistas que essa imagem inicial foi se desconstruindo, dando lugar à compreensão de que o silêncio sobre a articulação música/gênero/sexualidade nos espaços acadêmicos atravessava a percepção do/as licenciando/as em música. Um silêncio perturbador. O mesmo silêncio de que fiz uso durante as Oficinas de Práticas Pedagógicas para Professores de Música que ministrei, pois não tinha em meu repertório de entendimento os elementos suficientes para propor reflexões sobre as práticas musicais generificadas utilizadas por alguns participantes das oficinas, com o intuito de transcender as visões cristalizadas sobre

masculinidade e feminilidade. O peso desse silêncio foi o gatilho que deflagrou minhas inquietações e reflexões a respeito dessa temática.

O que esse silêncio percebido por licenciandos/as pode nos dizer? Ele opera na manutenção de dinâmicas de poder? O silêncio estaria atuando na delimitação de sentidos por um mecanismo de apagamento das diferenças? Para Louro (2011), “o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada por alguns de *inocência*) é vista como mantenedora dos valores ‘bons’ e confiáveis” (LOURO, 2011, p. 72, grifos da autora). Nas teorias pós-críticas, “o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder (...) ele é parte inerente do poder” (SILVA, 2002, p. 149).

Ao compreender o silêncio percebido pelo/as licenciando/as como um discurso que invisibiliza outros modos de ser para além da matriz hétero-cis-normativa, finalizo indicando o desejo de reverberar a potência das falas do/as licenciando/as para trazer outros repertórios de significados, olhares ampliados, outras formas de (re)conhecimento da pluralidade de sujeitos e a intenção de aportar reflexões para a formação inicial dos/as professores/as de música que permitam estabelecer fissuras para um alargamento das margens de inteligibilidade das categorias constituídas socialmente sobre corpos generificados e sexuados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CUNHA, A, L.; CALAF, P. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. 2. ed. Brasília: RITLA-SEEDF, 2009. Disponível em: http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf
Acesso em: 20/08/2012
- ALMEIDA, Cristiane M. G.. *Por uma Ecologia da Formação de Professores de Música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ARÁN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora* (Rio de Janeiro), V. IX, n. 1, jan/jun 2006, p. 49-63.
- ARROYO, Margarete. Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, p. 1-7. 2005. 1 CD-ROM.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: Bauer, M.W.; Gaskell, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo I - fatos e mitos*, tradução Sérgio Miller. Editora: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BENTO, Berenice. *A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond/Clam, 2006.
- _____. Política da diferença: feminismos e transexualidade. In: COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador, EDUFBA, 2011, p. 79-110.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/* Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. *Lei n. 13278 de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Cadernos Secad, v. 4, Brasília: MEC/SECAD, 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta. *Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação*. Brasília, MEC/SE/SEA, 2013, 95 p.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. SEDH/PR, 2009.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. – Brasília: SPM/PR, 2004.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. – Brasília: SPM/PR, 2008.

BRETT, Philip; WOOD, Elizabeth. Música lésbica e guei. *Revista eletrônica de musicologia*, Curitiba, v. 7, dezembro de 2002.

Disponível em:

http://www.rem.ufpr.br/REMV7/Brett_Wood/Brett_e_Wood.html

Acessado em 03-03-2015.

_____. Música lésbica e guei. Tradução de Carlos Palombini. In: Nogueira, Isabel; Campos, Susan (org.) *Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas*. Série Pesquisa em Música no Brasil. 1ed. Goiânia/Porto Alegre: Anppom, 2013, v. 3, p. 390-456.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 83-112.

_____. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, R. M. (Org.): *Sexualidades transgresoras. Una Antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria, 2002, p. 197-225.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172, 2000.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

_____. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAMPOS, Mauricio de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A aids e o discurso homofóbico da indústria cinematográfica

hollywoodiana. *Fazendo Gênero* 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010, p. 1-7.

CASELLAS, María Paz. L.-P. Una breve aproximación al canon musical en educación desde una perspectiva de género. In: *Revista Sophia: Educación* – Universidad La Gran Colombia, Vol. 9, 2013, 213-220.

CÉSAR, Maria Rita. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.14, n.1, jan./jun. 2012, p. 351-362.

_____. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

_____. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez, 2010, p. 67-73.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CITRON, Marcia. *Gender and the musical canon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

COOK, Nicholas. *De Madonna al canto gregoriano: Una muy breve introducción a la música*. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirinto da Pesquisa, Diante dos Ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. *A face e o verso – Estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003, p. 36-61.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FELIPE, Jane. Educação para a igualdade de gênero. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Educação para igualdade de gênero*. Salto para o futuro. TV Escola. Ano XVIII, Boletim 26, Nov. 2008.

FIALHO, Vânia Malagutti. O rap na vida dos rappers – “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, p. 1068-1073, 2004.1 CD-ROM.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *História da sexualidade - A vontade de saber*. Tradução: Maria T. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FROTA, Maria Helena de Paula. Igualdade/diferença: o paradoxo da cidadania feminina segundo Joan Scott. *O público e o privado* - Nº 19 - Janeiro/Junho – 2012, p. 43-58.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 293-324.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria *queer* e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2º edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARBIN, Elisabete Maria; PEREIRA, Angélica Silvana. Música e identidades juvenis na cena cultural contemporânea. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 87-95, jan./jun. 2014.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 64-89.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 28-40.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. A Casa do Samba, o Samba da Rua: relações de gênero, arte e tradição no samba carioca. In: Nogueira, Isabel; Campos, Susan (orgs.). Estudos de gênero, corpo e música. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013, vol. 3, p. 354-379.

_____. Gênero, violência e poder na prática musical das mulheres rappers do Morro da Caixa d'Água, Florianópolis, SC.. In: XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Curitiba, 2009, p. 395-398.

_____. *Samba no Feminino: Transformações das relações de gênero no samba carioca nas três primeiras décadas do século XX*. Dissertação (Mestrado em Música: Musicologia - Etnomusicologia) - Centro de Artes - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011. 157fls.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli; MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de Gênero e a Música Popular Brasileira: um estudo sobre as bandas femininas. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), São Paulo, 2007, v. 17.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli; MELLO, Maria Ignez Cruz; PIEDADE, Acácio Tadeu Camargo. Samba e Relações de Gênero na Ilha de Santa Catarina. In: IV Encontro Nacional da ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia), 2008, Maceió. IV Encontro Nacional da ABET: Anais, 2008, p. 563-572.

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

GREGORY, Jonathan. Relações de gênero: um estudo etnográfico sobre mulheres percussionistas nas oficinas do Monobloco. In: V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Belém, 2011, p. 319-327.

GROSSI, M.; HEILBORN, M. L.; RIAL, C. Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas*, V. 6, n. 1, 1998, p.114-124.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*. São Paulo, n. 5, 1995, p. 07-41.

HARGREAVES, David J. *Within you, without you: Music, Learning and Identity*. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – SINCAM, Curitiba, 2005. *Anais...*, Curitiba: Editora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, p. 27-37, 2005.

HOLANDA, Joana. *Eunice Katunda (1915-1990) e Esther Scliar (1926-1978): Trajetórias individuais e análise da 'Sonata de Louvação' (1960) e 'Sonata para Piano' (1961)*, 2006. 172 p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

HOLANDA, Joana; GERLING, Cristina Capparelli. Estudos de Gênero em Música a partir da Década de 90: Escopo e Abordagem. *Revista Associação Nacional de Música*, Revista ANM- Rio de Janeiro, v. XV, 2005.

KARAWEJCZYK, Mônica. Breves considerações sobre a conquista do voto feminino no Brasil. *Veredas da História*, ano III, ed. 1, 2010.

Disponível em:

<http://veredasdahistoria.kea.kinghost.net/edicao3/art.8.pdf>

Acesso 6 out. 2013.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: Jusamara Souza. (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, p. 213-235, 2008.

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.

LANZ, Letícia. *O CORPO DA ROUPA - A pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 20-28.

LIMA, Nonato. A Aids e outras falas: Uma reflexão sobre metáforas e neologismos relacionados com doenças. *Rev. de Letras - N. 22 - Vol. 1/2 - Jan/Dez. 2000*, p. 94-102.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: EdUNB, p. 9-13, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. CONHECER, PESQUISAR, ESCREVER... In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, 2007, p. 235-245.

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

_____. Currículo, gênero, e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 41-52.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, v. 3, n. 4, 2011b, p. 62-70.

_____. Foucault e os estudos *queer*. In: *Para uma vida não-fascista*. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 135-142.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson *et al* (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-35, 2000.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: Silva, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

_____. *Um corpo estranho* - Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

LUCKOW, Fabiane Behling. Cabarés e Chanteuses: pela boêmia Porto Alegre dos anos 1920. In: XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2010, Florianópolis. Anais do XX Congresso da ANPPOM, 2010, p. 538-542.

_____. Chanteuses e Cabarés: A performance musical como mediadora do discurso de gênero. In: V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 2011, Belém. Anais do V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 2011b, p. 223-231.

_____. Chanteuses e cabarés: a performance musical como mediadora dos discursos de gênero na Porto Alegre do início do século XX. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011a.

_____. Chanteuses e Cabarés: performance, gênero e identidade na Porto Alegre do início do séculoXX. In: Nogueira, Isabel; Campos, Susan (orgs.). *Estudos de gênero, corpo e música*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013, vol. 3, p. 138-167.

MAKNAMARA, Marlécio. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

McCLARY, Susan. *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

MELLO, Maria Ignez C; DIAS, Letícia Grala. Sobre Ratoeira e World Music: Música e Relações de Gênero em Florianópolis. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), São Paulo, 2007, v. 17.

MELLO, Maria Ignez C. Etnografia da Música Indígena em Três Rituais Wauja. In: II Encontro da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 2004, Salvador. Anais do II Encontro Nacional da ABET, 2004.

_____. *Iamurikuma: Música e Mito e Ritual entre os Wauja do Alto Xingu*. Tese de doutorado em Antropologia Social. PPGAS/UFSC, 2005a.

_____. *Iamurikuma: música, mito e ritual*. In: Simpósio de Pesquisa em Música. Anais do Simpósio de pesquisa em Música. Curitiba: Editora DeArtes/UFPR, 2005b, p. 118- 130.

_____. *Música e Mito entre os Wauja do Alto Xingu*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. PPGAS/UFSC, 1999.

_____. *Música e relações de Gênero no Alto Xingu*. In: XIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2003, Porto Alegre. Anais Do XIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2003.

_____. *Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro*. In: *Revista eletrônica de musicologia*, vol. XI, setembro, 2007. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv11/14/14-mello-genero.html Acessado em 16/12/14

MEYER, Dagmar Estermann; BORGES, Zulmira. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, jan./mar. 2008, p. 59-76.

MEYER; Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" de pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-27.

_____. *Gênero, sexualidade e currículo. Salto para o Futuro – Educação para a igualdade de gênero*. Ano XVIII – Boletim 26 – Novembro de 2008, p. 20-30.

_____. Gênero, sexualidade na educação escolar. *Salto para o Futuro*. Brasília, v. 18, n. 26, nov. 2008, p. 20-30.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

_____. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (org.): *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito – Marília*. Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOREIRA, Marcos dos Santos. O Gênero e as relações afetivas nas bandas de música: Uma proposta de Discussão sobre Nordeste. Anais do X Encontro Regional da ABEM. Recife, 2011, p. 454-462.

MOREIRA, Talitha Couto. Música e Relações de Gênero: Categorias Transbordantes. In: III Encontro Regional Nordeste I Encontro Regional Norte da Abet, 2012, Salvador. Formação e Diálogos Interdisciplinares na Etnomusicologia Brasileira, 2012b, v. 1, p. 161-167.

_____. *Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes*. 2012a. Dissertação (Mestrado em música - etnomusicologia). Programa de Pós - Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Música, Materialidade e Relações de Gênero: categorias transbordantes. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos. (Org.). *Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas*. Série Pesquisa em Música no Brasil. 1ed. Goiânia/Porto Alegre: Anppom, 2013, v. 3, p. 70-88.

MOREIRA, Talitha Couto; TUGNY, Rosângela Pereira de. Categorias Transbordantes: outros olhares sobre interseções entre música e gênero. In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa. XXII

Congresso da ANPPOM - Produção de Conhecimento na Área de Música, 2012c.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. *Entrelaçando corpos e letras: representações de gênero nos pagodes baianos*. Salvador, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

NAVARRO-SWAIN, Tania. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário? *Textos de História*, Brasília: Ed. UnB, v.8, n.1-2, p.47-84, 2000.

NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (org.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia, Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

NOLETO, Rafael da Silva. *Poderosas, divinas e maravilhosas: o imaginário e a sociabilidade homossexual masculina construídos em torno das cantoras de MPB*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012, 260p.

_____. 'Quero ficar no teu corpo feito tatuagem': cantoras brasileiras, fãs homossexuais e performatividades. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Org.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*, 1ed. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013, v. 3, p. 203-232.

PALOMBINI, Carlos. "Música Lésbica e Guei", de Philip Brett e Elizabeth Wood: notas de tradução. *Per Musi*: Belo Horizonte, v.8, 2003, p. 157-164.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *HISTÓRIA*, São Paulo, v.24, N.1, 2005, p.77-98.

PEREIRA, Flávio S. A significação em Portais e a Abside, de Celso Loureiro Chaves. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 26, 2012, p. 67-76.

PINHEIRO, Carla. *Direito Internacional e Direitos Fundamentais*. São Paulo: Editora Atlas, 2001, p. 22.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo história e poder. *Revista De Sociologia e Política*. V. 18, Nº 36, JUN. 2010, p. 15-23.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? Campinas, 2001, p. 1-25.

Disponível em:

<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/Adriana01.pdf> Acesso em: 03-11-2013

PITANGUY, Jacqueline. *Advocacy* e direitos humanos. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (org.). *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010* – Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 20-56.

REIS, Cristina d'Ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ROCHA, Simone Maria. Entre a ideologia, a hegemonia e a resistência: Os modos de endereçamento como um diálogo entre a produção e a audiência de produtos televisivos. *Revista Fronteiras - estudos midiáticos*, Vol. 13 Nº 3, setembro/dezembro 2011, p. 174-184.

ROSA, Laila Andresa Cavalcante. *As juremeiras da nação Xambá (Olinda, PE): músicas, performances, representações de feminino e relações de gênero na jurema sagrada*. Tese de doutorado em Música. PPGM/UFBA, 2009.

_____. Batuque e Louvação na nação Xambá: um terreiro de Iansã, uma história de mulheres. In: II Encontro nacional da ABET, 2004, Salvador. II Encontro Nacional da ABET. Salvador: Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), 2004, v. 01, p. 321-334.

_____. Epahei Iansã! Música e Resistência na Nação Xambá: uma história de mulheres. Dissertação de Mestrado em Música. PPGM/UFBA, 2005.

_____. Epistemologias feministas e teorias Queer na etnomusicologia: repensando músicas e performances no culto da jurema (Olinda, PE). In: IV Encontro Nacional da ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia), 2008, Maceió. IV Encontro Nacional da ABET: Anais, 2008, p. 345-358.

_____. Iansã, Mãe Biu e a busca pelo "eu" nacional em terra estrangeira - sincretismo religioso, compartilhamentos musicais e gênero a partir de uma toada de Iansã. In: XV Congresso da ANPPOM (Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-Graduação em Música), 2005, Rio de Janeiro. Décimo Quinto Congresso da ANPPOM, 2005b.

_____. Pode performance ser no feminino? *Revista ICTUS*, V. 11, n. 2, Salvador, 2010, p. 83-98.

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, vol. 3, p. 110-137.

SAFFIOTI, Heleieth. Primórdios do conceito de gênero. *Cadernos Pagu*, (12), 1999, p.157-163.

SANTOS, Ana Cristina. Estudos *queer*: Identidades, contextos e ação colectiva. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, Dezembro, p. 3-15, 2006.

SANTOS MOREIRA, Marcos dos. O Gênero e as relações afetivas nas bandas de música: Uma proposta de Discussão sobre Nordeste. Anais do X Encontro Regional da ABEM. Recife, 2011, p. 454-462.

SANTOS, Regina Marcia Simão; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SARDENBERG, Cecilia. Um diálogo possível entre Margaret Mead e Simone de Beauvoir. In: MOTTA, Alda Britto da; SARDENBERG, Cecilia; GOMES, Márcia (Org.). *Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas*. Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher – NEIM FFCH/UFBA, 2000, p. 75-107.

SCHMIDT, Joessane de Freitas. As Mulheres na Revolução Francesa 09 (02) | 2012 | *Revista Thema*, p. 1-19.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso da imagem como recurso metodológico. In: *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

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

SEGATO, Rita Laura. *Santos e Daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal*. Brasília: Editora da UnB, 1995.

SILVA, Helena Lopes da. Cultura dos fãs e música da mídia: uma questão de gênero? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ABEM, 2004a, p. 420-425.

_____. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 75-83, set. 2004b.

_____. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, V. 17, n. 28, p. 71-92, 2006.

_____. *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Música. PPGM/UFRGS, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença - A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA FILHO, Francisco Maciel. *Cativeiros de papel: o verso, o reverso e o transverso do ser diverso em Santareno*. 2008.

Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8150/tde-02042009-151710/>>. Acesso em: 2013-10-30.

_____. O TÊNUE TRÂNSITO DA IGUALDADE NA DIFERENÇA - A força do feminino na evolução das relações de gênero. *Forma Breve*, n. 8, 2010, p. 191-209.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira. A Entrevista na Pesquisa em Educação – Uma arena de significados. *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SOLIE, Ruth A. (Org.) *Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship*, Berkeley, 1993.

TABORDA, Marcia E. As senhoritas e o violão: os anos 20 na 'Capital Irradiante'. XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), João Pessoa, 2012, p. 581-588.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Articulações pedagógicas no coro das ganhadeiras de Itapuã: mulheres em cena. *In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2010, Goiânia - GO. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. Goiânia: UFGO, 2010.

_____. *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico*. 2012. 550f. 2 v. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

_____. Ganhadeira de Itapuã: um estudo de caso sobre gênero, música e educação. *In: XVII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2008, São Paulo - SP. Diversidade Musical e Compromisso Social: o papel da educação musical. São Paulo: Unesp/ ABEM, 2008.

TROTTA, Felipe. *Samba e mercado de música nos anos 1990*. Tese. Doutorado em Comunicação - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Olhares... *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. *Gênero*. Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VILA, Pablo. Práticas musicais e identificações sociais. Significação - *Revista de Cultura Audiovisual*, v. 39, nº 38, 2012, p. 247-277.

VOLPE, Maria Alice. Por uma Nova Musicologia. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília*, Ano 1, n. 1, setembro de 2007, p. 107-122.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000, p. 35-82.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, CFH/CCE/UFSC, v. 9, n. 2, 2001, p. 460-481.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro da entrevista semiestruturada

Concepções de Licenciando/as em Música sobre a diversidade nas dimensões de Gênero e Sexualidade

Observações importantes:

Quero esclarecer que nesta entrevista não existem respostas certas ou erradas, portanto, procure respondê-las de acordo com suas concepções e saberes sobre os assuntos abordados.

Sua identidade será mantida em sigilo.

Data e horário do início da entrevista: _____

A – Identificação do/a entrevistado/a

1	Instituição de ensino superior	
	1.1	Ano ou semestre que está cursando
2	Pseudônimo	
3	Idade	
	3.1	Idade com que começou a graduação
4	Gênero	
5	Ocupação	
	5.1	Estudante
	5.2	Estágio (se sim, em que local)
	5.3	Trabalho profissional (se sim, tem relação com o ensino da música?)

B – Gênero e sexualidade na formação de Licenciando/as em Música

Bloco 1 – Gênero e sexualidade na educação

Por favor, observe essas imagens. Mostrar as imagens das manifestações durante a tramitação do PNE (Congresso Nacional) e do PME (Câmara Municipal de Curitiba).



<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2015/05/ainda-nao-ganhamos-luta-contr-o-ensino.html>



<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=592201477589610&set=a.568624919947266.1073741853.100003992896040&type=3&theater>

1 – Você pode comentar essas imagens?

Estas imagens registram posições opostas de alguns grupos sobre as questões de gênero nos planos de educação.

Os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação trazem o direcionamento da educação no país, nos estados e municípios para um período de dez anos. Entre os propósitos destes planos está a erradicação do analfabetismo e a garantia de uma escola para todos. Para que esses objetivos possam ser cumpridos, o plano prevê uma série de medidas. Entre as medidas propostas, e que gerou muita polêmica, estava a de que todas as escolas deveriam promover iniciativas que tratassem a igualdade de gênero e orientação sexual. Isto foi retirado do PNE, do PEE (PR) e do PME (Curitiba).

2 – Você considera que a escola deva tratar as questões sobre igualdade de gênero e orientação sexual no espaço escolar? Por quê? Se sim, como você construiu esta percepção?

3 – Em algum momento de sua vida acadêmica ou durante o estágio, você presenciou alguma situação na qual percebeu algum tipo de discriminação de gênero ou por orientação sexual? Se sim, você pode relatar?

4 – Durante sua formação acadêmica, nas disciplinas, grupos de pesquisa, palestras, seminários ou semanas acadêmicas que você frequentou, foram abordadas ou houve debate sobre as questões de gênero e orientação sexual na educação? Se sim, como se deram estas discussões?

5 – Você já sofreu algum tipo de discriminação? Se sim, pode falar a respeito?

Bloco 2 – Gênero na música

Por favor, observe essa imagem. Mostrar a imagem da regente da OSESP.



<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2013/12/bmarin-alsopb-mulher-que-roubou-batuta.html>

6 – Por favor, comente a imagem.

Na reportagem de 2013 sobre a contratação da nova regente da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – OSESP (esta que aparece na imagem), o título era o seguinte: (mostrar imagem)

ÉPOCA

Marin Alsop, a mulher que roubou a batuta

A regente americana triunfa no último baluarte masculino: a liderança de orquestras sinfônicas

<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2013/12/bmarin-alsopb-mulher-que-roubou-batuta.html>

A reportagem segue dizendo: “Ela arrebatou a batuta dos concorrentes num dos últimos redutos do orgulho masculino: as

orquestras, sempre dominadas por maestros". Mais abaixo, a reportagem se refere à violinista Madeleine Carruzzo, a primeira mulher a ser contratada pela Orquestra Filarmônica de Berlim, em **1982**.

7 – Você gostaria de comentar algo sobre o título da reportagem?

8 – O que você pensa sobre mulheres e as posições de destaque no cenário musical?

9 – Durante sua formação acadêmica, nas disciplinas, grupos de pesquisa, palestras, seminários ou semanas acadêmicas que você frequentou, foram abordadas questões ou houve debate sobre a ausência de mulheres na história da música?

10 – O que você pensa desta temática, ou seja, a discussão durante a formação de professores na Licenciatura em Música sobre papéis desempenhados por mulheres e papéis desempenhados por homens tanto no cenário musical quanto no cenário educacional? Comente.

Por favor, observe a imagem. Mostrar imagem da tubista



<http://wp.clicrbs.com.br/femusc/tag/violino/?topo=84,2,18,,,84&status=encerrado>

11 - Gostaria de comentar a imagem?

Essa imagem ilustra uma reportagem sobre o Festival de Música de Santa Catarina, FEMUSC, de 2010. O destaque é sobre Nino Jamerashvili, a tubista de 17 anos que aparece na imagem. Segundo a reportagem, Nino é reconhecida em seu país, a Geórgia, como a única mulher a tocar tuba, ou, pelo menos, a primeira delas. O professor Andreas Hofmeir, que é austríaco, conta que na Alemanha é muito comum encontrar mulheres tocando tuba em orquestras e que na Áustria ele tem duas alunas tubistas. Mas em países da América Latina, ainda é raro. Para o professor, "a tuba é um instrumento muito feminino. O som dela é romântico e tem uma maciez característica das mulheres", diz Andreas.

12 - O que você pensa sobre a frase do professor: "a tuba é um instrumento muito feminino. O som dela é romântico e tem uma maciez característica das mulheres"?

13 - Em sua opinião, existem instrumentos femininos e masculinos?

14 - Já que estamos falando em feminino e masculino, em sua opinião, quais características podem ser chamadas de femininas?

15 - Em sua opinião, quais características podem ser chamadas de masculinas?

16 - Para você, de onde vêm estas características? Elas são naturais ou são construídas?

Mostrar imagem de uma sala de aula com meninos e meninas utilizando os mesmos instrumentos



http://1.bp.blogspot.com/-xjJfIAfUzP0/Ux7VRs0BYLI/AAAAAAAAAJkE/W01QqP7IdeA/s1600/0508_rrtv_musica.jpg

17 - A partir de sua experiência em sala de aula, você pôde observar diferenças entre os interesses e motivações de meninas e de meninos durante as atividades musicais? Se sim, quais seriam?

18 – De 2010 a 2013 tive a oportunidade de ministrar várias edições da Oficina de Práticas Pedagógicas para Professores de Música em Curitiba e Ponta Grossa (PR). Estas oficinas tinham como público alvo bacharéis em instrumento e licenciados em música e como objetivos o estabelecimento de discussões, reflexões e estímulo à criação de repertórios e materiais didáticos para crianças. Quando os participantes da oficina eram solicitados a descrever os objetivos, conteúdos e conceitos adotados para a formulação dos materiais e repertórios que eles produziam, muitos destacavam que determinados materiais e repertórios eram destinados a “meninas” ou a “meninos”. Em sua opinião, existe esta relação entre repertório e gênero?

19 – Durante sua formação acadêmica, nas disciplinas que você frequentou, foram abordadas questões sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos?

Bloco 3 – Direito, sexualidade e famílias na educação

Mostrar imagem que remete à decisão de 2011 do STF

The screenshot shows the official website of the Supremo Tribunal Federal (STF). The header includes the text 'SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL' and 'Brasília, 15 de outubro de 2014 - 17:02'. A navigation menu lists various sections like 'PRINCIPAL', 'SOBRE O STF', 'ESTATÍSTICA', 'PROCESSOS', 'JURISPRUDÊNCIA', 'PUBLICAÇÕES', 'BIBLIOTECA', 'IMPrensa', 'LEGISLAÇÃO', and 'ACESSO À INFORMAÇÃO'. The main content area displays a news article titled 'Notícias STF' dated 'Quinta-feira, 05 de maio de 2011' with the headline 'Supremo reconhece união homoafetiva'. The article text states that the STF ministers, in a decision on ADI 4277 and ADPF 132, recognized same-sex unions as stable unions. It also mentions that the judgment began on the previous day (4th), with Minister Ayres Britto voting to interpret the Constitution to exclude any meaning of the article 1.723 of the Civil Code that would prevent the recognition of unions between people of the same sex as family entities.

Em 2011, o **Supremo Tribunal Federal** reconheceu a **união estável** entre pessoas do mesmo sexo. Em 2013, com base na decisão do Supremo Tribunal Federal, o **Conselho Nacional de Justiça** determinou a obrigatoriedade do reconhecimento do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo a todos os cartórios de registro civil do país (CNJ, Resolução 175/2013). A partir do julgamento do Supremo, casais homoafetivos passam a ter os mesmos direitos e deveres dos casais heteroafetivos, incluindo o direito a adoção.

Esta temática tem relevância para a educação e para o ambiente escolar, visto que muitos alunos e alunas fazem parte destes novos modelos familiares.

20 – Você tem alguma opinião sobre esta decisão? Qual? Comente.

21 – Durante sua formação acadêmica, nas disciplinas, grupos de pesquisa, palestras, seminários ou semanas acadêmicas que você frequentou, essa temática foi abordada?

Bloco 4 – Transgeneridade e música

Por favor, observe esta imagem. Mostrar a imagem da cantora austríaca Conchita Wurst, que venceu o Festival Eurovisão de Canção 2014 na Dinamarca.



https://www.google.com.br/search?q=Conchita+W%C3%BCrst&biw=1280&bih=580&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI0Jbup8mfyAIViIQCh0hQwhv#tbn=isch&q=Conchita+W%C3%BCrst+cantando&imgsrc=zM1f93GqgbpiKM%3A

22 - Por favor, comente a imagem.

Nos últimos anos têm ganhado espaço nos veículos de comunicação notícias de crianças que ainda muito pequenas não se identificam

com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente. Estas questões vêm sendo debatidas pela educação.

Mostrar a imagem da revista Nova Escola



<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/capa-nova-escola-genero-tem-repercussao-recorde-redes-sociais-836203.shtml?page=0>

23 – Você tem alguma opinião sobre crianças que não se identificam com a classificação de gênero que lhes foi atribuída socialmente? Qual? Comente.

24 - Durante sua formação acadêmica, nas disciplinas, grupos de pesquisa, palestras, seminários ou semanas acadêmicas que você frequentou, essa temática foi abordada?

25 - Por que você teve interesse em participar desta entrevista?

26 - Você gostaria de dizer mais alguma coisa ou fazer algum comentário? Sinta-se a vontade.

Encerramento

Sua identificação será mantida em sigilo.

Muito obrigada!

Horário do término da entrevista: _____

Apêndice B

Termo de Autorização

Eu, _____, portador da cédula de identidade de nº _____, através do presente termo, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada no dia ___/___/____, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de transcrição, para Vivian Regina Siedlecki, RG 3015763-0 II/PR, estudante do Programa de Pós Graduação de Música da UFRGS que pesquisa a formação de professores em música. A entrevista poderá ser utilizada para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores devidamente autorizados, desde que a minha identidade seja mantida em sigilo. Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria da dita entrevista, subscrevo o presente documento.

Assinatura do Entrevistado

Curitiba, ____ de _____ de 2015.