

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Lucas Matheus Barbosa Pereira

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COMENTADO**

Porto Alegre  
2021

Lucas Matheus Barbosa Pereira

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COMENTADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Música do Departamento  
de Música do Instituto de Artes da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do  
Grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Lucas Matheus Barbosa  
DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO  
MUSICAL: Um levantamento bibliográfico comentado /  
Lucas Matheus Barbosa Pereira. -- 2021.  
83 f.  
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Artes, Licenciatura em Música, Porto Alegre, BR-RS,  
2021.

1. Educação musical. 2. Diversidade de gênero e  
sexualidade. 3. Transgeneridade. 4. Transexualidade .  
I. Del-Ben, Profa. Dra. Luciana Marta, orient. II.  
Título.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao meu pai, Luís Enrique da Silva Pereira, e à minha mãe, Magali Raugust Barbosa Pereira, que, apesar das dificuldades financeiras e de saúde, não mediram esforços para me apoiar nessa incursão chamada universidade. Às minhas três irmãs, Maiara, Tamires e Mauren, e meu irmão, Thiago, que me ajudaram direta e indiretamente no período de graduação. As minhas melhores amigas, Carolina, Vitória e Gabriela Prudêncio Pereira, que sempre me ouviram, aconselharam e me alegraram nos piores momentos, e a meu melhor amigo, Rodrigo Canario e sua família, que abriram sua casa para mim em momentos de dificuldade.

Gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma universidade pública e de qualidade e à Pró-reitoria de assistência estudantil (PRAE), esta que me assistiu através dos benefícios do sistema de cotas, com os quais garanti minha permanência.

### *Um agradecimento especial para:*

Minha melhor amiga e parceira, Luiza Tanaka, que sempre esteve do meu lado nos melhores e piores momentos dessa jornada, desde o curso pré-vestibular. Que foi muito paciente e compreensiva, me aconselhou e apoiou em toda e qualquer decisão que eu tenha tomado.

Minha professora de instrumento, Walkiria Morato, que me preparou para a prova específica de música e me incentivou a ser quem eu era, acima de tudo.

Minha professora de instrumento, Dra. Lucia Becker Carpena, que foi como uma segunda mãe para mim, atitude a que sou eternamente grato.

As professoras doutoras Elizabeth Lucas, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, que despertou o pesquisador em mim; Jusamara Souza: por ser uma das melhores professoras que já tive em toda a minha vida, por me orientar no estágio e por sua paciência e empatia, sou totalmente grato; e Marília Stein: por me tornar um professor melhor e não desistir de mim, meu mais sincero muito obrigado!

Minha orientadora, professora Dra. Luciana Marta Del-Ben, por ter aceitado o desafio de orientar um aluno profissional em procrastinar e ter tido a paciência e tranquilidade de me levar por caminhos mais tranquilos.

Yanaêh Mota, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, que me coorientou como parte do seu estágio docente orientado, e me deixou em maior contato com o tema gênero e sexualidade na educação musical. Muito obrigado pelas revisões, pela paciência e amizade!

Neste momento, encerro meus agradecimentos terrenos e inicio os espirituais.

*In memoriam:*

Quero dedicar este trabalho à minha avó, Elfrida Raugust Barbosa, que pagou todas as minhas flautas quando iniciei minha jornada pela música, que não mediu esforços ao me levar nas aulas, e pagava, conjuntamente à minha mãe, 10 centavos por música estudada.

Ao meu avô, Adão Enrique Pereira, que me colocou em contato com a música com apenas 4 anos de idade ao me ensinar o básico de violão.

E, especialmente, ao meu pai preto, músico e baixista, Edson Jr. dos Santos, que sempre apoiou minha música e sempre foi o meu melhor amigo desde que nasci.

Deixo meus mais sinceros agradecimentos aos espíritos amigos que sempre estiveram ao meu lado: Cacique Ubirajara, o fundador do centro a que pertenço; Ogum Iara, diretor e meu grande amigo sincero; Doutor Vasconcelos, que tratou da minha tendinite em seus piores momentos; Franciscano, meu grande amigo que manteve minha mente intacta e cuidou dela quando não estava; Xangô das Pedreiras, Jureminha Caçadora, Cabocla Flecheira e Iarinha Sete Mares, que me ensinaram mais que qualquer livro jamais pudera; e ao meu protetor, Oxossi Pena Branca, que me acompanha e protege.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema a diversidade de gênero e sexualidade na educação musical. Minha motivação para abordar esse tema está relacionada à minha história pré-universitária, quando fui vítima de LGBTQIA+fobia e, posteriormente, à minha aceitação como homem transgênero. Para compreender de modo mais detalhado como a área de educação musical vem se posicionando em relação a esse tema, defini como objetivo geral deste trabalho analisar a literatura nacional da área de educação musical sobre diversidade de gênero e sexualidade. A estratégia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi o levantamento bibliográfico, sendo que os resultados são apresentados no formato de uma bibliografia comentada. Com base em um roteiro de leitura, foram analisados oito textos - seis artigos e dois capítulos de livros, selecionados a partir de buscas no *Google Scholar*, em bases de dados nacionais on-line disponíveis gratuitamente e em periódicos científicos brasileiros da área de música. A análise dos textos indica que, embora parte de suas/seus autoras/es compartilhe conceitos semelhantes sobre o tema, elas/es/us seguem diferentes alinhamentos. Além disso, todos os trabalhos analisados focam o tema na sua relação com a escola de educação básica, seja na perspectiva de estudantes, seja na perspectiva de professoras/es ou licenciandas/os/es. Essas/es autoras/es têm buscado, por meio de suas escritas, refletir sobre a cis-hetero-normatividade nas escolas, currículos e seus ensinamentos. Este trabalho encerra um ciclo da minha vida para iniciar outro. Ao ter oportunidade de conversar com *outros*, tornei-me eu, em uma nova versão de mim, que busca incansavelmente por atualizações, melhorias e saberes outros, para que, assim, me torne cada vez mais eu.

**Palavras-chaves:** Educação musical. Diversidade de gênero e sexualidade. Transgeneridade e/ou Transexualidade. Bibliografia comentada.

## ABSTRACT

This undergraduate final paper focuses on the diversity of gender and sexuality in music education. My motivation to address this topic is related to my pre-university history, when I was a victim of LGBTQIA+phobia and, later, my acceptance as a transgender man. To understand in more detail how the area of music education has positioned itself in relation to this theme, this paper aimed at analyzing the Brazilian music education literature on gender and sexuality diversity, using the annotated bibliography as its strategy. Based on a reading guide, eight texts were analyzed - six articles and two book chapters. They were selected from searches on Google Scholar, Brazilian databases available online for free and Brazilian music journals. The analysis of the texts indicates that, although some of their authors share similar concepts on the subject, they follow different alignments. In addition, all the analyzed texts approach the theme in its relationship with the school of basic education, from the perspective of students, or from the perspective of teachers or undergraduates. Through their writings, the authors have sought to reflect on the cis-hetero-normativity in schools, curricula, and teaching practices. This paper ends a cycle of my life, to start another one. By having the opportunity to talk with others, I became a new version of myself, which tirelessly seeks updates, improvements, and other knowledge, so that, in this way, I become more and more myself.

**Keywords:** Music education. Diversity of gender and sexuality. Transgender and/or Transexuality. Annotated bibliography.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	9
1.1 Lucas versão 2.0	9
1.2 Essa é a minha vida, mas e as histórias dos outros?	14
<b>2 SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E TRANSEXUALIDADE</b>	21
<b>3 METODOLOGIA</b>	31
<b>4 BIBLIOGRAFIA COMENTADA</b>	33
4.1 SILVA, Helena Lopes da. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. Revista Opus, v. 8, p. 74–85, fev. 2002.	34
4.2 SILVA, Helena Lopes da. 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, p. 75-83, set. 2004.	37
4.3 SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. Em Pauta, Porto Alegre, v. 17, n. 28, jan-jun. 2006.	42
4.4 MOREIRA, Talitha Couto. Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos. (Org.). Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas. Goiânia / Porto Alegre: ANPPOM, 2013. p. 70-88.	45
4.5 PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. (Org.). A formação do professor de música no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.	49
4.6 OLIVEIRA, Wenderson. “ABRAM OS PORTÕES DO VALE: EU VOU ENTRAR”. Funk LGBTQIA+, currículos escolares, estéticas e educação musical. Rascunhos, Uberlândia, MG, v. 5, n. 2, p. 156-176, dez. 2018.	52
4.7 OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. Revista da ABEM, v. 28, p. 139-161, 2020.	58
4.8 WENNING, Gabriela Garbini. Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música: um estudo com professores/as de música da educação básica. Revista da ABEM, v. 28, p. 211-229, 2020.	64
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	71
5.1 - Ler é conversar com as/os/es outras/os/es. O que eu aprendi com elas/es/us?	71
5.2 - Lucas versão 3.0	72
<b>REFERÊNCIAS</b>	74
<b>APÊNDICE 1 - LISTA DE TRABALHOS ENCONTRADOS</b>	76
<b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE LEITURA MODIFICADO</b>	80
<b>ANEXO 1 - ROTEIRO PARA LEITURA DE TRABALHOS ACADÊMICOS/CIENTÍFICOS</b>	82

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Lucas versão 2.0

LuMa, MaLu, dois em um. Quem é Lu? Eu sou o Lu, e então quem é Ma? Sou eu também. Eu sou o Lucas Matheus, o Matheus que a minha mãe queria e idealizou antes de eu nascer, que optou por não fazer um ultrassom porque tinha certeza que nasceria um menino. Sou o recém-nascido que ganhou um enxoval azul e, ao nascer, trocaram por um amarelo. Um homem, que, por ter nascido em uma vagina, ganhou o nome de Mariany e cresceu com a marca mulher no corpo quando, nos primeiros segundos de vida, o médico disse: “É uma menina. Parabéns, mamãe!”. Essa é uma afirmação de comportamento. Tais afirmações, quando “reiteradamente acionadas, produzem os gêneros hegemônicos que têm como objetivo preparar os corpos para a heterossexualidade.” (SIEDLECKI, 2016, p. 96). Essas afirmações demarcam condutas, atitudes pré-definidas e a etiqueta óbvia da heterossexualidade.

Porém, com o passar dos anos, esse nome foi tomando novas formas, novos apelidos.

Masculino, feminino, homem, mulher, menino, menina, palavras que “marcam”, “encaixam”, definem todos nós, mesmo antes de nascermos. E porque não citar “Bicha”, “Veado”, “Boiola”, “Mulherzinha”, “Veadinho”, “Traveco”, “Trava”, “Travesti”, “Transexual”, palavras que, além de marcarem, também causaram danos irreparáveis em minha vida [...] (SANTOS, 2017, p. 11).

E mais: “Machinho”, “Sapatão”, “Machorra”, “Caminhoneira”, “Problemática”, dentre outros rótulos que já me foram concedidos, muitas vezes sem meu consentimento. Fui taxado como “mulher muito masculina” e “bofinho” e diagnosticado com transtorno de identidade e de gênero por pessoas sem qualquer conhecimento sobre o tema, muito menos, um diploma de medicina.

No começo, eu era apenas uma criança que gostava de “coisas de menino”: jogar futebol, brincar de carrinho, de luta. Eu construía meu próprio carrinho de rolimã e adorava martelo e prego. Porém, eu ainda performava feminilidade: maquiagem (quando eu era obrigado), roupas femininas e usava o cabelo solto, mas pedia constantemente para minha mãe cortar o meu cabelo.

Aos 9 anos, um ano depois de iniciar meus estudos formais de música, tocando flauta doce, era totalmente tímido e queria ser invisível. Minha postura era cabeça baixa e queixo no peito. Minha mãe, depois de muita insistência, finalmente cedeu e cortou meus cabelos no estilo chanel, mas eu detestei, porque eu não parecia um menino. Aos 12 anos, comecei a usar o cabelo, que já havia crescido, preso em um rabo de cavalo baixo, na nuca, e não gostava de me pentear, e recebi mais um rótulo, dessa vez, andrógino<sup>1</sup>. Sempre que possível, pegava as roupas do meu irmão mais velho, escondido, enquanto não tinha ninguém em casa, e, ao me olhar no espelho, me sentia extremamente feliz. Fora desses momentos, eu era extremamente introvertido e também explosivo, completamente agressivo.

Em 2008, eu tinha 11 anos e já sentia desejo por mulheres, mas não entendia o que era ser uma menina e gostar de outra, afinal, eu não tinha convivência com e acesso a essas pessoas, e transexualidade era uma coisa impensável. Por mais que houvesse internet, computadores e telefones, era algo muito longe da minha realidade e raras eram as vezes que assistia televisão. Ou seja, meu contato com pessoas LGBTQIA+, de uma forma geral, era quase nulo. Eu não considerava que gostar de mulheres era algo errado, mas, mesmo assim, eu tinha medo de falar para os meus pais, ainda que meus amigos mais próximos soubessem. Mesmo não conhecendo a transexualidade, nas brincadeiras eu gostava que me chamassem pelo meu “nome de brincadeira”, um pseudônimo pelo qual gostava de ser chamado enquanto brincávamos, que era Marcelo. Então, na minha concepção de criança/adolescente, para eu poder ficar com meninas, eu precisaria ser um menino cisgênero<sup>2</sup>, hétero e falar, andar e me vestir como um.

Em 2009, tive meu primeiro contato com a internet. Primeiro, era internet discada e, depois, via *modem*. O máximo que se encontrava de redes sociais eram o Orkut e o MSN. Foi nelas que eu encontrei um refúgio e um escape para esses problemas, quando uma prima me disse que tinha criado um *fake*, que consistia em um perfil falso, uma pessoa fictícia, e me aconselhou a fazer o mesmo, apenas por diversão. O que era para ser uma brincadeira, uma mentira, se tornou uma verdade para mim. Então, por cerca de quatro anos, eu fui o Lucas, um perfil falso de um menino, com o qual eu poderia ser quem eu realmente sempre quisera ser, sem julgamentos ou medo. Eu podia ser ele, mesmo que, por trás daquela tela, eu ainda

---

<sup>1</sup> “Que ou aquele que possui características, peculiaridades, ações, condutas que oscilam entre o masculino e o feminino ou que apresentam qualidades perceptíveis e presentes no sexo oposto.” ANDRÓGINO. In: DICIO, dicionário On-line de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/androgino/>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

<sup>2</sup> Indivíduo cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento.

fosse uma menina e estivesse mentindo para as outras pessoas. Em contrapartida, a minha vida real foi se tornando sem sentido e eu passei a odiar mais e mais a mim mesmo, a repudiar tudo o que eu era quando me olhava no espelho.

Houve um tempo em que tudo o que eu queria era chegar da escola, me sentar em frente ao computador e passar o dia inteiro sendo aquele cara. Então, dos meus 12 aos 16 anos, usei o cabelo preso, lavava o cabelo todos os dias para ficar sem volume e usava boné, touca, capuz, qualquer coisa que pudesse escondê-lo, o mesmo com as minhas roupas, que eram largas e maiores que eu, para disfarçar os seios. Nada disso passou despercebido, nem pela minha mãe, nem pelo resto das pessoas à minha volta. Então, os rótulos começaram a aparecer e, com eles, a exclusão, a marginalização e toda a carga emocional de se sentir fora dos padrões.

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” (LOURO, 2008, p. 87).

Eu não me sentia bonito, muito menos desejado. Eu era constantemente rejeitado e era alvo de brincadeiras e comentários de mau gosto, sempre sendo questionado indiretamente pelos colegas sobre a minha sexualidade. Isso aconteceu tanto na escola de educação básica, durante o ensino fundamental, quanto na escola de música.

As maravilhosas aulas de música se tornaram um problema. Eu tinha aula todos os dias, incluindo os sábados, e apresentações aos domingos. Participava das classes de instrumento, teoria e canto coral e também fazia parte de uma orquestra, que tinha ensaios três vezes por semana. Tudo isso acarretou uma exposição que eu sempre buscava evitar. O problema nunca foram as aulas de instrumento, mas, sim, as de teoria e canto coral.

A minha voz nunca foi aguda – na classificação das vozes sou contralto. Entretanto, nessas aulas, a professora insistia em me fazer cantar no registro das sopranos, me deixando constrangido por não alcançar as notas sem ter que me forçar a cantar mais forte. Eu me sentia realmente humilhado, porque era bombardeado por piadas dos colegas sobre como eu cantava “fino”. Na orquestra, a exposição era muito maior, já que os ensaios eram em um lugar relativamente aberto e com acesso de todas as pessoas que por ali passavam. Por ser

novo e estar no meio de pessoas que tocaram juntas por muito tempo, demorei muito tempo para me adaptar e, piorando a situação, entrei tocando flauta doce soprano, que é a segunda mais aguda da família das flautas doces, ou seja, não tem como passar despercebido, pois o instrumento se sobressai, e foi assim que eu comecei a me fechar ainda mais.

Nas apresentações, recebi diversas críticas nada construtivas à minha aparência, sobre ser desleixado, por causa do meu cabelo sempre preso da mesma forma, por não me maquiar como as outras meninas nem fazer as unhas. Eu esquecia – propositalmente, confesso – a sapatilha, por não suportar todos aqueles brilhos e laços. Muitas foram as vezes que cheguei à minha casa chorando, ora pelo cansaço, ora pela raiva e tristeza, pois essas situações passaram a ser cada vez mais recorrentes. Tudo isso só serviu para me tornar mais retraído, frustrado e completamente infeliz. Estudar e ir às aulas se tornou um martírio e ir às apresentações era a lembrança constante de que eu deveria me arrumar “femininamente” ou ouviria piadinhas e insultos. Meus pais não queriam assumir que eu vinha sofrendo preconceito e discriminação, então me forçavam a continuar indo, contra a minha vontade, dizendo que as/os educadoras/es sempre sabem mais e que eu deveria ouvir e acatar o que diziam sem retrucar.

Foi nessa época, depois de três anos, com 14 anos, que me assumi lésbica e passei por um período muito instável. Até meus 15 anos, minha mãe tinha certeza de que eu iria “acordar” e me tornar mais feminina. Então, eu tive minha festa de debutante, de vestido, maquiagem e cabelos perfeitos. Foi a última vez que me travesti daquela forma, porque, logo depois, minha mãe me levou para cortar os cabelos. Se eu pudesse descrever a sensação que senti naquele momento com apenas uma palavra, seria liberdade. Ninguém jamais imaginaria que a transformação seria mais interna que externa. Foi a primeira grande mudança que tive na minha aparência, e, ao contrário do que pensava, gerou reações positivas em mim e nas outras pessoas. Isso foi diferente do medo que eu senti ao ouvir minha mãe falando sobre como eu poderia sofrer, já que eu não era mais discreto e tinha “saído do armário”. Foi quando tudo começou a dar certo, mas, ao mesmo tempo, sofri homofobia e transfobia. Na escola de educação básica, eu comecei a atrair a atenção das meninas, porque eu tinha a aparência de um menino cisgênero, mas com um nome e uma história ligadas ao gênero feminino.

Nessa etapa de transformação, eu já estava no segundo ano do ensino médio e não sofri nenhum tipo de represália na escola. Ao contrário, tive muito apoio, talvez pelo fato de eu nunca ter trocado de escola, já que a escola oferecia – e ainda hoje oferece – tanto o ensino fundamental quanto o médio, ou seja, me formei com colegas da primeira série. Crescemos

com um laço de amizade e irmandade muito grande, principalmente com as meninas. Sempre fui bem querido pelas/os professoras/es e por toda a equipe da escola, que prezavam muito pela educação e convivência em comunidade. Isso era uma das coisas mais importantes para ter reconhecimento, além do esforço para ser um bom aluno, e eu tinha essas qualidades. Isso contava mais do que com quem eu me relacionava ou não, dentro da escola.

Em compensação, o acolhimento que senti na escola foi quase totalmente o oposto na instituição de ensino de música. As mudanças não agradaram a todos/as, principalmente as físicas. A minha liberdade de comprar as minhas próprias roupas e cortar o cabelo como eu gostaria que ele fosse, sem a intervenção da minha mãe, aumentou significativamente minha autoestima. Passei a ser mais confiante, a sorrir mais e melhorar a minha comunicação. Porém, a diretora não estava contente com a mudança. Ela, até então, não tinha feito nada a respeito, embora deixasse claro que eu deveria deixar meu cabelo crescer outra vez e usar roupas condizentes com o meu gênero. Até que em um dia, aconteceu uma fatalidade e ela foi automaticamente ligada a mim. Quando uma aluna foi agredida pelo próprio pai dentro das dependências da instituição, a culpa foi atribuída a mim, porque nós andávamos o tempo todo juntos. Obviamente, eu fiquei abalado e, ao me desculpar, ela esclareceu que o que havia acontecido não tinha ligação alguma comigo, que o pai dela era pastor evangélico e fez aquilo porque ela, supostamente, teria passado do horário de estar fora de casa.

É verdade que a diretora não gostava de nenhum dos alunos se relacionando entre si e era assumidamente contra os alunos namorarem enquanto estavam estudando, porque atrapalharia os estudos. Entretanto, eu não poderia ser visto com nenhuma menina nos arredores do local e, se não estivesse em aula, eu era obrigado a ir para casa ou a ir estudar em um canto, sozinho. Não obstante, ela convocou uma reunião com a minha mãe, pela enésima vez, para conversar sobre mim. A diretora disse para minha mãe que eu era “problemático”, que “tudo bem se eu fosse lésbica, mas só entre quatro paredes”, e que, além disso, eu teria “transtorno de identidade de gênero”, porque eu era muito “masculina”, e deveria me tratar – inclusive, deu um cartão de um psiquiatra para os meus pais. Minha mãe respondeu que eu não precisava ser curado de nada, que tinha pais em casa e que eles conversavam muito comigo. Ela me pediu perdão por tudo o que eu passei e por ela não assumir que eu estava sofrendo homofobia – não transfobia, porque nenhum de nós dois, naquele tempo, entendia ou sabia o que era transexualidade – e isso foi um divisor de águas na minha relação com ela.

Quando me descobri transexual, ela foi a primeira a saber, antes até de mim, pois ela acompanhou a novela *A força do querer*<sup>3</sup>, escrita pela autora Glória Perez e exibida pela Rede Globo no ano de 2017. Nessa trama, a personagem de Carol Duarte, Ivana, se descobre um homem transexual e passa a se chamar Ivan. Minha mãe, automaticamente, pensou em mim, na minha trajetória e veio conversar comigo, me ajudando a entender um pouco mais sobre mim, minhas atitudes.

Em um primeiro momento, entrei em uma fase de negação em relação à minha transexualidade, e questionava se precisava de mais essa luta na minha vida, por saber que iria ser difícil. Minha melhor amiga, na tentativa de me ajudar, perguntou se eu queria que ela começasse, aos poucos, a me chamar de Lucas e com os pronomes masculinos. Foi então que comecei a perceber que o *fake* que era aquela personagem que eu tinha inventado apenas na internet, em 2009, com 12 anos, que era uma pessoa extrovertida e simpática, quase inalcançável para mim, aos poucos, foi se tornando o real, e que o Lucas e a Mariany foram se fundindo na pessoa em que eu me tornei, no Lucas versão 2.0, a melhor versão de mim até então.

## **1.2 Essa é a minha vida, mas e as histórias dos outros?**

Minha história durante o período pré-universitário me trouxe até aqui, porém, foi durante a graduação que despertou meu interesse nos estudos sobre a diversidade de gênero, mais especificamente, ao me descobrir transexual e perceber que os danos interferiam diretamente no meu estudo musical. Buscando entender sobre a transexualidade, entrei em um grupo de apoio chamado “super homens”, ao qual não me adaptei por não me enquadrar nas ideias e afirmações da maioria dos outros participantes que reafirmavam falas e atitudes hétero-cis-normativas<sup>4</sup>. Com isso, por volta do sexto semestre, me matriculei numa disciplina que tratava de música e gênero a fim de expandir meus horizontes. Foi quando decidi o tema para este trabalho.

Na busca por referências, nota-se que o tema gênero e sexualidade vêm sendo abordado com mais afinco nos últimos anos, nos mais variados cursos do ensino superior e de diversas áreas do conhecimento, como exemplifica a autora Andréa Silene Melo (2017) em

---

<sup>3</sup> Direção artística de Rogério Gomes; Direção geral de Pedro Vasconcelos; Direção de Davi Lacerda, Luciana Oliveira, Claudio Boeckel, Roberta Richard e Fábio Strazzer. Período de exibição: 03/04/2017 a 21/10/2017. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/a-forca-do-querer/>>. Acesso em: 11 set. 2021.

<sup>4</sup> Heteronormatividade ou cisheteronormatividade é a “ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas, dirigidas principalmente a quem rompe as normas de gênero” (MISKOLCI, 2013, p. 46-47 *apud* SANTOS, 2018, p. 16).

seu trabalho “Operação ‘Pente Fino’: um levantamento das publicações sobre gênero, sexualidade e corpo nos ENPEC”. O trabalho traz um levantamento das publicações apresentadas no ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), entre os anos de 1997 a 2015, com essa temática. Os resultados da pesquisa mostram o aumento significativo do número de publicações nos últimos anos. Segundo a autora, “Tem se observado um aumento das publicações científicas que abordam a temática do gênero da sexualidade e de corpo, em mídias e eventos diversificados, sinalizando uma maior abertura e acolhimento para essas discussões.” (MELO, 2017, p. 2). Outro exemplo trata-se de um estudo bibliométrico que teve como objetivo analisar artigos da Base de Dados Educ@ que tratem do tema Educação e Gênero, no período de 2010 a 2014 (SILVA; FLORES, 2016). Esse crescimento é resultado de uma longa caminhada dos estudos de gênero e sexualidade e, de uma forma geral, está intrinsecamente ligado ao movimento feminista contemporâneo (WENNING, 2019).

Entretanto, mesmo com o aumento significativo de publicações sobre o tema e, mesmo que, o tema tenha ganhado visibilidade fora da esfera acadêmica, na sociedade e na política, o Brasil detém o título de primeiro lugar no ranking mundial de assassinatos de pessoas transexuais e travestis, posição que ocupa desde 2008, segundo dados internacionais da ONG Transgender Europe (TGEU) (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

Segundo o último Dossiê de Assassinatos e Violência contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2020, em levantamento feito pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), foram informados 175 assassinatos, sendo que os meses de janeiro, fevereiro, maio, junho, agosto e dezembro foram os que registraram maior número de casos, com média maior que 14,5 assassinatos/mês, sendo todas travestis e mulheres transexuais. Foi verificada uma porcentagem de 43,5% acima da média de assassinatos/ano, um aumento de 201% em relação a 2008, ano em que foram relatados 58 casos; entre 2017 e 2020, foram notificados 641 assassinatos de pessoas trans. O dossiê ressalta que 71% dos crimes foram executados em espaços públicos, pelos menos oito vítimas viviam em situação de rua e, no mínimo, 72% foram direcionados contra travestis e mulheres transexuais profissionais do sexo, consideradas a parcela mais exposta à violência direta. Os altos índices criminais mostram as sequelas de uma marginalização institucional e estrutural que é muitas vezes naturalizada e segue fortemente arraigada em nossa cultura, por uma visão equivocada sobre como as pessoas LGBTQIA+ são vistas pela sociedade. A marginalização é institucional, por causa da subnotificação de dados estatísticos governamentais sobre violência, especialmente sobre a população trans. Pela primeira vez desde sua publicação, em 2020, o Anuário

Brasileiro de Segurança Pública incluiu dados sobre violência contra a população LGBTQIA+, constando que 15 estados, mais o Distrito Federal, não detêm qualquer informação sobre violências (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

Desde 2016, a ANTRA vem tentando fomentar a discussão sobre a importância da inclusão de questões relacionadas à população LGBTI+ no censo previsto para 2020 (que, posteriormente, foi adiado para 2021). Inicialmente, foi feito contato direto com o órgão, que não deu uma resposta efetiva e favorável à solicitação. Assim, relatamos à Defensoria Pública da União (DPU) essa situação, que, por sua vez, inicialmente, fez uma recomendação ao IBGE. Sem indicativo de atenção ao pedido, a DPU ajuizou uma ação civil pública, a fim de que o Estado incluísse a população LGBTI+ no próximo censo. Contudo, ao que tudo indica até o momento, “após Censo 2021, Brasil vai continuar desconhecendo sua população LGBTI+”. O Estado não tem sido apenas omissivo, mas, também, agente de diversas violações e violências contra pessoas trans. A política anti-trans, a falta de dados governamentais, o retrocesso nas políticas públicas e a falta de respostas ao processo histórico de precarização das vidas das pessoas trans fazem parte de um plano muito bem articulado entre o Estado, grupos anti-trans e outros que incentivam o ódio contra essa parcela da população (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 42-43).

O Estado tem ignorado as pesquisas e denúncias levantadas por instituições que lutam pelos direitos humanos e da população LGBTQIA+. “Esse ciclo de violências/exclusões, em que se negligencia o bem-estar social dessa população, seja por falta de acesso a direitos fundamentais, sociais e políticos, leva à marginalização e conseqüentemente, à morte” (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 37).

Além dos dados alarmantes sobre transfobia, os dados sobre homofobia também têm se tornado assustadores.

Em decorrência do alto índice de violência às pessoas Trans, a expectativa de vida desse grupo social não passa dos 35 anos. O Brasil é o país que mais mata pessoas Trans, totalizando 123 mortes em 2016. Um estudo realizado em 2016, com 1.016 jovens, pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGBT), divulgou que um em cada quatro estudantes relatou ter sofrido agressões físicas na escola pelo fato de ser gay. Esse grupo social também apresenta elevado índice de evasão escolar, assim como os/as alunos/as LGTBTT (MOREIRA, 2012) (WENNING, 2019, p. 12).

Diante de um cenário tão bárbaro e violento, é na escola que educadoras/es, ativistas e pesquisadoras/es incentivam o diálogo sobre esse tema tão emergente e urgente na sociedade. Segundo Siedlecki (2016):

O entrelaçamento das temáticas gênero e sexualidade na educação emerge como um campo de reflexões sobre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais e, assegurados por estes, o 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 internacionais pautados nos direitos 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. (SIEDLECKI, 2016, p. 32-34).

Contudo, mesmo com as recomendações, a inclusão dos termos gênero e sexualidade na educação básica têm sido palco de diversos retrocessos para a luta LGBTQIA+ e de diferentes posicionamentos.

A educação para todos e todas tem sido considerada um direito humano fundamental há tempo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelece que “todo ser humano tem direito à instrução [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948). Da mesma forma, a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos também têm sido postas como preceitos pétreos, de modo que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] sem distinção de qualquer espécie” (ONU, 1948). (REIS; EGGERT, 2017, p. 10).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 1º, inciso III, garante o princípio da dignidade da pessoa humana, fundamental para o Estado Democrático de Direito, garantidor do respeito à identidade e integridade, sendo exigido que todos sejam tratados com respeito, cabendo ao Estado garantir melhores condições para isso (SILVA; SILVA, 2019<sup>5</sup>, p. 374 apud BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 109).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, homologadas no ano de 2012, afirmam que todas as pessoas, independentemente do sexo, orientação sexual e

---

<sup>5</sup> SILVA, Luciana Santos, SILVA, Danielle Coelho. Como o estado brasileiro atua na violação de direitos fundamentais das mulheres transexuais no cumprimento de pena. *Revista de Direito*, Viçosa, v. 11, n. 01, p. 361-386, 2019.

identidade de gênero, dentre outras características, devem ter a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2012, p. 2).

Siedlecki (2016) elenca uma série de programas, projetos e legislações que abrangem gênero e sexualidade no espaço escolar para a pauta de reflexões na educação nacional, afirmando que “considerar tais temáticas como conteúdo curricular possibilita a problematização e o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da exclusão social” (SIEDLECKI, 2016, p. 41).

Na contramão às leis de incentivo à cidadania e educação, as campanhas anti-trans, muitas vezes institucionalizadas, crescem. É o que mostra, por exemplo, Oliveira (2018), em retrospectiva ao ano de 2011, em que o projeto “Escola sem Homofobia” do Governo Federal, direcionado ao público jovem, foi apelidado maldosamente de kit gay pela bancada evangélica formada majoritariamente por membros conservadores do Congresso Nacional. Também foi alvo de críticas de uma parcela conservadora da população brasileira, que repudiava a ideia de um debate sobre os temas gênero e sexualidade na escola. Estas campanhas, causadas por narrativas violentas LGBTQIA+fóbicas, utilizam dispositivos de repressão que visam a normatividade. O autor lembra que são esses mesmos conservadores que pregam a ideologia de gênero.

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores como Scala, afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero [...] Importante destacar que nenhum dos Documentos Finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, nem a versão inicial do Plano Nacional de Educação, fazem menção do termo “ideologia de gênero”, e sim têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. Não obstante, os argumentos levantados por diversos setores contrários afirmam que esses documentos deliberaram pela inclusão da “ideologia de gênero e de diversidade sexual” nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (REIS; EGGERT, 2017, p. 17).

Os autores concluem, com base nas fontes citadas em seu artigo, que há uma aliança formada por pessoas evangélicas e católicas mais ortodoxas, assim como organizações consideradas conservadoras/reacionárias, que mantém um discurso que reitera o binarismo de gênero e a heteronormatividade com a falsa argumentação de “neutralidade” e, sobretudo, “naturalidade”, “defendendo a família e os costumes tradicionais, unidas em divulgar e

disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual” (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

A ampla disseminação da falsa premissa da “ideologia de gênero”, vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do “inimigo”, quando o que se pretendia com a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” era simplesmente contribuir para “a superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2012d) que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero. Os argumentos utilizados pelos que disseminaram a noção de ideologia de gênero na forma acima mencionada, de que se trata de “totalitarismo”, “nazismo”, “imposição”, podem ser igualmente aplicados a seus “adeptos”, uma vez que desejam impor a manutenção das desigualdades de gênero nas quais as meninas e mulheres ficam em situações inferiores aos meninos e homens, manipulando pessoas sem senso crítico por meio de uma ideologia fascista sem fundamento científico. Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. Utilizou-se de uma ideologia no sentido de uma “crença utilizada para o controle dos comportamentos coletivos”, podendo ser “uma crença totalmente infundada” (ABBAGNANO, 2003, p. 533) (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

Em meio a um discurso antidemocrático, as/os professoras/es vivenciam situações de tensão e preconceitos na escola, e, uma vez que gênero e sexualidade fazem parte do cotidiano dessas/desses docentes e estudantes, “a escola tem servido tanto para reforçar estereótipos e preconceitos quanto, por meio de dispositivos legais e políticas públicas, para tentar combatê-los” (WENNING, 2019, p. 14).

Nesses discursos polarizados, a escola se omite em dialogar sobre qualquer outra possibilidade de sexualidade que não seja a heterossexual. Esse silenciamento, de acordo com a autora, ensina lições de desvalorização aos estudantes gays e lésbicas, fazendo-os querer esconder a própria sexualidade ou negá-la em outros/as. Quando o tema da sexualidade é abordado, frequentemente, é situado como um conhecimento de “orientação, prevenção, informação/esclarecimento” (LOURO, 2012, p. 99), escapando o

sentido do desejo e do prazer que também faz parte da vivência da sexualidade. (WENNING, 2019, p. 20).

Nesse sentido, Siedlecki (2016) discorre sobre o apagamento das diferenças promovidas por uma escola que se abstém de dialogar sobre esses temas.

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. (SIEDLECKI, 2016, p. 28).

As/os professoras/es têm um papel de grande importância nesses momentos, uma vez que a discriminação e o preconceito são práticas corriqueiras em escolas, que desqualificam e possivelmente acarretam graves danos pessoais e sociais. Logo, “considerar tais temáticas como conteúdo curricular possibilita a problematização e o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da exclusão social” (SIEDLECKI, 2016, p. 41). Incentivar as discussões sobre gênero e sexualidade poderia diminuir o alto índice de evasão escolar dessa comunidade e, por consequência, aumentaria a entrada no mercado de trabalho formal. Segundo pesquisa da ANTRA (2017), a estimativa de idade em que travestis e mulheres transexuais são expulsas de casa pelos pais está na média de 13 anos; apenas 0,02%<sup>6</sup> estão na universidade, 72% não têm ensino médio e 56%, o ensino fundamental (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 41-43).

---

<sup>6</sup> Dados do Projeto Além do Arco-íris/Afro Reggae.

## 2 SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E TRANSEXUALIDADE

Para Scott (1995, p. 86), o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (...) uma forma primária de dar significados às relações de poder”. Para Santos (2018, p. 15), “os processos identitários são entendidos como os modos de ação e de discurso que implicam os sentidos sociais e culturais (CRUZ; DIAS, 2015).”.

Justifica-se que a diferenciação entre os sexos é, na verdade, uma construção social de papéis destinados a homens e mulheres, que, neste viés, produz no espaço social corpos masculinos e corpos femininos [...] os corpos ou pessoas que contradizem a cisheteronormatividade são vítimas de vigilância e coerção por parte da sociedade. A heterossexualidade é também uma construção social, podemos entender que há outras possibilidades de orientações sexuais como a homossexualidade: atração sexual e afetiva pelo mesmo sexo/gênero; a bissexualidade: atração sexual e afetiva pelo mesmo sexo/gênero e pelo sexo/gênero oposto (SANTOS, 2018, p. 15).

Em consonância, Mota (2020) esclarece que essa visão binária pela diferença entre os sexos delimita e exclui identidades e possibilidades.

A binaridade percebida entre masculino e feminino foi construída sob esquemas de pensamento que fincam sua aparência superficial na objetividade (como, por exemplo, nas diferenças biológicas entre os sexos), ignoram a formação histórica e a localização social dos sujeitos, e tornam “naturais” quaisquer comportamentos, expectativas, vinculados a essa divisão. Em vista disso, a binaridade se auto-reproduz (SCOTT, 1995, p. 84), dentro de sistemas que regulam sujeitos, formando-os e definindo-os de acordo com as exigências da estrutura destes sistemas (BUTLER, 2003, p. 18) (MOTA, 2020, p. 51).

O gênero é, assim, um fenômeno eterno e inacabado, que se movimenta no tempo-espço e se modifica.

De modo semelhante, Mariano (2019, p. 28-29) esclarece que:

Corpo, gênero e sexualidade são entendidos em meio às produções sociológicas que nos constituem enquanto humanos. Aquilo que deles é natural é simultaneamente social. Nisto, em específico, o corpo não é nem um destino, nem uma possibilidade, ele é uma constituição razoável em um contexto sociológico politicamente delimitado; não escapa, não é além, nem aquém, e sua assimilação enquanto biológico ou natural é intrínseca à cultura.

Ainda sobre corpo e identidade, Goellner (2012) afirma:

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<sup>7</sup>, p. 29 *apud* SIEDLECKI, 2016, p. 62).

Ou seja, gênero e sexualidade são construções sociais, políticas e culturais, e não única e exclusivamente uma construção biológica, uma vez que definir o gênero pela genitália é uma postura reducionista que limita o desenvolvimento pessoal (WENNING, 2019).

Consequentemente, o conceito de gênero passa a questionar dualismos universais baseados em estereótipos atribuídos, respectivamente, ao masculino e ao feminino: objetividade – senso comum; universalidade – localidade; racionalidade – sensibilidade; neutralidade – emoção; dominação – passividade; cérebro – coração; controle – descontrole; conhecimento – natureza; civilizado – primitivo; público – privado (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 25). [...] De modo a ultrapassar as fronteiras do binarismo masculino/feminino, o conceito de gênero foi ampliado para abarcar diversas identidades, incluindo aquelas não hegemônicas, como as pessoas travestis, transgêneros, transexuais e tantas outras identidades, que possibilitaram um alargamento de concepções há muito tempo naturalizadas historicamente. (WENNING, 2019, p. 17-18).

Conforme explica Wenning (2019, p. 19-20), a sexualidade é uma dimensão da vida social do indivíduo, na qual as práticas sexuais são continuamente ressignificadas, sob influência das transformações políticas e sociais que atravessam a sociedade e das transformações tecnológicas que medeiam as relações entre os sujeitos. Para Louro (2000), sexualidade se refere a como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais.

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

---

<sup>7</sup> 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.

Entretanto, “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<sup>8</sup>, p.104 *apud* SIEDLECKI, 2016, p. 67).

Em sua tese, Vivian Siedlecki (2016, p. 63-72) discorre sobre o modelo do isoformismo e dimorfismo sexual a partir da obra “Inventando o Sexo – Corpo e Gênero dos Gregos a Freud”, de Laqueur (1992, *apud* SIEDLECKI, 2016). A obra apresenta em forma de pesquisa bibliográfica o ponto de vista da medicina, da filosofia e da política ocidentais e como orientaram a transformação dos discursos sobre as diferenças entre corpos masculinos e femininos. Na perspectiva do isomorfismo sexual acreditava-se que a mulher era um homem invertido e inferior, entendimento que durou até o século XVIII, tendo inspiração na filosofia de Aristóteles e Galeno.

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 [...] 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. (SIEDLECKI, 2016, p. 64).

Os cientistas da época acreditavam que havia apenas um corpo, um só sexo. Portanto, as relações de poder, direitos e obrigações sociais e também os limites sociais das mulheres, que as limitavam às tarefas domésticas e à maternidade, ausentando e anulando sua participação nas tarefas políticas, intelectuais e científicas, eram medidos pelo seu nível de perfeição em relação ao gênero “homem”. “A ciência reproduzia e legitimava as posições sociais.” (SIEDLECKI, 2016, p. 66).

Foi com a chegada do Iluminismo e a Revolução Francesa que esse modelo passou a ser questionado por conta das reivindicações por igualdade entre homens e mulheres e

---

<sup>8</sup> COSTA, Jurandir Freire. *A face e o verso – Estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

liberdade, passando a um novo modelo, o dimorfismo sexual, em que a diferença se dava em função da distinção biológica.

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 [...] Em resposta às reivindicações por igualdade e liberdade, foi necessário buscar na anatomia dos corpos as evidências da suposta diferença entre homens e mulheres [...] 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 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 (SIEDLECKI, 2016, p. 67-69).

Com esse novo modelo, novas concepções sobre sexualidade trouxeram novos sentidos, normas e valores, definindo o normal e o patológico, o sexo anatômico e o sexo psíquico, em que a heterossexualidade passou a ser a expressão normal de sexualidade (SIEDLECKI, 2016).

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. (COSTA, 1995<sup>9</sup>, p. 128-129, grifos do autor *apud* SIEDLECKI, 2016, p.70).

---

<sup>9</sup> COSTA, Jurandir Freire. *A face e o verso – Estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

Então, sob a mesma visão, entre os séculos XVIII e XIX, com o aumento do poder do saber científico e o recuo das igrejas, que cumpriam o papel de ensinarem sobre os saberes da vida e da sociedade, a ciência passa a definir, a partir de estudos e pesquisas, as características fundamentais para distinguir o “normal” do “patológico”. Como a única relação afetivo-sexual era a heterossexual, as outras relações que não eram “naturais” foram estudadas e vistas pela ciência como ameaça a saúde pública e moral (CORDEIRO, 2016).

Essas discussões serviram como base teórica para os estudos de psiquiatria, medicina e psicologia do século XIX, que consideravam a homossexualidade e a transgeneridade como uma patologia, um transtorno mental (SIEDLECKI, 2016).

Algumas teorias consideraram a homossexualidade como doença ou perturbação resultante de disfunções psíquicas ou desequilíbrios hormonais, muitas vezes a homossexualidade apresentava também o que se entendia por “inversão sexual”. Acreditar que uma pessoa era “invertida” significava que por ela desejar sexualmente pessoas de seu mesmo sexo/gênero ela se identificava de alguma forma com o sexo/gênero oposto, isso fazia com que acreditassem que homossexuais desejavam ter o sexo oposto. O que hoje é considerado como homossexualidade e transexualidade, era visto antes como manifestações de um mesmo fenômeno (CORDEIRO, 2016, p. 43-44).

A homossexualidade, entendida, na época, como homossexualismo, tornou-se uma doença, passível de cura. A possibilidade de tratamento gerou a realocação dos homossexuais, da prisão para os hospitais e sanatórios, que utilizavam diversas formas de correção, como o uso compulsório de hormônios, medicamentos e tortura, como choque elétrico (CORDEIRO, 2016). Porém, essas práticas se perpetuaram até o século XX, como afirma Ferreira (2012) em sua tradução do artigo “Alan Turing: an Introductory Biography” do professor Andrew Hodges, publicado no livro “Alan Turing: Life and Legacy of a a Great Thinker”.

Alan Turing (1912-1954) foi um matemático e físico que “definiu especificamente um tipo de máquina ‘universal’, capaz de ler a tabela de instruções de qualquer outra máquina. Este é precisamente o princípio dos computadores digitais com programas em memória que, à época, ainda não tinham sido criados” (HODGES, 2003). Turing é considerado o criador dos computadores, após criar as “máquinas turing”, precursoras dos computadores modernos.

Em 1939, graças em parte a uma brilhante contribuição polaca, Turing propôs um método altamente engenhoso para testar uma “palavra provável” nas mensagens cifradas pela Enigma. O seu esquema lógico foi rapidamente materializado em grandes dispositivos eletromecânicos, chamados Bombes,

que a partir de 1939 trabalharam como motores centrais de decifração durante a guerra [...] Turing liderou o que foi, de facto, uma revolução científica e, uma vez que se encarregou pessoalmente do problema crucial das mensagens dos submarinos alemães U-boot, pode ver o triunfo da sua aborgadem na batalha do Atlântico. O papel de Alan Turing espelhou o curso da guerra: primeiramente, uma figura britânica solitária contra todas as chances e, mais tarde, à medida que os trabalhos atingiam uma grande escala industrial e transnacional, entregando a contribuição britânica à potência que a eclipsou: os Estados Unidos (HODGES, 2003, p. 3-4).

Porém, em meados de 1936, Alan foi preso ao ser considerado perigoso perante a lei que criminalizava “atos homossexuais”. Em 1952, foi condenado à castração química, com injeções de estrogênio. Em 1953, após se assumir gay, foi categorizado como “risco de segurança” e foi afastado de seu trabalho secreto que vinha desenvolvendo. “No entanto, no meio deste episódio da Guerra Fria, Turing ainda encontrou tempo não só para desenvolver substancialmente a sua teoria morfogénica mas também para se lançar numa nova área: a interpretação da mecânica quântica, que o tinha absorvido na sua juventude” (HODGES, 2013, p. 7). Porém, sua pesquisa foi interrompida por sua morte precoce, em 1954, causada por envenenamento com cianeto, planejado para parecer um acidente, porém acredita-se que fora um ato de suicídio.

Cordeiro (2016), em sua dissertação, faz uma retrospectiva sobre a separação entre sexo, sexualidade e gênero. Como ponto de partida, na segunda metade do século XIX, foram iniciadas as primeiras experiências cirúrgicas em animais, datadas no ano de 1910, após a descoberta dos hormônios sexuais. No mesmo ano das pesquisas do austríaco Eugen Steinach com animais, seu professor, Magnus Hirschfeld, com o livro “Die Transvestiten” inaugura as publicações sobre a mudança de sexo em humanos. Hirschfeld foi responsável por distinguir o “transvestismo” da homossexualidade (CORDEIRO, 2016). Então, foi a partir de 1920 que cirurgias completas de redesignação de sexo começaram a ser realizadas, creditadas a Hirschfeld e ao Instituto de Ciência Sexual, localizado em Berlim, na Alemanha.

De acordo com Cordeiro (2016), o termo transexual apareceu pela primeira vez no artigo de David Cauldwell, “Psychopatia transexuallis”, em 1949, utilizado para identificar um indivíduo que demanda uma mudança de sexo.

Ele acrescentou que a transexualidade seria caracterizada por um desejo mórbido-patológico de pertencer ao sexo oposto e pela necessidade de realiza a cirurgia para modificação do sexo. Segundo o autor, esta condição era fruto da pobreza e de um ambiente desfavorável na infância. Em sua opinião, o desejo de ser membro do outro sexo deveria ser definido como uma doença mental. De acordo com Meyerowitz (2002), outra novidade de Cauldwell, é que esse entende a psychopathia transexualis, como uma

categoria sexual independente da intersexualidade e de outras patologias glandulares (CASTEL, 2001) (CORDEIRO, 2016, p. 44-45).

Em contrapartida, Harry Benjamin, endocrinologista e psiquiatra seguidor de Hirschfeld e Steinach, em 1953, utilizou a palavra “transexual” e descartou a possibilidade de transtorno psíquico. Benjamin recomendava a cirurgia de redesignação sexual como uma saída para o que se conhece atualmente como disforia<sup>10</sup> de gênero. “Ele cria uma definição para o transexual autêntico que, entre outras coisas, deveria incluir: ‘a vivência de uma inversão psicosssexual total’, ‘ódio pelos órgãos masculinos’, ‘um intenso mal-estar de gênero’, e ‘uma urgência pela cirurgia’ (BENTO, 2006, p. 152)” (CORDEIRO, 2016, p. 45).

O “transexual verdadeiro ou autêntico” é um diagnóstico criado por Benjamin, fundamentado na estrutura biológica, e Robert Stoller, fundamentado na psicanálise. Com isso, separaram-se as características sexuais primárias - entendidas como sexo anatômico, de caráter biológico -, das secundárias, de caráter social, entendidas como sexo funcional.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou a sua primeira versão do “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM), em que o termo “desvio sexual” foi classificado como “transtorno de personalidade sociopática” circunscrito em “transtorno de personalidade”. “O comportamento patológico é que definiria o desvio: a homossexualidade, o travestismo, a pedofilia, o fetichismo e o sadismo sexual. O DSM-I se orientava por uma vertente da psiquiatria inspirada na teoria psicanalítica (BRASIL, 2015)” (CORDEIRO, 2016, p. 46). Em sua segunda edição, em 1968, o termo “desvio sexual” ganhou o plural, tornando-se “desvios sexuais”, que foi dividido em quatro subgrupos: “a desordem de personalidade; os desvios sexuais; o alcoolismo; e a dependência de drogas. A descrição do subgrupo “Desvios Sexuais” é explicitada de forma mais clara e tem a heterossexualidade como padrão de normalidade (SAMPAIO, 2012)” (CORDEIRO, 2016, p. 46). No DSM-III, em 1980, o termo foi substituído por “transtornos psicosssexuais”, subdivididos em: transtornos da identidade de gênero, parafilias, disfunções psicosssexuais e outros transtornos psicosssexuais.

Já o DSM-IV, de 1994 e atualizado em 2000, continuou patologizando a transexualidade, classificando-as dentro do diagnóstico de “transtorno da identidade de gênero”, a homossexualidade não se inclui mais como doença (SAMPAIO, 2012). No DSM-V, publicado em 2013, voltou a ser “Disforia

---

<sup>10</sup>“Disforia de gênero caracteriza-se por identificação forte e persistente com o gênero oposto associada a ansiedade, depressão, irritabilidade e muitas vezes a um desejo de viver como um gênero diferente do sexo do nascimento. Pessoas com disforia de gênero frequentemente acreditam que são vítimas de um acidente biológico e permanecem cruelmente aprisionadas a um corpo incompatível com sua identidade de gênero subjetiva.” (BROWN, 2019, s.p)

de Gênero”, porém, nesta última versão, ressalta-se que “é importante notar que a não conformidade de gênero não é, em si, uma desordem mental. O elemento crítico de disforia de gênero é a presença de sofrimento clinicamente significativo associado à condição” (APA, 2013, p. 1). Mesmo com essa modificação para ter acesso à saúde, ainda hoje, são necessários laudos e um tratamento que não reconhece a autonomia dos sujeitos. Ou seja, não houve efetivamente a despatologização (CORDEIRO, 2016, p. 46).

A patologização da vivência de pessoas trans é responsável, até os dias atuais, pelo uso de laudos psicológicos para tratamentos relacionados à transição de gênero. Foi apenas no final do século XX que se distinguiram as categorias sexo, gênero e sexualidade.

O sexo biológico é constituído pelas características fenotípicas (órgãos genitais e órgãos reprodutores), fisiológicas (distribuição diferencial dos hormônios sexuais) e genotípicas (genes) presentes nos corpos, e a partir dessas características que esses são assignados como de homem ou mulher, ou macho ou fêmea; o gênero diz respeito à masculinidade, à feminilidade e aos comportamentos associados e construídos histórico, social e culturalmente e a sexualidade se refere mais à conotação erótica do sexo. Considera-se sexo, gênero e sexualidade como construções históricas, que dependem de um determinado modelo de cultura e concordar que deve haver, como uma norma, a linearidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, seria desconsiderar as condições históricas, culturais e políticas que produzem/produziram as patologias (CORDEIRO, 2016, p. 47).

Sobre o processo da transexualidade no Brasil, Cordeiro (2016) inicia seu panorama com a primeira cirurgia de redesignação, realizada em 1971, no estado de São Paulo, pelo médico Roberto Farina, que foi acusado pelo crime de lesão corporal, absolvido anos depois. Foi apenas em 1997, por meio da Resolução do Conselho Federal de Medicina (CFM) nº 1.482, que a redesignação deixou de ser crime de mutilação ou lesão corporal grave.

Foi autorizada “a realização de cirurgia de transgenitalização do tipo neocolpovulvoplastia bem como do tipo neofaloplastia e/ou “procedimentos complementares sobre gônadas e caracteres sexuais secundários, como tratamento dos casos de „transexualismo””, a título experimental. Para isso, foi importante a instituição do Comitê Técnico de Saúde da População LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), pela Portaria GM n. 2.227 de 2004, e a criação do Coletivo Nacional de Transexuais, em 2005 (LIONÇO, 2006) (CORDEIRO, 2016, p. 48).

Onze anos depois, especificamente no dia 18 de agosto de 2008, o Ministério da saúde formalizou o “processo transexualizador” no Sistema Único de Saúde (SUS), sob a portaria GM nº 1.707.

Essa norma estabeleceu estratégias assistenciais para transexuais que pretendem realizar modificações corporais do sexo, garantindo o direito à saúde de pessoas de forma mais integral (BRASIL, 2008). No dia 3 de

setembro de 2010, o CFM publicou no Diário Oficial da União uma nova resolução sobre a assistência a transexuais no Brasil (Resolução nº 1.955/2010). Este órgão considerou que os procedimentos de retiradas de mamas, ovários e útero, no caso de homens (trans), deixam de ser experimentais e podem ser feitos em qualquer hospital público e/ou privado que sigam as recomendações do CFM. Porém, o tratamento de neofaloplastia permanece em caráter experimental, tendo em vista as limitações funcionais do órgão construído cirurgicamente. E em novembro de 2013, o Ministério da Saúde publicou a Portaria no 2.803, que redefine e amplia o Processo Transexualizador. Foram incluídas as travestis e os homens (trans) no texto e foram definidas as modalidades de atendimento ambulatorial e hospitalar (BRASIL, 2013) (CORDEIRO, 2016, p. 48).

A autora critica o processo in(ex)clusivo do Processo Transexualizador do SUS, que retirava a autonomia de pessoas transexuais ao depender de um parecer médico que definiria, baseado na norma médica, o que era um “transexual de verdade”. Essa definição correspondia ao binarismo de gênero hetero-cis-normativo, que considerava apenas quem desejasse a cirurgia de redesignação sexual e tivesse somente relações heterossexuais.

Qualquer desconformidade, pode não autorizar a pessoa transexual a realizar as modificações corporais e a alterar a identidade da maneira desejada (LIONÇO, 2006). E muitas vezes, é levado em consideração representações de gênero estereotipadas que são importantes para aquele profissional, ou seja, se o profissional achar que o desejo de maternidade é crucial para a mulher, ou que o homem tem que ter desejo sexual por mulheres, então a “mulheridade” e a “masculinidade” desses, pode ser questionada e levando a desautorizar a transgenitalização ou qualquer outro procedimento cirúrgico (CORDEIRO, 2016, p. 50).

Atualmente, em 2021, algumas instituições de saúde, como o Ambulatório Trans, localizado na Unidade de Saúde Modelo, da cidade de Porto Alegre, que atende pessoas transexuais e não-binárias, com acompanhamentos psicológicos, nutricionais e de endocrinologia, oferecendo tratamento hormonal para pessoas que buscam características físicas em conformidade com o padrão de gênero com que se identifica, sem a obrigatoriedade do acompanhamento psicológico prévio. Outro avanço foi a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2018, que permite às pessoas transexuais e transgêneros o direito à mudança de nome e gênero<sup>11</sup> no registro civil, sem necessidade de cirurgia de redesignação.

A literatura aqui revisada indica avanços em termos de compreensão da diversidade de gênero e sexualidade e da elaboração de políticas públicas para a comunidade

---

<sup>11</sup> D’AGOSTINHO, Rosanne. STF decide que transexuais e transgêneros poderão mudar registro civil sem necessidade de cirurgia. G1 — Globo, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-decide-que-transexual-podera-mudar-registro-civil-sem-necessidade-de-cirurgia.ghtml>>. Acesso em: 26 de outubro de 2021.

LGBTQIA+. A área de educação musical não está alheia a esse movimento, o que fica evidenciado pelas referências que me ajudaram a elaborar este capítulo. Para compreender de modo mais detalhado e aprofundado como a área vem se posicionando em relação a esse tema, defini como objetivo geral deste trabalho analisar a literatura nacional da área de educação musical sobre diversidade de gênero e sexualidade. Isso me parece ser relevante no atual momento, em que, apesar dos avanços, temos presenciado com mais frequência retrocessos e ameaças a direitos adquiridos.

### 3 METODOLOGIA

A estratégia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi o levantamento bibliográfico comentado, sendo que os resultados serão apresentados no formato de uma bibliografia comentada. A bibliografia comentada é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

Inicialmente, foi feita uma busca por trabalhos que versassem sobre diversidade de gênero e sexualidade na educação musical no *Google Scholar* utilizando as palavras “gênero”, “sexualidade”, “transexualidade”, “transgênero”, “diversidade” e “educação musical”, com diferentes disposições e arranjos. Como resultado, foram encontrados diversos trabalhos acadêmicos, como trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, além de livros e artigos publicados em revistas de diversas áreas do conhecimento, em maior número nos campos das ciências humanas, educação, música e psicologia. Posteriormente, fiz nova busca, com as mesmas palavras-chave, em bases de dados on-line disponíveis gratuitamente, como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Lume<sup>12</sup>, a versão gratuita do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os seguintes periódicos científicos brasileiros da área de música: *Em Pauta*, *Opus*, *Per Musi*, *Orfeu*, *Revista Brasileira de Música*, *Revista da ABEM* e *Revista Musica Theorica*.

Os documentos encontrados foram organizados em um quadro e classificados em quatro categorias: 1) Educação musical, gênero e sexualidade; 2) Educação, gênero e sexualidade; 3) Música, gênero e sexualidade; 4) Gênero e sexualidade (ver Apêndice 1). Em uma primeira triagem, foram descartados livros, coletâneas e textos em língua estrangeira. Em uma segunda triagem, decidi excluir dissertações e teses em virtude do tempo disponível para a realização deste trabalho, optando por analisar somente artigos e capítulos de livros. Por último, permaneceram apenas os artigos e capítulos de livros disponíveis on-line gratuitamente que versam sobre educação musical, gênero e sexualidade, com ao menos dois termos de forma simultânea, totalizando oito textos, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 1:** Textos selecionados

<b>Título do texto</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico ou título do livro</b>
------------------------	----------------	------------	-------------------------------------

<sup>12</sup> Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso	SILVA, Helena Lopes da.	2002	Revista Opus
Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música	SILVA, Helena Lopes da	2004	Revista da ABEM
Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar	SILVA, Helena Lopes da	2006	Revista Em Pauta
Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes	MOREIRA, Talitha Couto	2013	Livro: Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas
Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música.	PISERCHIA, Paola	2014	Livro: A formação do professor de música no Brasil
“ABRAM OS PORTÕES DO VALE: EU VOU ENTRAR”. Funk LGBTQIA+, currículos escolares, estéticas e educação musical	OLIVEIRA, Wenderson	2018	Revista Rascunhos

Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer	OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de	2020	Revista da ABEM
Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música: um estudo com professores/as de música da educação básica.	WENNING, Gabriela Garbini	2020	Revista da ABEM

Fonte: elaboração própria em 2021.

Em um segundo momento, elaborei um roteiro de leitura dos documentos. Esse roteiro tomou como base um roteiro pré-existente para leitura de trabalhos acadêmicos/científicos, criado pelas professoras Luciana Del-Ben e Regina Antunes Teixeira dos Santos para a disciplina Pesquisa em Educação Musical, do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ver Anexo 1). Esse roteiro pré-existente foi testado com um dos documentos selecionados para este trabalho e, posteriormente, revisado e modificado para atender o objetivo desta pesquisa. Em sua forma final, o roteiro de leitura foi constituído por questões sobre a definição e problematização do objeto de estudo, a revisão de literatura, o referencial teórico, a metodologia e sobre os resultados e conclusões, conforme o Apêndice 2.

Após definir o cronograma, iniciei o trabalho de leitura individual dos documentos, a partir do roteiro, que garantiu que todos fossem lidos a partir dos mesmos parâmetros. À medida que concluía a análise de cada documento, dei início à escrita do comentário. Esclareço que optei por apresentar, em nota de rodapé, as referências bibliográficas utilizadas nos documentos analisados para melhor distinção das referências utilizadas por mim neste trabalho. Durante a escrita, optei por aderir à linguagem não binária, mesmo quando as/os autoras/autores não a tenham utilizado.

O levantamento bibliográfico comentado será apresentado a seguir, em ordem cronológica crescente.

## 4 BIBLIOGRAFIA COMENTADA

### 4.1 SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. *Revista Opus*, v. 8, p. 74–85, fev. 2002.

Esse artigo é oriundo da dissertação de mestrado da autora, intitulada “Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso”, orientada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza e defendida no ano de 2000 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O artigo tem como tema a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar e faz parte de um conjunto de publicações em diferentes periódicos de educação musical. Neste trabalho irei apresentar três edições, sendo esta a primeira. A pesquisa é um estudo de caso em uma turma de oitava série do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, que busca “revelar a relação existente entre as escolhas musicais dos alunos e a identidade de gênero” (SILVA, 2002, p. 74). Partindo da visão do gênero como “construção histórica e social dos sexos” (SILVA, 2002, p. 74), demarcou como objetivos específicos compreender e analisar: “Como a construção de gênero se faz presente na aula de música?; De que forma a música no espaço escolar constrói a identidade de gênero?; Qual a relação existente entre as escolhas musicais dos alunos e a identidade de gênero?” (SILVA, 2002, p. 74).

Com o objetivo de desvendar como se estabelecem as relações de gênero na aula de música, em um contexto brasileiro, optei por realizar a pesquisa no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A escolha dessa escola, entre tantas outras, justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato dessa oferecer aula de música de 1a a 8a série do Ensino Fundamental e, em segundo lugar, pela mesma oferecer uma amostra socialmente heterogênea. A heterogeneidade da população do Colégio de Aplicação pode ser explicada por sua natureza pública e, também, pelo fato de os alunos ingressarem na escola por meio de sorteio. Para escolha da turma, levei em consideração a necessidade apontada pelos professores de música do Colégio de Aplicação de que se fizesse um estudo sobre música na adolescência, devido às dificuldades mencionadas em lidar com essa faixa-etária nas aulas de música (SILVA, 2002, p. 74-75).

Silva (2002) utilizou como ferramenta a observação participante, entrevistas semi e não-estruturadas em grupos mistos e homogêneos de meninos e meninas. Para maior fidedignidade de informações, utilizou como meios de registro o gravador e a filmadora. As observações foram transcritas e divididas em quatro diários de campo, três cadernos com o registro das observações e um com a transcrição das entrevistas. A autora baseia sua pesquisa

em pressupostos defendidos pelos por McRobbie (1991a<sup>13</sup>, 1991b<sup>14</sup>); Thorne (1993<sup>15</sup>); Scott (1995<sup>16</sup>) e Louro (1997<sup>17</sup>, 1998<sup>18</sup>, 1999<sup>19</sup>).

Iniciando a apresentação de seu referencial teórico, a autora cita Louro (1995<sup>20</sup>), que “analisa a escola como uma instituição delimitadora de espaços” (SILVA, 2002, p. 76). Para Louro, a instituição, através de seus símbolos e códigos, demarca lugares e ações que cada indivíduo deve e pode ocupar.

A autora analisa que todo o comportamento, atitudes e concepções desses “foram e são aprendidas e interiorizadas, tornam-se quase 'naturais' (ainda que sejam "fatos culturais")” (ibid., p.60). Embora LOURO (1995, p.181-182) ressalte que a escola não seja a única responsável pela “produção dos sujeitos” pelo fato desses não serem “personagens passivos neste processo”, a autora afirma que “somos fabricados e nos fabricamos na escolarização” (SILVA, 2002, p. 76).

Para Green (1997<sup>21</sup>, p. 33 *apud* SILVA, 2002, p. 76), entendermos o papel da música como um fator social auxiliaria na compreensão das diferentes práticas musicais dos variados grupos de estudantes na escola.

Silva (2002), discorrendo sobre o trabalho de campo e suas observações nas aulas, chama a atenção para o “espaço livre” em que as/os alunas/os tinham a oportunidade para trazerem temas de interesse individual relativos à música para discuti-los em aula.

A partir daí, dois enfoques passaram a ter mais evidência: as preferências musicais dos alunos e a divulgação desse repertório pela mídia. Desde o início de minha inserção no campo empírico, pude perceber agrupamentos que se formavam na aula de música, tanto no grupo 1 quanto no 2. Em uma entrevista, em conjunto, realizada com meninos, um dos alunos, Scheik, revelou que o agrupamento formado na aula de música não era o mesmo que se mantinha na “aula grande”. Segundo o depoimento dos alunos Scheik e

<sup>13</sup> McROBBIE, Angela. Dance and social fantasy. In: McROBBIE, A.; NAVA, M. (Eds.). *Gender and generation*. London: Macmillan, 1991a. p.130-161.

<sup>14</sup> \_\_\_\_\_. Jackie magazine: Romantic individualism and the teenage girl. McROBBIE, Angela. (Org.). *Feminism and youth culture: From Jackie to just seventeen*. London: Mcmillan, 1991b. p. 81-134.

<sup>15</sup> THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick and New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

<sup>16</sup> SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul/dez. 1995

<sup>17</sup> LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

<sup>18</sup> \_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e Gênero nas Práticas Escolares. In: SILVA, L. H. (Org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

<sup>19</sup> \_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

<sup>20</sup> \_\_\_\_\_. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação escolar. Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis; Vozes, 1995, p. 172-182.

<sup>21</sup> GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, p. 25- 35, 1997.

Johnny McFly, a formação dos agrupamentos na aula de música era de acordo com os "amigos" presentes no grupo ou "quem estivesse mais perto". (SILVA, 2002, p. 77).

Sobre os agrupamentos, Lopes (1996<sup>22</sup>, p. 143 *apud* SILVA, 2002, p. 77) entende que "toda a comunicação faz-se na escola, a partir de territórios previamente estabelecidos e bem delimitados". Ainda, "um dos aspectos mais visíveis da territorialidade escolar é, precisamente, a sua forte ligação à ordem hegemônica da convivialidade de base grupal".

Com isso, Silva (2002, p. 78) problematiza a atitude das/dos estudantes, que fizeram do "espaço livre" uma zona de conflito em relação às preferências musicais das meninas e dos meninos. Segundo a autora, "para tornar possível o convívio entre os gêneros musicais preferidos pelas meninas e os gêneros musicais preferidos pelos meninos, era preciso provar que uma música era 'melhor' do que a outra, ou que, pelo menos, ambas tinham 'qualidade musical.'".

Para a autora, a necessidade de demarcar as diferenças das preferências musicais no ambiente escolar estaria ligada aos sentimentos que permitiam-se ou não declarar. Em um dos depoimentos, um dos alunos indica sua dificuldade em demonstrar seus sentimentos abertamente. "Segundo Anne-Marie Green, (1987<sup>23</sup>, p. 100) 'o que caracteriza os gêneros musicais apreciados pelos jovens é a sua correspondência às tendências latentes e às pulsões mais vigorosas de sua idade: ascensão [sic] social, felicidade, juventude, sexualidade, sucesso afetivo ou financeiro, crítica da sociedade.'" (SILVA, 2002, p. 79).

Sobre a identidade de gênero e a mídia na escola, Martí (1999<sup>24</sup>, p. 35 *apud* SILVA, 2002, p. 80) acredita que "as vivências musicais dos jovens não apenas fornecem elemento de identificação mas também importantes pontos de referência". Silva (2002) identifica esse comportamento em suas observações após descobrir que as/os alunas/os consumiam e carregavam em suas mochilas grandes quantidades de materiais como CDs, pôsteres, fotos e revistas de diversos estilos musicais. Contudo, esses materiais ficavam escondidos entre seus materiais escolares comuns.

Por vezes, a professora propunha um conteúdo musical, e alguns alunos retiravam esses materiais de suas mochilas sem chamar atenção, sem atrapalhar. Quando descobertos pela professora ou por algum colega "dedo

<sup>22</sup> LOPES, João T. *Tristes escolas - Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento, 1996.

<sup>23</sup> GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques: Musiques, Identités*, vol. 2, p. 88-102, 1987.

<sup>24</sup> MARTÍ, Josep. Ser hombre o ser mujer a través de la música: Una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n.11, p. 29-51, 1999.

duro", as meninas e os meninos justificavam o fato, dizendo que estavam "lendo materiais sobre música" [...] Em uma entrevista realizada com um grupo de meninas e meninos, discutíamos sobre a influência que os significados musicais delineados, tais como, a imagem, as roupas dos artistas exerciam sobre eles. Crash, um dos participantes da entrevista, declara não concordar com que a roupa ou algum outro elemento visual pudesse influenciar o gosto musical, pois em sua concepção "música é para ouvir e não para ver". Apreciar música através dos significados musicais delineados dos videoclipes parecia estar associado a uma condição feminina, embora os próprios meninos admitissem que a imagem ajudasse a eles gostarem mais das músicas (SILVA, 2002, p. 80-81).

A autora ressalta que, apesar de os meninos afirmarem com veemência que escutavam a música apenas por seu significado, também possuíam “a identidade de fã” (SILVA, 2002, p. 81).

A diferença se estabelecia pela forma como cada um se relacionava com esses produtos. Essa necessidade de se marcar uma diferença através do discurso sobre música evidenciou-se da mesma forma nos debates dos adolescentes sobre as influências que a música veiculada pela mídia poderia ter sobre o comportamento dos meninos e das meninas em relação à droga, sexo, religião e preconceito racial. (SILVA, 2002, p. 81).

A autora conclui, a partir de suas observações, que a música “ocupa um lugar de destaque na vida desses adolescentes [...] A identificação com determinados gêneros musicais demonstrada no espaço escolar evidenciou a existência de uma relação estreita entre a música e a identidade de gênero.” (SILVA, 2002, p. 82). Ainda, dialogando com Thorne (1993<sup>25</sup>), a autora levanta o questionamento que, talvez, em outro contexto, “que não a sala de aula, a identidade de gênero não representaria propriamente um conflito.” (SILVA, 2002, p. 82), uma vez que “a escola, comparada a outros contextos, representa um diferencial nas relações de gênero, pelo fato de separar por idades, comportar uma quantidade maior de pessoas e manter a presença contínua de poder e avaliação, acredito que a escola, ainda hoje, reforça a divisão binária dos gêneros.” (ibidem).

Embora o trabalho não discuta a heteronormatividade nem mencione cisgeneridade/transgeneridade, constitui contribuição importante, ao inaugurar os estudos de gênero na educação musical nacional.

#### **4.2 SILVA, Helena Lopes da. 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, p. 75-83, set. 2004.**

<sup>25</sup> THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick and New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

O artigo tem como tema a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar, tratando-se de um estudo de caso em uma turma de oitava série do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS. Como é possível observar, é a continuação do artigo anteriormente analisado, fazendo parte de um compilado de publicações resultantes da dissertação de mestrado “Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: um Estudo de Caso”, orientada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza, defendida no ano de 2000 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem como objetivo geral analisar como a identidade de gênero se manifesta através das preferências musicais de alunas/os/es em contexto escolar e, como objetivos específicos: compreender como, através das atividades de música, as identidades se revelam; como a construção de gênero se faz presente na aula de música; de que forma a música no espaço escolar constrói a identidade de gênero; qual a relação existente entre as escolhas musicais dos adolescentes e a identidade de gênero. Para a construção da pesquisa, a autora utilizou como técnicas de coleta de dados a entrevista e a observação, que foram registradas, transcritas e analisadas.

Como base para a pesquisa, a autora destaca sete trabalhos nos campos do gênero, da escola e da educação musical, entendidos numa perspectiva relacional. São cinco trabalhos no campo do gênero – quatro deles de Guacira Lopes Louro<sup>26272829</sup>, e um da norte-americana Joan Scott<sup>30</sup> – e dois trabalhos com o viés da construção de identidade de gênero com base nas referências musicais e usos simbólicos que os alunos fazem da mídia, um de autoria de Lucy Green<sup>31</sup> e outro, de Angharad Valdivia e Rhiannon Bettivia<sup>32</sup>.

A escolha pela turma de oitava série partiu da necessidade apontada pela área de música da escola pesquisada de que “se realizasse um estudo com adolescentes, diante das dificuldades enfrentadas com esta faixa-etária na realização das aulas de música, e também

<sup>26</sup> LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 101-132, jul/dez. 1995.

<sup>27</sup> \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

<sup>28</sup> \_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>29</sup> \_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

<sup>30</sup> SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

<sup>31</sup> GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

<sup>32</sup> VALDIVIA, Angharad N.; BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In: McCARTHY, C. Et al.(Org.). *Sound identities: popular music and the culture politics of education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p. 430-445.

considerando os argumentos levantados pelas professoras de música de que as diferenças de gênero se tornavam mais evidentes na adolescência” (SILVA, 2004, p. 81).

Para a coleta de dados, foram observados os elementos que compunham o ambiente em que a pesquisadora estava inserida. A autora dialoga com Estrela (1992<sup>33</sup>), que discorre sobre como o espaço físico da sala de aula pode interferir na divisão e agrupamentos, e aborda o conceito de *grouping* de Lucy Green, que classifica os agrupamentos nas aulas de música como um verbo e um substantivo. Como explica a autora, para Lucy Green, *grouping*, com o sentido de verbo - to group -, “é algo que fazemos coletivamente”, enquanto *grouping*, com o sentido de substantivo - a group - “significa algo a que pertencemos. Segundo Green, L. (1997), esses agrupamentos (a group) são permeados pelas questões de classe, etnicidade, gênero, religião e subculturas” (SILVA, 2004, p. 77). Logo, foi observado desde o comportamento das/dos/des discentes até a distribuição das cadeiras no espaço físico da sala de aula, o que gerou uma melhor compreensão dos agrupamentos e amizades. Então, foram realizadas entrevistas com diferentes formações de grupo para levantamento de mais informações.

Mesmo que, a princípio, a autora não tenha apresentado um problema específico, tratando-se de um estudo de caso que visava compreender qual o papel da música na construção da identidade de gênero no espaço escolar e as influências que poderia causar, a pesquisadora se percebeu diante de diversas problemáticas durante o momento das entrevistas com as/os/es alunas/os/es.

A autora, dialogando com Josep Martí (1999)<sup>34</sup> sobre a construção da identidade, trata do conceito de gosto musical segundo o sexo como um elemento pela busca pela diferença, sendo o fator básico de todo o processo identitário. Corroborando com Martí, Silva cita: “Valdivia e Bettivia (1999) apontam que os estudos sobre adolescência têm afirmado que ‘a música é uma das principais formas de ser cool (bacana) dentro do grupo de amigos’, e afirmam que ‘tanto o grupo quanto a identidade individual estão amplamente centrados nas escolhas musicais’ (Valdivia; Bettivia, 1999, p. 437, tradução minha).” (SILVA, 2004, p. 77-78). Ainda, Lopes (1996<sup>35</sup>) defende que a relação entre colegas de sala de aula é, essencialmente, uma relação de igualdade, e que essas relações servem também para

---

<sup>33</sup> ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 1992.

<sup>34</sup> MARTÍ, Josep. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n. 11, p. 29-51, 1999.

<sup>35</sup> LOPES, João T. *Tristes escolas: práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento, 1996.

demarcar quem são as/os/es alunas/os/es que participam mais em sala e, na contramão, as/os/es que pouco se manifestam. Essas demarcações geram um sistema de dominância/subordinação dentro desses grupos.

Nessa turma especificamente, a autora pôde constatar que, de forma geral, os grupos compartilhavam uma unidade no que tange os gostos musicais, mesmo que houvesse preferências particulares dentro dos próprios agrupamentos. O argumento de que achavam importante conhecer os diversos gêneros musicais fazia com que discentes desenvolvessem uma ferramenta de socialização. Entretanto, o mesmo não acontecia quando os gêneros musicais, como cita a autora, “não fossem propriamente ‘da moda’, como, por exemplo, música ‘clássica’ ou mesmo músicas ‘mais antigas’, [que] poderia representar um ‘problema’ se manifestado na sala de aula” (SILVA, 2004, p. 78). Quem seguia esse comportamento, e não se enquadrava nos padrões estabelecidos pela turma, tinha participações sempre conturbadas por piadas e xingamentos. Essas situações fizeram a autora questionar quem está autorizado/a/e, na visão das/dos/des discentes, para falar sobre música.

A autora percebe o conflito de opiniões e dúvidas pessoais no que tange o sentido da música quanto estrutura versus sentimento, uma vez que, dependendo da pessoa interlocutora, está intrinsecamente ligado ao que é considerado “música boa”. Este discurso classificatório, por sua vez, interfere diretamente na socialização e no processo de construção identitária das/dos/des discentes.

Essa situação se aplica de formas diferentes, como uma específica situação durante uma aula, em que um roqueiro convidado desmerece um gênero musical em prol de outro, no caso, pagode e rock “pesado”. Por tocar um instrumento musical e possivelmente ser mais velho que as/os/es estudantes da turma, as alunas que foram confrontadas por gostarem de pagode acabam incorporando a mesma opinião do convidado, indo contra seu argumento anterior. De fato, o ocorrido deu-se simplesmente por que ele carregava a insígnia de músico, sendo, na visão das alunas, superior e, portanto, detentor do conhecimento, gerando o que Lucy Green classifica como discurso generificado sobre música. Para Silva (2004, p. 79), esse discurso “sustenta ‘uma profunda relação com o que consideramos natural, de senso comum. Essa relação de gênero e política, que é acessível para nós através da música, age na formação de nossas próprias identidades como seres generificados’.”

Segundo Silva (2004), a autora Anne-Marie Green (1987) afirma ser importante definir o tipo de relação das/dos/des adolescentes com a música, suas preferências musicais ligadas a certos gêneros, que têm significado relacionado à liberdade de expressão. Esses gêneros musicais representam a manifestação de uma identidade cultural de classe, idade e

meio social. A. M. Green (1987), de acordo com Silva, prefere investigar a relação de adolescentes com música a limitar a um estudo apenas sobre o consumo musical, considerando o conteúdo ou gênero de música escutada, pois, para A. M. Green (1987), esses gêneros musicais difundidos pela mídia são parte do processo de socialização e da criação de relações sociais.

A autora concluiu que, assim como a identidade de gênero não é fixa, as preferências musicais também estão em constante processo de mutação. Ela percebeu que existe uma estreita relação entre música e identidade de gênero, demonstrada pela identificação das/dos/des alunas/os/es com determinados gêneros musicais no espaço escolar. Para essas/es discentes, o gosto musical, muitas vezes, implica rótulos que desmerecem a condição masculina ou feminina das/dos/des adolescentes. Para melhor exemplificar essas condições apontadas como feminina versus masculina, a autora compara as escolhas musicais com a preferência na hora de escolher uma roupa, com a linguagem utilizada e com as atitudes que tomam, indicando uma ânsia em separar os gêneros através da diferença das preferências musicais. Essa diferenciação está ligada a um discurso generificado por parte das/os/es adolescentes e também de suas/seus professoras/es, partindo de uma postura essencialista das diferenças, que naturaliza e neutraliza a concepção de que as meninas são sentimentais e meninos, mais racionais. Para Silva (2004), o fato de elas admitirem a importância dos significados musicais associados a momentos de suas vidas e sentimentos, na visão delas/es/os, torna-as menos capazes de argumentar e opinar sobre música. Para a autora, esse discurso, incorporado pelas próprias alunas, demonstra que “a escola, ainda hoje, reforça a divisão binária dos gêneros” (SILVA, 2004, p. 82), o que dificulta ainda mais incorporar o tema nas aulas.

A autora espera, com a conscientização da existência dessa temática, que as/os educadoras/es musicais se atentem às mudanças no cotidiano, percebendo o que anteriormente era visto como algo natural como construções sociais, portanto, passíveis de mudança. Além disso, ambiciona a contribuição para reflexões sobre o preparo e a atualização de professoras/professores de música, defendendo uma mudança de paradigma em relação aos conhecimentos considerados importantes no currículo escolar, levando-se em consideração as dificuldades enfrentadas ao lidar com adolescentes e suas relações com a música, sendo a identidade de gênero um dos aspectos embutidos nesse conhecimento musical.

Embora o trabalho não discuta a heteronormatividade nem mencione cisgeneridade/transgeneridade, constitui contribuição importante, ao inaugurar os estudos de gênero na educação musical nacional.

**4.3 SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 17, n. 28, jan-jun. 2006.**

O artigo tem como tema a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar, tratando-se de um estudo de caso em uma turma de oitava série do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS. Este será o terceiro e último artigo da autora analisado neste trabalho. Tendo como objetivo geral entender como as relações de gênero se estabelecem na aula de música, buscou compreender como a construção de gênero se faz presente na aula de música; de que forma a música no âmbito escolar constrói a identidade de gênero e qual a relação existente entre as escolhas musicais das/dos/des adolescentes e a identidade de gênero. A autora chama a atenção para o fato do trabalho ser um estudo de caso, em que “não se tem como objetivo principal a generalização dos resultados encontrados, mas a compreensão do caso em questão.” (SILVA, 2006, p. 76).

Como base para a pesquisa, a autora destaca cinco autoras dos campos de gênero, da escola e da educação musical, entendidos numa perspectiva relacional. Dois trabalhos no campo do gênero – um da autora Guacira Lopes Louro (1999<sup>36</sup>) e um da norte-americana Joan Scott (1995<sup>37</sup>) – e dois trabalhos com o viés da construção de identidade de gênero com base nas referências musicais e usos simbólicos que os alunos fazem da mídia, de autoria de Lucy Green (1997a<sup>38</sup>) e de Angharad Valdivia e Rhiannon Bettivia (1999<sup>39</sup>). A pesquisa segue o viés do gênero pela diferença sexual, defendido por Scott.

Como técnicas de coleta de dados, a autora utilizou a entrevista no viés qualitativo, nos formatos não estruturada e semiestruturada, em grupos mistos; observação participativa, cujos registros foram feitos em diários de campo. Os dados foram transcritos e agrupados em quatro cadernos: três de registro das observações (identificados como DC) e um de transcrição das entrevistas (DE) e por último, analisadas.

<sup>36</sup> LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

<sup>37</sup> SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n. 2, 1995. p. 71-100.

<sup>38</sup> GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997a.

<sup>39</sup> VALDIVIA, Angharad N.; BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In: McCarthy, Cameron; HUDAK, Glenn; SHAWN, Miklaucic; SAUKKO, Paula. (Orgs.). *Sound Identities: popular music and the cultural politics of education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p. 430-445.

A escolha da escola se deu, em primeiro lugar, por oferecer aula de música no currículo regular nas turmas de primeira a oitava série do ensino fundamental; e, em segundo lugar, pela heterogeneidade social, dado o fato de ser uma escola pública, cujo ingresso é feito exclusivamente por meio de sorteio. A turma foi escolhida a partir da necessidade apontada pela área de música da escola de que fosse realizado um estudo com adolescentes diante das dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es durante as aulas de música devido às diferenças de gênero estarem mais evidentes nessa faixa etária. A autora optou por uma turma de oitava série devido à transição do ensino fundamental para o ensino médio, considerado por ela como um marco importante na vida das/dos/des alunas/os/es.

Dialogando com Green (1997a), a autora entende a escola como uma “versão microscópica” da sociedade, e portanto, vê-se a necessidade de limitar qual sociedade e quais relações sociais são permitidas nessa sociedade. A partir da literatura de Louro (1995<sup>40</sup>;1997<sup>41</sup>), Silva (2006, p. 77), ao discorrer sobre as instituições de ensino, nos mostra o papel da escola em manter uma falsa naturalidade. Recorrendo à neutralização dos comportamentos e identidades, a escola (de)limita espaços e demarca lugares a que suas/seus alunas/os/es podem ou não pertencer, atitudes que engessam corpos e impedem que suas/seus discentes tenham diferentes agrupamentos (LOURO, 1997). Porém, a escola não é única e exclusivamente responsável por “produzir sujeitos”, uma vez que somos ativos em nossos processos de escolarização (LOURO, 1995).

Utilizando-se da observação de crianças e adolescentes na escola, Thorne (1993<sup>42</sup>) conclui que o gênero, além de fazer parte da categoria da identidade individual, é também uma categoria social. Sendo o gênero, portanto, uma organização social, varia de um contexto social para outro (GREEN, 1997b<sup>43</sup>). Dessa forma, o mesmo se dá de uma escola para outra, com a diferença de que os grupos de vizinhança tendem a ser menos controlados e avaliados, resultando em uma maior mistura de gêneros e idades. Na aula de música, especificamente, Green (1997b) afirma que a escola perpetua políticas de gênero em suas práticas, discursos, significados e experiências musicais, desconSIDERANDO o significado político-social da música, que, para Green (1997b), auxilia no entendimento das diferentes práticas musicais dos variados grupos de estudantes nas escolas.

---

<sup>40</sup> LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 101-132, 1995.

<sup>41</sup> \_\_\_\_\_ *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

<sup>42</sup> THORNE, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

<sup>43</sup> GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, p.25-35, 1997b.

Em suas observações, anotadas em seu diário de campo, Silva (2006) percebe a forte demarcação das identidades de gênero através das preferências musicais das/dos/des estudantes. Na intenção de propiciar um ambiente democrático que possibilitaria às/aos/aes adolescentes levarem para as aulas de música temas de seus interesses musicais, a professora criou o “espaço livre”. Porém, na contramão, iniciou-se uma disputa entre as meninas e meninos por conta de suas diferentes preferências musicais, sempre rebaixando um gênero musical em detrimento de outro. Mais uma vez, Silva (2006, p. 81) se deparou com um discurso generificado, de que as meninas seriam mais sentimentais, que era incorporado nas falas da professora, dos meninos e das próprias meninas. Contudo, duas alunas, em entrevista, queixam-se sobre o desrespeito às suas preferências musicais nas aulas. Para Valdívía (1999<sup>44</sup>), a música ocupa dois lugares distintos, o de destaque e o de disputa. Silva (2006, p. 82) acredita que:

O significado das escolhas musicais na construção da identidade de gênero no que diz respeito tanto à afirmação de ser homem ou mulher frente aos pares como no que se refere à força, ao poder ou à submissão nos debates e nas argumentações ocorridas nas discussões. Observando as afirmações e contradições dos meninos e das meninas ao revelarem suas preferências musicais na sala de aula, pode-se dizer que assim como a identidade de gênero não é fixa por estar constantemente sendo construída, as preferências musicais também estão em processo constante de mutação.

Os meninos da turma, ao serem questionados sobre a antipatia ao pagode, colocavam a culpa nas letras “melosas” e nos cantores “chorosos”, mas, quando a autora cita músicas que detêm a mesma “carga emocional” de grupos e/ou gêneros que eles ouviam, automaticamente mudavam seu discurso para culpar outro aspecto musical, nesse caso, o ritmo mais lento. Green (1997a) acredita que esse discurso é resultado da frequente pressão de os meninos tornarem-se “machos”. Silva (2006, p. 87) atenta-se ao argumento levantado pelos garotos de que sentiam-se inseguros por não se acharem tão atraentes quanto os ídolos das meninas. Esse argumento é descartado pelas meninas, que diziam não passar de machismo e falta de respeito em relação às suas preferências musicais.

Ao colocar no centro do debate sobre as diferentes recepções de meninos e meninas sobre o que vêem na mídia, Bechdolf (1996) analisa que independente das mudanças físicas que ocorrem no crescimento, meninos e meninas precisam se ocupar cada vez mais com as questões de gênero que

---

<sup>44</sup> VALDIVIA, Angharad N. Repensando a pedagogia para o século XXI: garotas adolescentes, cultura popular e a política de identidades juvenis. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 62-73.

os assolam como, “Quem sou eu? Quais são as exigências colocadas a uma mulher? Como eu tenho de ser como homem? O que é sexualidade?” [...] As contradições postas nos discursos dos meninos e das meninas em relação às suas preferências musicais não podem ser tomadas como naturalizações referentes a uma época da vida. Aproveitar os embates acerca da escolha de repertório, dos ídolos e dos estilos musicais escolhidos pelos meninos e meninas precisa ser considerado como um aspecto relevante da construção das identidades sociais destes na aula de música. (SILVA, 2006, p. 90).

As preferências musicais dessas/es alunas/os/es podem ser comparadas a vestimentas, linguagens e atitudes, elas demarcam territórios, barreiras. “Declarar identificação com determinadas músicas no espaço escolar implicava a obtenção de rótulos que poderiam vir a desmerecer a condição masculina ou feminina dos adolescentes” (SILVA, 2006, p. 86). Para a pesquisadora, tanto as meninas quanto os meninos são fãs, o que os/as difere é a manifestação ou omissão dessa faceta.

A autora conclui que as preferências musicais das/dos/des adolescentes estão fortemente arraigadas com as diferenças de gênero construídas socialmente e seus estereótipos. “Mesmo considerando que a identidade de gênero não é fixa, imutável, a escola procura reforçar no seu papel de produtora de sujeitos nas concepções generificadas de meninos e meninas (SILVA, 2006, p. 86).

**4.4 MOREIRA, Talitha Couto. Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos. (Org.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia / Porto Alegre: ANPPOM, 2013. p. 70-88.**

Esse capítulo deriva da pesquisa de mestrado da autora, que objetivou analisar a literatura sobre música e gênero e suas dimensões discursivas. Foram selecionados três trabalhos acadêmicos da etnomusicologia e da sociologia da educação musical que versavam sobre música e gênero (MOREIRA, 2013, p. 70). As teses de doutorado de Maria Ignez Cruz Mello (2005<sup>45</sup>) (música, mito e ritual entre os Waujá do Alto Xingu) e de Laila Andresa Cavalcante Rosa (2009<sup>46</sup>) (música e performances de entidades espirituais femininas do culto da jurema em Olinda, Pernambuco e a dissertação de mestrado de Helena Lopes da Silva

<sup>45</sup> MELLO, Maria Ignez C. Mello. *Iamurikuma: Música e Mito e Ritual entre os Wauja do Alto Xingu*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). PPGAS/UFSC, Santa Catarina, 2005.

<sup>46</sup> ROSA, Laila Andresa Cavalcante. *As juremeiras da nação Xambá (Olinda, PE): músicas, performances, representações de feminino e relações de gênero na jurema sagrada*. Tese (Doutorado em música) - PPGM/UFBA, Salvador, 2009.

(2000<sup>47</sup>), que intersecciona a construção da identidade de gênero e educação musical no meio escolar em Porto Alegre/RS.

Moreira (2013, p. 71), a partir de Tomlinson (2007<sup>48</sup>), entende que a música “constitui algo do mundo palpável, dotada de uma realidade material, antes que abstrata, ou ideal, metafísica, como o postulado pelas culturas ocidentais”; logo, compreende a música como ação, tornando-se “capaz, dentro dessa concepção, de criar, modificar, desestabilizar a condição dos seres que com ela interagem” (ibidem). Deleuze e Guattari (2008<sup>49</sup>) utilizam o conceito de devir, que “opõe-se à ideia de formas essenciais ou sujeitos determinados, mas aponta para uma borda entre multiplicidades, uma individualidade que pode ser composta por diversas individualidades” (MOREIRA, 2013, p.72). Contudo, o indivíduo necessita ser flexível e fluido (DELEUZE; GUATTARI, 2008), sendo assim, deixar-se afetar pelas dimensões de criação e transformação proporcionadas pela música. Conseqüentemente, o indivíduo é vulnerável enquanto construto social (MOREIRA, 2013).

A autora acredita que as categorias sexo, gênero e sexualidade, na atualidade, carregam uma gama de significados, distintos ou não. Utilizando como exemplo, Moreira (2013, p. 72) discorre sobre as discussões que definem o sexo levando-se em conta apenas a biologia versus o sexo como construção cultural relacionado ao gênero e, ainda, como autoras/es como Strathern (1988<sup>50</sup>), Butler (2003<sup>51</sup>) e Haraway (2000<sup>52</sup>) têm questionado e problematizado a distinção ou separação entre natural/biológico e cultural/social (MOREIRA, 2013, p.73).

Moreira (2013, p.73-74) problematiza o discurso da mulher como uma categoria universal, que generaliza “um universo extremamente heterogêneo de seres”. Esse discurso limita a diversidade de mulheres, de suas culturas e particularidades. Para Butler (2003), essa categorização só é possível se dentro do aspecto heterossexual.

---

<sup>47</sup> SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música) - PPGM/UFGRS, Porto Alegre, 2000.

<sup>48</sup> TOMLINSON, Gary. *The singing of the new world: indigenous voice in the era of European contact*. New York: Cambridge University Press, 2007.

<sup>49</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: ED. 34, 2008.

<sup>50</sup> STRATHERN, M. Entre uma melanesianista e uma feminista. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 8/9, p. 7–49, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1877>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

<sup>51</sup> BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

<sup>52</sup> HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG.). *Antropologia do ciborgue*. As Vertigens do Pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A unidade do sujeito, segundo a autora, é potencialmente contestada pela “distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo” (BUTLER, 2003, p. 24). Quando, por outro lado, pensa-se na construção do gênero como independente do sexo, o próprio gênero se torna um “artifício flutuante” (BUTLER, 2003, p. 24). Esta reflexão abre uma série de possibilidades de reinteração da própria matriz heterossexual, enquanto norma de comportamento socialmente aceita e favorecida, ideal que tanto tem contribuído como justificativa para a perseguição e discriminação de tantos grupos sexuais. (MOREIRA, 2013, p. 74).

Mello (2005), a partir do contexto Wauja, acredita que a música ultrapassa o plano material e transita entre o estado físico e o espiritual, transpassando as condições de gênero e sexualidade nas mulheres Wauja. No mesmo contexto, a música teria propriedades curativas, assim como, em um exemplo oposto, poderia agravar uma doença caso o canto seja recitado erroneamente. “Nesse sentido a música aproxima-se de uma esfera da realidade empírica, capaz de afetar materialmente, para o bem ou para o mal, mais do que de uma esfera ideal ou metafísica.” (MOREIRA, 2013, p. 75).

Moreira (2013) compara o fenômeno da transformação das identidades percebidas por Mello (2005) com o trabalho de Rosa (2009), sobre as juremeiras de nação Xambá, em que a música é utilizada como “veículo”, conjuntamente com a dança, para a incorporação<sup>53</sup> de entidades da jurema (MOREIRA, 2013, p. 76). Em revisão do trabalho de Helena Silva (2000), a autora percebe que a música pode ter um teor exclusivo frente à aceitação ou não de certos estilos musicais dentro dos grupos de estudantes.

Tal situação aponta para um status como que ameaçador da própria música, onde esta, se ouvida ou expressa, pode representar um “problema” no que diz respeito à identificação grupal e até mesmo um questionamento à identidade de gênero daqueles que escolhem se relacionar com determinados estilos musicais não aceitos pela maioria. A meu ver, a música nesse contexto não está dotada apenas de uma dimensão expressiva relativa a seres perfeitamente estáveis, do contrário não representaria algo a ser evitado ou temido. Essa música temida, sua escuta sendo entendida como perigosa ou problemática, é uma música com o potencial de afetar, de movimentar, de causar desestabilizações, modificações (MOREIRA, 2013, p. 76).

Sobre o discurso generificado apresentado por Silva (2000), a autora acredita que as práticas musicais “não só expressam uma determinada forma de pensamento, como também perpetuam, ou seja, criam características de comportamento entendidas como femininas.”

---

<sup>53</sup> “Assim, nas inversões que dizem respeito a gênero, um homem pode incorporar uma entidade feminina, assim como uma mulher pode incorporar uma entidade masculina, numa relação de negociação de alteridades entre a entidade espiritual e o ser incorporado.” (MOREIRA, 2013, p. 76).

(MOREIRA, 2013, p. 77). Green (1997<sup>54</sup>) utiliza o termo “negociação da identidade de gênero”, que representa um conjunto de características de meninos, meninas e meninos na escola. Moreira (2013) entende que, circunscritas nesse conjunto, estão as práticas e/ou estilos musicais. A música, como uma potência de ação, tem a capacidade de criação e modificação.

Nesse sentido, certas práticas ou estilos musicais, são utilizados como uma *manta*, ou uma *peça de roupa* que ajuda a definir o gênero dos seres em questão, ou construir suas sexualidades (grifos meus). Vê-se nessas observações, que a música ocupa um lugar de equivalência entre elementos pertencentes à esfera material, “como uma manta” na construção de gênero e sexualidade dos seres envolvidos. Evoco, nesse contexto, a compreensão do sentido de roupa, manta, não simplesmente como uma vestimenta que abriga um corpo fixo ou definido, mudando apenas suas características exteriores, mas em proximidade à concepção formulada por Viveiros de Castro sobre o perspectivismo ameríndio, na qual roupas possuem outro sentido, como aquilo que pode “ativar os poderes de um corpo outro” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996a, p. 133), também entendidas como uma forma de acesso a um determinado ponto de vista (MOREIRA, 2013, p.77 - grifos da autora).

Para Deleuze e Guattari (2008), a concepção de *devir-mulher* diverge da ideia de *um ser mulher* (MOREIRA, 2013) definido e restrito. “Assim, o devir-mulher não se restringe ou não é fixo em um corpo, pois a própria noção de corpo é a de um corpo sem órgãos, um “anorganismo” (MOREIRA, 2013, p. 79).

A autora, ao discorrer sobre as relações entre ser humano, animal, espírito, entidade e grupo ou ideal normativo (ibidem), e dialogando com Viveiros de Castro (1996<sup>55</sup>), aponta que, em algumas “cosmologias indígenas, há uma unidade essencial, uma só cultura, a envolver toda a diversidade de corpos observada. Assim, haveria uma condição comum a humanos e animais que não seria a animalidade, mas sim a humanidade.” (MOREIRA, 2013, p. 80). Ou seja, o que diferenciaria seria o exterior, o corpóreo. “E nesse plano então, que acontecem interações entre sujeitos que não se limitam a seres provenientes de espécies nitidamente circunscritas, mas que são entendidos como aqueles que possuem alma, e tem alma quem é capaz de um ponto de vista (VIVEIROS DE CASTRO, 1996 apud MELLO, 2005).” (ibidem).

A autora conclui, através das leituras realizadas, que, muitas vezes, as teorias de gênero e música abordadas nos trabalhos de Mello (2005), Rosa (2009) e Silva (2000), e em

<sup>54</sup> GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, p. 25-35, 1997.

<sup>55</sup> VIVEIROS DE CASTRO. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, 2(2), p. 115-144, 1996.

seus diálogos com os outros autores, “pareciam não abarcar toda a complexidade de fenômenos a que as autoras tiveram acesso durante os trabalhos de campo” e ainda sugere que esses trabalhos “poderiam ter expressado mais profundamente essa temática” (MOREIRA, 2013, p. 82-83). Com isso, ela propõe que os estudos

[...] poderiam ser ainda mais enriquecidos em suas interpretações, tanto relativas às experiências musicais, quanto as de gênero, e sobre as relações estabelecidas entre essas duas instâncias, se levassem em conta teorizações a respeito da música enquanto potência criadora, ativa, da esfera participativa antes que representativa, assim como teorizações a respeito de gênero que lidem com relativizações as mais estruturais possíveis, como as desconstruções de dualismos como homem/mulher, masculino/feminino, assim como aqueles entre humano/animal, humano/máquina, ideal/material (HARAWAY, 2000) (MOREIRA, 2013, p. 85).

Contudo, a autora considera mais importante a reflexão sobre os resultados positivos obtidos ao ter uma boa relação entre a música e os estudos de gênero.

Acredito que a compreensão de uma música enquanto potência criadora, ativa, possível de afetar, desencadear processos vários, dentre eles os relativos a gênero, foi capaz não somente de reforçar, como de ampliar as concepções de gênero que lidam com uma explosão da fixidez tanto de categorias normativas, de identidades sexuais assim como dos próprios seres em si [...] Torna-se ainda mais possível pensar-se não mais em estados fixos de ser, mas devires; não mais identidades de gênero fixas, mas *performances* de gênero; não mais em fronteiras definidas, mas em permeabilidades; não mais em representação, mas em participação, transformação concreta, não metafórica. Percebo, neste ponto, que determinadas teorias de música e gênero caminham em uma mesma direção, que é a da explosão de fronteiras, explosão de fixidez, transbordamento, indiscernibilidade (MOREIRA, 2013, p. 86).

Por mais que o artigo faça uma revisão bibliográfica de textos que tratam gênero e música em um viés do feminismo e do binarismo - mesmo que trate da incorporação de entidades de gênero oposto -, a autora busca, em suas observações, a quebra dos binarismos de gênero a partir dos *devires*, abrindo espaço para as discussões de gênero, sexualidade e música.

**4.5 PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. (Org.). A formação do professor de música no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.**

Esse capítulo apresenta resultados obtidos na pesquisa “Tornando-se Professor de Música no Brasil” e faz parte do livro “A formação do professor de música no Brasil” (2014), da coleção Formação docente - Ensino de música. A pesquisa teve como objetivo geral “verificar a concepção de alunos e alunas sobre tornar-se professor e professora de música em Santa Catarina” (PISERCHIA, 2014, p.118).

Piserchia (2014), em revisão de literatura, encontra diversas definições de gênero e sexualidade. Da mesma forma, os conceitos variam de autor para autor. Como exemplo, a autora cita Carvalho (2010<sup>56</sup>), que entende o gênero como construção social interligada a distinção e hierarquia.

Nesta definição, a autora aborda os sexos masculino/feminino e suas relações na família, escola e sociedade como características para tornar-se homem ou mulher. O “tornar-se” homem ou mulher independe do sexo em que se tenha nascido e sim à sua criação e percepção do mundo. (PISERCHIA, 2014, p. 117).

Apesar da discussão envolvendo o gênero como uma construção cultural, de que “tornar-se” homem ou mulher é algo independente do sexo, a autora utiliza a visão binária de Scott (1995, p.86), de que o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (...) uma forma primária de dar significados às relações de poder”.

Para a autora, “a relação entre gênero e sexualidade não deve estar diretamente ligada com o conceito de masculino ou feminino por envolver aspectos pessoais tais como crenças, valores, diversidade e sentimentos – e também os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos.” (PISERCHIA, 2014, p. 118). Com isso, acredita que sexualidade é uma dimensão que vai muito além de apenas o sexo, ela transpassa ações, posicionamentos, atitudes de convívio social, trejeitos e atitudes pré-definidas de gênero.

Segundo Ferrari (2010), estas relações seriam “resultados de um processo educativo na construção de sujeitos que são organizados e que organizam o que ocorre nas escolas, salas de aulas, nas relações entre docentes, alunos e conhecimento” (2010: 508). Tais relações partem da organização direta de

---

<sup>56</sup> CARVALHO, M. P. Gênero: para que serve esse conceito na prática pedagógica? In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiências; Altas Habilidades e Conduitas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 512-525.

sujeitos em seus locais de convivência como a família, a escola e a sociedade. (PISERCHIA, 2014, p. 118).

A diferença de gênero na docência surge com a evasão em massa dos homens que buscavam salários mais lucrativos na indústria, transformando o magistério em uma profissão majoritariamente feminina (Piserchia, 2014). Porém, Carvalho (2010) acredita que esse fenômeno seja resultado das conquistas femininas, decorrente da abertura no mercado de trabalho no magistério. Contudo, essa predominância feminina limita-se ao ensino fundamental, uma vez que no ensino médio, utilizando como exemplo a matemática, há predominância masculina, totalizando 55% dos docentes. “Ou seja, segundo este estudo, homens e mulheres estão presentes em espaços distintos na Educação, variando de acordo com sua área de atuação. E assim, o gênero feminino faz parte da escola assim como o masculino, formando sujeitos conscientes e críticos, de acordo com o interesse pessoal de cada um” (PISERCHIA, 2014, p. 119).

De acordo com Piserchia (2014, p. 119), a participação das mulheres no mercado de trabalho totaliza quase a metade da população economicamente ativa no Brasil. Além disso, Luz (2009<sup>57</sup>) percebe o aumento não apenas no magistério superior, mas também nas áreas de Física, Estatística e Matemática, anteriormente dominadas pelos homens. Porém, apesar desse aumento, as mulheres ainda sofrem discriminação e desvalorização profissional, em parte, associadas aos atributos considerados femininos, como paciência e organização.

No campo da educação musical e gênero, Piserchia (2014) percebe que o foco das pesquisas estão voltados para as “relações de gênero com as práticas musicais, preferência musical, preferência por determinado instrumento, produção musical (compositores e intérpretes) e repertório (ver, por exemplo, Hanley, 2008; Charles, 2004; Desmond, 2002; Armstrong, 2002; Green, 1997)” (PISERCHIA, 2014, p. 119).

Como metodologia, a autora adotou uma abordagem quantitativa. Os dados foram gerados através de um questionário aplicado nos cursos de licenciatura em música de quatro instituições de ensino superior: Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As perguntas, em sua maioria, eram fechadas, tendo um pequeno número de perguntas abertas, totalizando 33 questões, divididas em oito categorias:

---

<sup>57</sup> LUZ, Nanci (Org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola: Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil*. UTFPR, Curitiba: 2009. p. 151- 169.

Para esta pesquisa foram analisados os dados referentes à educação básica (questão 10), ao principal instrumento musical (questão 17), o local onde aprenderam a tocar o principal instrumento musical (questão 18), a quem influenciou a escolha do instrumento (questão 19), as razões 121 para a escolha do curso (questão 20), a percepção sobre ser músico (ou musicista) e professor de música (questão 28), a percepção das habilidades/capacidades necessárias para o professor/professora de música ideal (questão 30). (PISERCHIA, 2014, p. 120-121).

Foi utilizado o teste Chi-square<sup>58</sup> “para determinar a existência de diferença estatística entre o local onde aprenderam a tocar o instrumento principal e o gênero. Foi encontrada uma associação entre aprender o instrumento informalmente com amigos, escola de música, autodidata e bandas.” (PISERCHIA, 2014, p. 121).

Os resultados demonstraram divergências em relação à formação da/do professora/or de música e o gênero. Para Piserchia (2014), essa diferença é originada na formação pré-universitária de música, surtindo efeito na formação superior na licenciatura. Para a autora, seria necessário um novo olhar para a formação inicial para, assim, diminuir “os efeitos da relação entre gênero e instrumento musical através do incentivo à aprendizagem de instrumento, fortemente associado ao gênero, desde a fase infantil” (PISERCHIA, 2014, p. 123).

**4.6 OLIVEIRA, Wenderson. “ABRAM OS PORTÕES DO VALE: EU VOU ENTRAR”. Funk LGBTTQIA+, currículos escolares, estéticas e educação musical. *Rascunhos*, Uberlândia, MG, v. 5, n. 2, p. 156-176, dez. 2018.**

O artigo tem caráter ensaístico e entrelaça a (re)produção do funk por e para o público LGBTTQIA+, os currículos escolares, as estéticas juvenis e a educação musical. A partir de estudos bibliográficos, o autor propõe um debate de natureza teórica, considerando as experiências e vivências docentes nas escolas públicas e pesquisas já desenvolvidas, com o objetivo de ressignificar o funk no espaço escolar, porque o funk se tornou um espaço para intérpretes LGBTTQIA+, sendo palco de resistência ao binarismo, criando uma estética da existência.

---

<sup>58</sup> Em português, Qui-quadrado. Esse teste mede a probabilidade dos dois grupos da amostra (neste caso, masculino e feminino) serem semelhantes, partindo do pressuposto que, na verdade, são semelhantes na população de onde provêm. Se a probabilidade for alta ( $p > 0.05$ ), pode-se concluir que não há diferenças estatisticamente significativas. Se a probabilidade for baixa ( $p < 0.05$ ), pode-se concluir que os grupos diferem de forma estatisticamente significativa (Field, 2005). (PISERCHIA, 2014, p. 122)

O autor, em diálogo com Arroyo (2013<sup>59</sup>) e Dayrell (2002<sup>60</sup>), entende que “investigar as práticas musicais dos/das jovens é também, na visão de Arroyo, tentar compreender a sociedade contemporânea, as práticas e usos (CERTEAU, 1998) dos fluxos culturais como criação de uma identidade” (OLIVEIRA, 2018, p. 157). Esses fluxos são espaços nos quais os jovens buscam demarcar suas identidades juvenis (DAYRELL, 2002). Nesse processo identitário, o autor considera a diversidade sexual como um traço que tem marcado fortemente a pluralidade escolar, reformulando as normas que anteriormente regulavam a escola, que se utilizava de artifícios como uniformes conformados ao binarismo sexual de modo a manter a conformidade e as barreiras de gênero e sexualidade marcadas, mecanismos que privilegiam e nos direcionam à cis-heteronormatividade.

Na tentativa de (re)pensar a diversidade sonora no cotidiano escolar, o autor recorre ao funk produzido pelo e para o público LGBTQIA+ como forma de resistência aos saberes formais e legitimados nos currículos como saber institucionalizado. A escolha do repertório se deu pelo fato de que o funk se tornou um dos palcos que tem contribuído significativamente para os intérpretes<sup>61</sup> LGBTQIA+, através das letras carregadas por narrativas de vivências e experiências cotidianas, muitas vezes violentas, enfrentadas tanto por suas/seus intérpretes, quanto pelos/pelas jovens que as escutam.

Essas vozes atraem milhares de seguidores, ouvintes e também coautores de uma estética que pretende ir além do ato de dar voz (e vez) a um público que se encontra historicamente marginalizado por uma sociedade normativa que, pautada numa conduta moral-ideológica-cristã, é responsável por configurar nossos saberes escolares, aquilo que é considerado saudável para nossas escutas e práticas musicais e a maneira considerada correta de ser e estar no mundo. Prática esta que elucubra um binarismo sexual selvagem que elege uns e marginaliza outros em detrimento de uma corrente de pensamento decrépita, a qual, ao chegar em nossas escolas, germina uma onda de manifestações (pré)conceituosas que cristalizam uma visão de estética descartando e criminalizando aquilo que não é produzido nos espaços instituídos e outorgados como legítimos da produção artística (VICTORIO FILHO, 2008) (OLIVEIRA, 2018, p. 159).

Ao citar a música Bixa preta da artista *queer* MC Linn da Quebrada, Oliveira (2018) compara a situação de resistência vivida pela personagem descrita em sua letra, em um

<sup>59</sup> ARROYO, Margarete (Org.); NASCIMENTO, Thais Vieira; JANZEN, Thenille Braun (Colaboradoras). *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

<sup>60</sup> DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

<sup>61</sup> “Destacadas principalmente na internet, artistas como Mulher Pepita, Linn da Quebrada, Gloria Groove, Lia Clark, Pablo Vittar, Aretuza Lovi, Kaya Conky, Ctrl+N, são algumas das vozes que ocupam notoriedade nas plataformas digitais e nas escutas juvenis.” (OLIVEIRA, 2018, p. 159).

ambiente de masculinidade hegemônica, branca, cis-heteronormativa, à marginalidade enfrentada pelas/os estudantes LGBTTTQIA+ nas escolas públicas. Também faz um paralelo com as mudanças no sistema educacional público brasileiro que, em meio a processos de transformações não lineares, insere “a bicha” na escola (ALGEBAILLE, 2004<sup>62</sup>). Uma (des)inclusão, como nos mostra Oliveira (2018) – concordando com Megg Rayara de Oliveira (2017<sup>63</sup>) e Takara (2017<sup>64</sup>) –, ao chamar a atenção para “a bicha” que vive na marginalização e na margem, nas bordas, ao ser o espelho da figura feminina em corpos masculinizados, tangenciando o que é imposto social e culturalmente como “homem”, tendo sua identidade apagada ao cumprir as normas que violam física e simbolicamente sua existência, o que leva, muitas vezes, à evasão escolar.

Entretanto, a hostilidade com as/os/es alunas/os/es LGBTTTQIA+ é, muitas vezes, institucionalizada, como Oliveira (2018) nos mostra ao fazer uma retrospectiva ao ano de 2011, em que a bancada evangélica apelidou maldosamente de “kit gay” o projeto “Escola sem Homofobia” do Governo Federal. O projeto foi alvo de críticas por parte dos setores conservadores do Congresso Nacional e da população brasileira, que repudiavam a ideia de um debate sobre os temas gênero e sexualidade na escola, direcionados ao público jovem. O autor ainda nos lembra que são esses mesmos conservadores que pregam a chamada “ideologia de gênero”.

A ideologia de gênero é uma das principais tentativas de desmontar a educação pública brasileira. Segundo Reis e Eggert (2017), ao criar a falaciosa ideologia de gênero, põe-se em prática os argumentos de destruição da família tradicional, incitação e legalização da pedofilia e o fim da ordem natural e relações normais entre gêneros e, com isso, “nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos” (REIS; EGGERT, 2017, p.20). Desse modo, como menciona os autores, foi criado um intenso movimento que varreu as discussões sobre gênero e sexualidade dos currículos escolares, fazendo com que, novamente, a bicha voltasse para a clandestinidade. (OLIVEIRA, 2018, p. 162).

---

<sup>62</sup> ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola Pública e Pobreza: expansão da escola dos pobres no Brasil*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2004.

<sup>63</sup> OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (R)Existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2017.

<sup>64</sup> TAKARA, Samilo. *Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2017.

Citado pelo autor, Stuart Hall (2006<sup>65</sup>) entende o fluxo cultural como um discurso, que influencia e organiza nossas ações. Dessa forma, Oliveira entende que as construções musicais escolares, mesmo que produtos de nossas vivências dentro e fora das instituições de ensino, são construções coletivas impostas às/aos/es discentes na aula de música. Assim, cabe às/aos/es discentes criarem sua individualidade e identidade, desde que mantenham o padrão coletivo e que não desafiem a normatividade.

Dessa forma, o currículo escolar decide o que deve ou não ser ensinado nas aulas de música e cabe às/aos/es docentes a responsabilidade de escolher quais escutas as/os/es estudantes terão. Ao decidirmos quais os saberes são importantes e como conduzi-los, “desconsideramos uma maior possibilidade de interação entre as teias de relações sociais [...] Também desconsideramos a bicha como produtora/compartilhadora de saberes, de modo que, em nossas ações práticas curriculares, cada vez menos cabe determinadas escutas e estéticas” (OLIVEIRA, 2018, p. 163).

Para Lopes (2011<sup>66</sup>), o funk é a intersecção entre música, dança, linguagem e cultura, uma forma de expressão e sentimento. Entretanto, é com facilidade que o gênero musical vem acompanhado de críticas, geralmente aos seus intérpretes e, principalmente, às suas letras, que retratam o cotidiano dos marginalizados, cercados de desigualdades e repressões, suas resistências e existências dentro de uma sociedade excludente, que, além de marginalizar, massacra e assassina esses corpos. Porém, seus ouvintes, jovens em sua grande maioria de escolas públicas, partilham suas identidades, tornam-se protagonistas de seus enredos e constroem seus próprios saberes, não mais reproduzindo as normas que engessam seus desenvolvimentos artísticos e de suas escutas.

Indo ao encontro de Silva (2012<sup>67</sup>), o autor acredita que a escola, por vezes de maneira não proposital, reforça e mantém a violência estatal, ainda que não seja física, servindo como um dispositivo ideológico do Estado na manutenção de hegemonias (SILVA, 2012), hegemonia essa que é masculina, que instaura valores e representações, seja de beleza, saúde ou aceitação social (MISKOLCI, 2006). Dessa forma, “quando pensamos na escola e nas suas práticas, políticas e processos, temos que imaginar que o indivíduo homem terá que assumir determinadas posturas nesse ambiente que farão com que, permanentemente, os

---

<sup>65</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

<sup>66</sup> LOPES, Adriana Carvalho. *Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto: FAPERJ, 2011.

<sup>67</sup> SILVA, Rodrigo Torquato da. *Escola-Favela e Favela-Escola: “esse menino não tem jeito!”*. Petrópolis: DP&A, São Paulo: Cortez, 2012.

padrões hegemônicos sejam mantidos.” (OLIVEIRA, 2018, p. 168). Logo, o Estado, através da escola, tenta normatizar e padronizar os corpos na tentativa de manter o controle da sociedade sob seu poder, e a ferramenta de censura utilizada pela escola é nada menos que o currículo.

Baseando-se em Foucault (2014<sup>68</sup>), Victorio Filho (2005<sup>69</sup>) e Junger (2015<sup>70</sup>), sobre o currículo como um dispositivo de manter a normatividade, Oliveira entende que:

O dispositivo é um modo pelo qual se consolida a ação do poder, é uma transfiguração do poder e, partindo disso, ao focar no currículo da educação musical escolar, veremos que, como poder encarnado, este ingrediente potente da educação escolar formalizada pressupõe os fundamentos, as reflexões, percepções, sensações, técnicas, formas, estilos, ideias, julgamentos de belezas e tem o poder de determinar as escutas, os fazeres e saberes musicais na educação básica. É necessário ponderar, do mesmo modo, que esse poder não se concentra, a princípio, numa relação hierárquica, mas sim num círculo de redes que baliza o poder hierárquico. Ao formatar, o poder se deixa formatar, criando seus movimentos próprios e não sediando toda a sua força/ação em um centro de controle, mas sim, circulando. (OLIVEIRA, p. 165).

O autor observa que esse alinhamento ao dispositivo gera diferentes práticas e formas de pensá-lo. Nesse caso, jovens LGBTTTQIA+ utilizam o funk como criação de suas próprias estéticas musicais, reagindo ao poder que nem tudo pode, deslocando a “matriz geradora do poder institucional escolar” (OLIVEIRA, 2018, p. 166). Segundo Miskolci (2006), a estética da existência é a forma encontrada para abalar e rejeitar a normatividade que configura os padrões socialmente impostos que conhecemos. Para Filho (2008<sup>71</sup>), toda e qualquer formação estética é também política, sendo assim, o autor entende a estética funk como estética da existência ao divergir do binarismo de gênero, contrariando o legado tradicionalista que tenta manter padrões que já não mais contemplam a diversidade presente nas escolas. Ao divergir da normatividade, causa uma ruptura (in)direta aos conceitos do que é/era culturalmente considerado “música boa” ao olhar da tradição musical.

---

<sup>68</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

<sup>69</sup> VICTORIO FILHO, Aldo. *A Arte na educação: A invenção da escola cotidiana*. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

<sup>70</sup> JUNGER, Victor. *Acontecimento-Escola: Entrecruzamentos do Fotográfico, artístico e pedagógico*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, 2015.

<sup>71</sup> VICTORIO FILHO, Aldo. Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros...ou o funk carioca: produção estética, epistemológica e acontecimento. *Revista Visualidades*. Disponível em <<https://doi.org/10.5216/vis.v6i1ei2.18085>> Acesso em 11/10/2021.

O currículo em Arte, como um dispositivo de regulamentação que segue um padrão ideal artístico, funciona como uma ferramenta de poder nas mãos das classes dominantes sobre as populares, criando dispositivos de classificação e separação do que deve ou não ser ensinado, do que é educativo ou culturalmente aceito. Queiroz (2017<sup>72</sup>) intitula esse conjunto de ações como “epistemicídio<sup>73</sup> musical”. Derivado do genocídio, trata-se do ato de excluir saberes e indivíduos que não estão incluídos no poder central, o qual rege e cria as leis das quais são subordinados. Ao traduzir para os saberes musicais, o autor chama de epistemicídio musical:

As expressões musicais europeizadas, que, quando (e)levadas acima dos conhecimentos assassinam os saberes produzidos pelas camadas sociais que estão do lado de baixo da esfera do poder [...] o epistemicídio musical marcou – e ainda marca – a prática e formação institucional da música no Brasil e, temos, como professores de música e formadores de formadores, responsabilidade de combater essas barreiras simbólicas, “que, pelas mortes simbólicas, são indutores e promotores de diversas outras matanças. Ao matar formas de pensar, formas de sentir, formas de ser e estar no mundo, formas de fazer e sentir músicas, se assassina sujeitos” (QUEIROZ, 2017, p. 107) (OLIVEIRA, 2018, p. 169-170).

O autor coloca, em diálogo com Queiroz, Pereira (2014<sup>74</sup>), que, por sua vez, entende que o elitismo musical é reflexo do modelo europeu de conservatório<sup>75</sup>. Oliveira (2018) acredita que a rigidez do modelo de conservatório, além de engessar o ensino de música na escola, desconsidera o cotidiano, trivial, invalidando as manifestações musicais praticadas nesses espaços fora do conservadorismo/conservatório. Acrescenta que essas práticas musicais “acabam não sendo validadas e seus sujeitos produtores/consumidores acabam sendo marginalizados. Ou seja, essas ações fazem com que, ainda, haja uma produção cada vez mais intensa de dispositivos que controlam, punem e coagem os praticantes do cotidiano.” (OLIVEIRA, 2018, p. 167).

Oliveira conclui que os currículos escolares seguem uma linha segregativa para certos grupos específicos, principalmente os periféricos. O autor espera que esse artigo possa abrir novos debates e questionamentos sobre o lugar que o funk e “a bicha” ocupam nos

---

<sup>72</sup> QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017.

<sup>73</sup> “Segundo Santos (1995), do genocídio, que eliminou os povos diferentes e marcou a expansão do território europeu, nasce o epistemicídio, que é uma forma de eliminação daquilo que não é considerado como parte integrante de uma determinada camada da sociedade” (OLIVEIRA, 2018, p. 169).

<sup>74</sup> PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan-jun, 2014.

<sup>75</sup> “As instituições chamadas Conservatórios, um modelo educacional que prevê a formação técnica dos estudantes, e se pauta em moldes rígidos de leitura e escrita musicais.” (OLIVEIRA, 2018, p. 166).

currículos escolares, uma vez que têm muito a contribuir com seus saberes e estéticas cotidianas, mas ainda ocupam um lugar subalterno, silenciado e controlado. Com isso, questionar o currículo musical nas escolas é, também, questionar o nosso lugar de pertencimento e existência, como nos mostra Oliveira nesse trabalho, ao decidir se autodeclarar e chamar-se de bicha em um texto acadêmico (OLIVEIRA, 2018, p. 160), incorporando o seu lugar de fala como um artista LGBTQIA+.

#### **4.7 OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 139-161, 2020.**

Trata-se de um ensaio-conversa com a intenção de entrecruzar e aproximar currículos da educação musical e a teoria *queer*, tendo como objetivo apresentar a música queer como caminho possível para a educação musical escolar, sobretudo na tessitura de currículos, buscando um currículo justo e democrático que represente a todes, tanto nos textos curriculares quanto nas práticas de ensino. A motivação parte do momento político atual, da urgência das discussões sobre gênero e sexualidade, da tentativa de romper com o que – segundo o autor e a autora – seria um silenciamento inconsciente, resultado do pensamento de que a sexualidade é algo natural e não social, discussões que rebatem os ataques à comunidade LGBTQ+ que tentam suprimir os direitos anteriormente conquistados.

Baseando-se em autoras e autores pós-estruturalistas, o autor e a autora do artigo compreendem os currículos como uma tessitura cotidiana, mutável, como “desterritorializados, nos quais sujeitos escolares criam e recriam cotidianamente.” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 145). Ao citar Penna (2012<sup>76</sup>), acrescentam que a música é construída historicamente, socialmente, culturalmente e filosoficamente. A música é, portanto, uma atividade humana e, por consequência, arriscam a dizer que *práticas políticas de ensinar/aprender* música ainda se alinham ao padrão cis-heteropatriarcal branco (OLIVEIRA; FARIAS, 2020). Seguindo a ideia de que os dispositivos curriculares somam “práticas sociais, ideologias e seguem discursos originados do/no poder, entendemos que tudo aquilo que é produzido para ensinar é carregado de signos que irão privilegiar determinadas ideologias, automaticamente excluindo outras. O ato de ensinar música, portanto, é preche desses códigos.” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 142).

---

<sup>76</sup> PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Ao discorrer sobre o termo Queer, dialogando com Louro (2001<sup>77</sup>), encontram diversas traduções para a palavra, como “ridículo”, “raro” e “extraordinário”. Ao referenciar o sociólogo Richard Miskolci (2017<sup>78</sup>), encontram outros significados para o termo, que era utilizado de forma pejorativa para referir-se a homens e mulheres homossexuais na epidemia do HIV-Aids, em 1980, que ressaltou a imagem da pessoa queer como “nojenta” e “com uma doença contaminante”. Ainda, Miskolci (2017) diz que “a teoria queer surge como um ‘impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais’” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 145), e aponta que, dentre esses movimentos citados, destacam-se três: as ações pelos direitos civis das pessoas negras sulistas dos Estados Unidos – protestavam contra leis discriminatórias e de segregação racial; a segunda onda do movimento feminista – reivindicando o ingresso de mulheres brancas no mercado de trabalho e a política de métodos contraceptivos; e o movimento homossexual.

Movimento homossexual - marcado, sobretudo, pela chamada Revolta de Stonewall, na qual membros da comunidade LGBTQ+ se manifestaram violentamente contra os ataques da polícia nova-iorquina ao bar Stonewall Inn, frequentado, sobremaneira, por homens gays não brancos. [...] O movimento homossexual da década de 1960 construía para si a imagem de oposição ao sujeito considerado queer (dissidente), segundo Miskolci (2017), aceitando valores hegemônicos e a heterossexualidade como natural, dessemelhante à homossexualidade. Gays e lésbicas centravam esforços para que fossem entendidos com os mesmos direitos de sujeitos heterossexuais, ligados aos valores da classe média, branca e letrada, adaptando-se aos valores da sociedade heterossexual e tentando incorporação nesse núcleo social, como nos mostra o autor. Os sujeitos queer, por outro lado, criticavam esses valores hegemônicos, “mostrando como eles engendram as experiências da abjeção, da vergonha, do estigma” (Miskolci, 2017, p. 25) (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 146).

Como campo de estudos, no final da década de 1980, a teoria *queer* começa a ser construída por pesquisadoras/es e ativistas estadunidenses; “baseadas/os, especialmente, nos estudos de sexualidade em Michel Foucault, teóricas/os *queer* interrogam os estudos antecessores sobre as consideradas dissidências sexuais e de gênero, que resultavam numa rigidez cartesiana das identidades e subjetividades.” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 146), como forma de oposição crítica aos estudos sociológicos que tinham uma visão normalizadora e hegemônica sobre minorias sexuais e de gênero. Dessa forma, o movimento

<sup>77</sup> LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.541-553, 2001.

<sup>78</sup> MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2017.

*prácticoteórico queer* irá criticar, sobretudo, a heteronormatividade – conjunto de características opressoras que assumem apenas a existência de macho e fêmea, em uma visão binária de gênero nas relações afeto-sexuais, considerando-se a heterossexualidade e o modelo heterorreprodutivo como normal (OLIVEIRA; FARIAS, 2020). Ainda, o autor e a autora assumem que, mesmo com o recente crescimento desse campo de estudos, esses sujeitos tidos como “bichas” e *queer* ainda são tidos como abjetos, tendo suas práticas sexuais e corpos desviantes dos valores cis-heterocentrados, em suas palavras, sumariamente condenados.

A escola, por sua vez, é um órgão vigilante e punitivo que controla os corpos, principalmente os desviantes, na intenção de “manter a sexualidade controlada e dentro da norma, ocultando e negando qualquer forma não cisgênero e não heterossexual que possa vir a existir nesse espaço (Louro, 2008<sup>79</sup>)” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p.147), mantendo a hegemonia de meninos masculinos e meninas femininas tidos como naturais.

Ao dialogar com Bergonzi (2009<sup>80</sup>), discorrendo sobre a educação musical estar orientada, majoritariamente, pela heterossexualidade, percebem que o ensino na escola acompanharia a mesma direção, demonstrando o quanto docentes e discentes heterossexuais estão em situação privilegiada em relação aos colegas LGBTQ+, chamando a atenção para a falsa neutralidade encontrada nas escolas de música e nos currículos, em que “o ensino da música e as práticas curriculares musicais são erguidos como dispositivos auxiliares da heterossexualidade” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 148), dispositivos estes que têm funções estratégicas dominantes, reforçando que, se a sexualidade estiver no campo do não dito, expressão utilizada pelo pesquisador e pela pesquisadora, isso apenas reforça a norma e faz com que a heterossexualidade seja a cultura musical dominante.

Um exemplo brasileiro ocorreu em novembro do ano de 2019, em uma cidade catarinense: segundo reportagem da revista *Capricho* (Zocchi, 2019), um jovem teria entrado em contato com uma rádio via aplicativo de mensagens instantâneas e pedido que tocasse na programação o hit *Parabéns*, da cantora brasileira *drag queen* Pabllo Vittar (1994-), lançado no mesmo ano. Nesse contato, o jovem recebe resposta negativa por parte do funcionário que menciona que não tocaria as músicas da artista por não saber se a mesma era homem ou mulher. O funcionário ainda reitera que, segundo o ensinamento de seus pais, no núcleo familiar podem existir apenas homens e mulheres, não havendo espaço para outra coisa. Esse

<sup>79</sup> LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho*: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

<sup>80</sup> BERGONZI, Louis. Sexual orientation and music education: continuing a tradition. *Music Educators Journal*, [s. l.], v. 96, n. 2, p. 21-25, 2009.

episódio, que não é isolado, reforça a bicha/sujeito queer como abjeto nos espaços, inscrito em um controle discursivo (Foucault, 2017) sobre o sexo, sexualidade e construção de gênero. (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 148 - grifos do autor e da autora).

Para Oliveira e Farias (2020), essa “área cinzenta” do não dito abre precedentes para retrocessos em relação à escola e à educação, como os ataques às políticas educacionais, como aconteceu com a Base Nacional Comum curricular (BNCC), aprovada e homologada no final de 2017, que retirou os termos gênero e sexualidade, após pressão de congressistas religiosos e setores conservadores, em decorrência da chamada “ideologia de gênero”.

Creemos que essa máscara de silenciamento se amplia quando pensamos em políticas curriculares, afinal, a aligeirada publicação do texto da BNCC – como base nacional dos conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas –, ao deixar de considerar as políticas das diferenças na escola, mostra qual tipo de escola e de conhecimento oficial deve ser legitimado (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 154).

Ao tratar sobre a (de)colonização, Gould (2009<sup>81</sup>), que trata a música escolar como institucionalizada, mostra que o resultado da herança cultural musical é normalizadora e disciplinadora das práticas culturais de educação musical, seja das/dos/des educadoras/es, seja das/dos/es alunas/os/es, musicistas ou plateia. Contribuindo com Gould, sobre os estudos curriculares pelo conceito de *habitus* conservatorial, Pereira (2018<sup>82</sup>), sobre o poder colonial abrangido nas práticas pedagógico-musicais, acredita que “a tradição, seletiva e inventada, se perpetua na formação de músicos/musicistas e professoras/es, muitas vezes naturalizada e nem sempre estática. Na visão do autor, tradição não é algo para se pensar de modo negativo, mas, sim, deve ser pensada a partir de seu contexto histórico e social” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 150).

Oliveira e Farias (2020) entendem essas perspectivas curriculares como limitadoras de reconhecimento e representatividade para alunas e alunos não heterossexuais e não cisgêneros nas aulas de música, além de antidemocráticas, e buscam uma emancipação dos corpos e subjetividades *queer*, já que a aula de música é um ambiente sexualizado e generificado (WENNING, 2019<sup>83</sup>) e que essa exclusão promoveria o “epistemicídio

<sup>81</sup> GOULD, Elizabeth. Dis-orientations of desire: music education queer. In: REGELSKI, Thomas A.; GATES, Terry (ed.). *Music education for changing times: guiding visions for practice*. New York: Springer, 2009. p. 59-71.

<sup>82</sup> PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

<sup>83</sup> WENNING, Gabriela Garbini. *Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

musical”, assassinato simbólico às diversidades e diferenças (QUEIROZ, 2017<sup>84</sup>). Porém, ainda há o questionamento: “como podemos empoderar aquelas e aqueles que produzem sua música clandestina, não oficial, e promover uma ação curricular justa?” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p.150).

O verbo *Enviadescer* é originado da música de mesmo nome da arti(vi)sta Linn da Quebrada, lançada em 2016. Segundo Oliveira e Farias (2020, p. 151), “as músicas de Linn são estéticas insurgentes da margem, que não pretende ser centro, mas que interroga o binarismo margem-centro, propondo um deslocamento nesses/desses lugares.”. O termo, para o autor e a autora, tem diversos significados, especificidades e empregos. Utilizado como um posicionamento político, o termo diverge da heterossexualidade compulsória ao incorporar, em sua composição, corpos tidos como desviados da forma; na tessitura composicional, ultrapassa as fronteiras e normas de gênero, os limites discursivos do sexo e os conceitos retrógrados de sexualidade que engessam o corpo; como processo estético, transgride o binarismo de gênero e as concepções de feminino e masculino.

Como perspectiva decolonial, *enviadescer* a educação musical é entender que gênero, sexualidade, raça, classe e territorialidades são recortes epistemológicos que precisam ser analisados em unicidade e precisam estar presentes em nossas práticas educativo-musicais, currículos, formação docente e nos mais diversos espaços que *pensamosfazemos*. Ou seja, se movimenta para tirar da subalternidade estética os corpos que são designados a uma política de morte (física e simbólica), como nos mostra Achille Mbembe (2018). Por isso, é uma política que estetiza as existências, produzindo resistências sonoras que dialogam com sujeitos das diferenças (OLIVEIRA; FARIAS. 2020, p. 151, grifos do autor e da autora).

*Enviadescer* em uma perspectiva de *ensinaraprender* tem o objetivo de mostrar outros caminhos que não a cis-heterossexualidade branca, que inferioriza culturas musicais dissidentes (OLIVEIRA; FARIAS, 2020) e empurra as subjetividades para a cultura do colonialismo, pela qual a educação musical brasileira é fortemente influenciada. O autor e a autora nomeiam dois diferentes movimentos complementares visando superar os traços da colonização: 1) *enviadescer* a educação musical – trata-se de novas perspectivas para os currículos em música, considerando-se, acima de tudo, a pedagogia das/nas/com/para/pelas diferenças; 2) *musicar a bicha* – que tem o objetivo de potencializar o ativismo dos sujeitos *queer* ao ouvi-los e levá-los para suas práticas docentes, rompendo a falsa naturalidade que privilegia as experiências cis-heterossexuais.

---

<sup>84</sup> QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

*Enviadescer* a educação musical é uma perspectiva-movimento adotada que consiste em ações *teóricaspráticas* nas quais os dispositivos curriculares em música passem a dialogar com as diferenças. Se no âmbito acadêmico compreendemos que haja tradições seletivas e inventadas – como discutimos acima, respaldados por Pereira (2018) –, os modelos curriculares em educação musical devem estabelecer, urgentemente, novos olhares que incluam subjetividades esquecidas nesse percurso, como a produção musical de pessoas LGBTQ+ como caminho possível para educar musicalmente nas escolas e na formação de professoras/es. [...] *Musicar a bicha* são ações *prácticasteóricas*, que consistem em considerarmos as potências dos artivismos musicais (Colling; Sousa; Sena, 2017). *Bichas* se colocam em movimentos musicais, subvertendo-os da lógica dominadora do gênero e da sexualidade, seus corpos estão em emergência e suas lógicas musicais passam a pertencem às epistemologias, musicologias e pedagogias. (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 152-153, grifos do autor e da autora).

Para o autor e a autora, os dois movimentos servem como alternativas para maximizar os horizontes pouco ou nada explorados a fim de diminuir as desigualdades e promover o debate pelas diferenças.

Deixamos evidente que não representamos a voz oficial, somos interlocutoras que ouvem bem e traduzem sentimentos que ouvimos durante nossas andanças musicais pelos cotidianos escolares e por lugares em que a oficialidade capitalista cisgênero-branca-heterossexual não consegue estar ou não se interessa em estar. Nossa clandestinidade na pesquisa nos permite ouvir as vozes inaudíveis, e aqui estamos, numa tentativa discursiva de promover um debate urgente para des-orientar práticas e dar as mãos a quem nos acolhe e alargar olhares daquelas e daqueles que ainda se mantêm resistentes. Des-orientar a educação musical, levando à *queerização*, segundo Gould (2009), é a abertura de espaço para linhas diferentes, oblíquas, dobradas, torcidas, emaranhadas, cheias de potencial. Percamos nossos cânones e nossos gessos curriculares, conectemo-nos às músicas *Outras* de sujeitos *Outros*, que em seu cotidiano de dores e sangramentos resistem e em nossos currículos são, ainda, invisibilizados. Oportunizemos visibilidade. Ouçamos suas vozes, promovamos a beleza de seus sons, sejamos amplificadores de suas potências sonoras (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 156, grifos do autor e da autora).

O artigo traz uma reflexão importante e urgente sobre representatividade e o silenciamento dos sujeitos *queer* na música. Mostra que os questionamentos sobre a ausência de representatividade na sociedade *dentrofora* das instituições de ensino, circunscritos no *musicar a bicha*, estão intrinsecamente ligados ao âmbito escolar e, por consequência, ligados ao ensino, que tem sofrido diversos ataques e retrocessos em relação aos direitos *queer*. Ao quebrar o silenciamento percebido por Oliveira e Farias (2020) e a falsa naturalidade do currículo, esperam criar um espaço para o diálogo em que essas discussões possam estar presentes cada vez mais nas políticas curriculares em música, na formação docente ou educação básica, difundindo o *ensinaraprender* para a diferença.

**4.8 WENNING, Gabriela Garbini. Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música: um estudo com professores/as de música da educação básica. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 211-229, 2020.**

O artigo tem como tema a diversidade de gênero e sexualidade na docência de música na educação básica, apresentando resultados da pesquisa de mestrado da autora, intitulada “Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professoras/professores de música da educação básica”, orientada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Del-Ben, defendida no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O interesse pelo tema surgiu após a autora ter sido vítima de violência sexual por meados de 2008, o que gerou diversos questionamentos de cunho pessoal e, posteriormente, o seu ingresso nos estudos feministas e estudos de gênero e sexualidade. A autora define a problemática da pesquisa após algumas situações de dificuldade como professora de música na escola perante situações de conflito ligadas a questões de gênero e sexualidade, percebendo que outras/os/es professoras/es se sentiam da mesma forma em relação a esse assunto. Após um levantamento sobre o tema, constatou a escassez de trabalhos sobre como professoras/es de música da educação básica têm lidado com a diversidade de gênero e sexualidade na sua atuação profissional.

A pesquisa está fundamentada em um conjunto de proposições sobre gênero e sexualidade elaboradas pelo campo da educação e da educação musical e teve como objetivo compreender como professoras/es de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade na docência de música. Os objetivos específicos consistiram em: examinar quais significados sobre diversidade de gênero e sexualidade são compartilhados por esses professores e professoras; compreender como lidam com os sujeitos da diversidade ao ensinarem música; identificar se, e como, a diversidade de gênero e sexualidade vem sendo trabalhada por eles e elas; e identificar dificuldades e desafios que enfrentam em relação à diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música na escola.

Como estratégia de investigação foi realizado um grupo de discussão.

No grupo de discussão cada participante é um representante de um determinado discurso e o debate é guiado por um/a moderador/a a partir de um roteiro de perguntas. A primeira parte do roteiro tratou dos significados de gênero e sexualidade e suas relações com a escola e a docência de música; a segunda, de situações específicas de ensino envolvendo questões de gênero e sexualidade e como os/as participantes lidam com elas; e a última parte, das relações de gênero na música, a partir da exibição de trecho de documentário com músicos/musicistas e professores/as, e das relações entre música, sexualidade e docência, a partir de uma matéria sobre uma

professora que foi questionada por utilizar o funk em suas aulas de música. (WENNING, 2020, p. 217).

Participaram do grupo de discussão um professor e três professoras de música da educação básica das redes pública e privada, contatadas/o a partir da técnica de amostragem bola de neve. Todos se identificaram como cisgêneras/os, brancas/os e apenas uma das entrevistadas se autodeclara bissexual.

Embasando-se nos campos do feminismo e dos estudos de gênero e sexualidade, ao discorrer sobre o conceito de gênero, a autora afirma que, a partir do questionamento da posição de subordinação das mulheres, as teóricas feministas passaram a usar o termo como forma de protestar e assinalar as desigualdades entre homens e mulheres, disparidade que era fundamentada por questões biológicas e de condições anatômicas. A partir da teoria de Scott (1995<sup>85</sup>), segundo a qual, para analisar a situação das mulheres, é necessário também analisar a dos homens, a autora entende gênero como uma construção social, uma performance. Seguindo esses princípios, discorre sobre identidade de gênero e sexualidade:

Identidade de gênero é a maneira como o sujeito se enxerga, podendo ser mulher, homem, não binário e outros. Já a sexualidade se refere às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais, aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais (Louro, 2000, p. 64). Em outras palavras, a sexualidade é a forma de expressar os afetos, desejos e prazeres, que, por sua vez, independe do sexo biológico, que consiste na condição anatômica e biológica dos indivíduos e, portanto, não define nem a sexualidade nem a identidade de gênero de um sujeito (WENNING, 2020, p. 212).

Sobre o gênero e a sexualidade na perspectiva da escola e das políticas educacionais, a partir da visão de professoras/es, pesquisadoras/es e de movimentos sociais, a autora discorre sobre a invisibilidade das discussões sobre diversidade no espaço escolar e o papel da escola, que, por muito tempo, resguardou-se acerca das discussões sobre o tema, argumentando que essas questões eram restritas à esfera do convívio social. A autora dialoga com Louro<sup>86</sup> e Meyer e Soares<sup>87</sup>, ao observarem o papel da escola e das/dos/des educadoras/es ao utilizarem abordagens normativas e balizadoras que hierarquizam sujeitos; e

---

<sup>85</sup> SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

<sup>86</sup> LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 25, p. 59-75, jul./dez. 2000.

<sup>87</sup> MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Org.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 41-48.

com Seffner e Silva<sup>88</sup> e Senkevics<sup>89</sup>, que mostram os resultados desse processo, “apontando significativas disparidades nos percursos escolares de alunos e alunas, que contribuem para as diferenças de desempenho escolar.” (WENNING, 2020, p. 213).

Ao analisar bases legais e políticas públicas sobre o tema, Wenning (2020, p. 213-214) identifica progressões significativas que ocorreram no século XX e no início do século XXI, com a promoção de ações educativas que visavam a equidade de gênero e sexualidade apoiadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em resposta às considerações da LDB, como forma de orientação para as ações educativas. Como resultado, os PCN conectam a temática com as diversas áreas de conhecimento, ainda que a sexualidade esteja associada apenas às funções biológicas e corporais. Da mesma forma, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) passaram a considerar a diversidade de gênero e sexualidade como um princípio da educação não discriminatória e democrática, sendo, assim, um componente que deve integrar essas ações educativas. A autora chama a atenção para planos e programas governamentais “que têm respaldado a promoção de ações com vistas à igualdade de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, combate ao sexismo e à homofobia [...]” (WENNING, 2020, p. 214), e o constante ataque aos dispositivos legais que garantem o respeito a essas pessoas, que, segundo a autora, constantemente tem sua garantia sob questionamento. Como exemplo disso, a autora cita as mudanças do Plano Nacional de Educação de 2014:

Entretanto, em 2014, foi retirada do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) a ênfase que mencionava a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (Reis; Eggert, 2017, p. 15); no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em seu artigo 2o, constam 12 diretrizes que, embora mencionem o princípio do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à orientação sexual, não mencionam o termo “gênero” (Rio Grande do Sul, 2015); no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, as expressões “gênero”, “estudos de gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual” foram retiradas (Porto Alegre, 2015), o mesmo ocorrendo com a última versão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) (WENNING, 2020, p. 214).

---

<sup>88</sup> SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Canetas coloridas ou miniskates? Coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 13, n. 26, p. 31-60, jul./dez. 2014.

<sup>89</sup> SENKEVICS, Adriano Souza. *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Ao tratar sobre educação musical e gênero, Wenning (2020, p. 214-216), em revisão bibliográfica, faz um levantamento de diversos autores/as internacionais e nacionais, constatando diferentes vieses e posicionamentos. Carter (2014<sup>90</sup>) observa que a maioria dos estudos centra-se nas questões de visibilidade e igualdade alinhadas ao binarismo de gênero, dando pouca atenção à multiplicidade de identidades.

Lamb, Dolloff e Howe (2002<sup>91</sup>) estabelecem três categorias de análise ao desenvolvimento desse tema:

A primeira categoria – influências não reconhecidas (unacknowledged influences) – abrange as questões de igualdade e diferença de gênero, não identificadas como questões feministas na organização social contemporânea. A segunda categoria – pesquisa compensatória (compensatory research) – destina-se a descobrir fatos sobre mulheres e meninas e construir conhecimento mais preciso sobre representação de gênero. A terceira categoria – gênero, diferença e poder (gender, difference, power) – utiliza as relações de gênero, poder e diferença para questionar as estruturas da música e as estruturas sociais que operam na composição, na performance e na educação. (WENNING, 2020, p. 214-215).

A autora percebe que a literatura internacional está dividida em diversos subtemas dentro da educação musical e gênero, por exemplo: os estudos sobre o declínio de adolescentes masculinos em coros devido à baixa participação em atividades corais<sup>92,93</sup>; a relação entre os estereótipos de gênero e escolha de instrumentos<sup>94,95</sup>; e o termo LGBT, como um tema guarda-chuva para abordar experiências de docentes e discentes da comunidade que declaram abertamente sua orientação sexual no âmbito escolar. Também chama a atenção sobre a importância de Lucy Green para os estudos de música e gênero:

Grande parte das pesquisas sobre gênero encontradas em minhas buscas mencionam o livro *Music, gender and education*, de Lucy Green (2001), publicado originalmente em 1997. Em pesquisa realizada com

<sup>90</sup> CARTER, Bruce. Intersectionalities: exploring qualitative research, music education, and diversity. In: CONWAY, C. (Ed.). *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. New York: Oxford University Press, 2014. p. 538-552.

<sup>91</sup> 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. (Ed.). *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.

<sup>92</sup> FREER, Patrick. Two decades of research on possible selves and the ‘missing males’ problem in choral music. *International Journal of Music Education*, [s. l.], v. 30, n. 2, p.17-30, 2010.

<sup>93</sup> KOZA, Julia Eklund. Big boys don’t cry (or sing): gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 48-63, 1994.

<sup>94</sup> EROS, John. Instrument selection and gender stereotypes. *Update: Application of Research in Music Education*, [s. l.], v. 27, n.1, p. 57-64, 2008.

<sup>95</sup> HARRISON, Scott. D. A perennial problem in gendered participation in music: what’s happening to the boys?. *British Journal of Music Education*, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 267-280, 2007.

professores/as de música, Green (2001) mostra como são percebidas as diferenças entre meninos e meninas no que se refere aos estilos e atividades musicais. As práticas musicais na escola reproduzem modelos históricos da sociedade em conformidade com a distinção de feminilidade e masculinidade. A autora sugere algumas intervenções curriculares que podem ser realizadas por meio de inclusão e ampliação de referências musicais femininas, sejam compositoras, sejam performers, em diferentes instrumentos musicais; adoção de grupos mistos para a realização das atividades musicais; garantia de igualdade de oportunidades entre os gêneros; e, acima de tudo, pelo reconhecimento, por parte dos/as professores/as, de seus preconceitos, para poder evitá-los. (WENNING, 2020, p. 215).

Na literatura nacional, destaca os seguintes temas:

A construção da identidade de gênero no espaço escolar (Silva, 2000), representações de gênero na música (Pages; Wille, 2017), diferenças de aprendizagem entre meninos e meninas (Lacorte, 2009), relações entre música e sexualidade (Fernandes; Reina; Mokwa, 2015; Teixeira Júnior, 2015), concepções de gênero e sexualidade de professores/as, alunos/as e membros da administração escolar (Ribeiro, 2007), participação feminina e processos de ensino e aprendizagem de mulheres em grupos instrumentais e vocais (Moreira, 2013; Tanaka-Sorrentino, 2012), gênero e sexualidade na formação inicial de professores/as de música (Meurer; Pereira, 2017, Piserchia, 2014; Siedlecki, 2016) e gênero e diversidade sexual e docência de música no ensino superior (Mota, 2019), além de mapeamentos da produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade na educação musical (Almeida; Wolffenbüttel, 2018; Mariano, 2019) (WENNING, 2020, p. 215-216).

A autora conclui, a partir disso, que há uma escassez de trabalhos sobre como professoras/es de música da educação básica têm lidado com a diversidade de gênero e sexualidade na sua atuação profissional, percebendo que, apesar de os temas terem se tornado públicos e objetos de leis e políticas, a literatura indica conflitos e diferentes posicionamentos, gerando tensões, dúvidas e preconceitos nos docentes e no ambiente escolar.

Durante a realização do grupo de discussão, Wenning (2020, p. 218-221), ao pedir para que as/os professoras/es definissem as palavras “gênero” e “sexualidade”, percebe a dificuldade de formular uma resposta e também as ambivalências nas falas, compartilhando diferentes significados sobre a diversidade.

Os relatos mostram como a diversidade de gênero e sexualidade tem se manifestado em forma de reconhecimento, quando as/os/es docentes identificam esses sujeitos no espaço escolar, mesmo que seja uma identificação estereotipada, e, assim, reconhecem as dificuldades enfrentadas dentro e fora da escola. O/As docente(s) identificam também a

negação sobre gênero e sexualidade, demonstrada por xingamentos, comentários machistas e expressões como “ideologia de gênero”, que, segundo as professoras e o professor entrevistado/as, depreciam a palavra gênero. Refletindo sobre a diversidade na docência de música, um tema abordado pelas/o participantes, mostra como o gênero pode, segundo a autora, “(de)limitar as relações com a música”, sendo a música, como campo profissional, um ambiente muito masculino, motivando uma das professoras a pesquisar mulheres compositoras e levar referências para suas aulas na educação infantil. Além disso, a autora traz questionamentos sobre a baixa representatividade das mulheres na música e apresenta músicos e musicistas gays, lésbicas, trans e drag queen, a fim de compreender a percepção das/do professoras/professor sobre como a diversidade de gênero e sexualidade se manifesta na música, gerando diferentes comentários.

Como exemplo, em um determinado momento, a atenção do grupo se volta para a figura da cantora Ana Vilela, em função do destaque da música Trembala nas escolas. Wender percebe uma diferença considerável no que refere ao reconhecimento da diversidade ao comparar Ana Vilela com Pabllo Vittar. Segundo o professor, a figura da Pabllo Vittar, que é uma cantora drag queen, gera muitos comentários em sala de aula em função da sua aparência, pois os/as alunos/as sabem que, na vida privada, Pabllo é um homem, e que, nos seus shows e apresentações ao público, se apresenta como mulher (WENNING, 2020, p. 220).

Ao dialogar sobre diferenças de gênero na aula de música, as/o professoras/professor relataram dificuldades ao lidar com os corpos de seus alunos e alunas durante as aulas, uma vez que, “por vezes, colocar o corpo em movimento na aula de música, principalmente na adolescência, pode representar para o aluno ou aluna uma forma de cruzamento das fronteiras de gênero que nem sempre as alunas/os/es estão dispostas/os/es a questionar.” (WENNING, 2020, p. 220). A autora relata a crítica a uma professora que desenvolveu um trabalho sobre funk e, a partir das discussões, notou que os gêneros musicais associados a certos marcadores sociais causam essa (de)limitação. Ao refletir sobre as feminilidades e masculinidades que fazem parte de suas próprias docências, uma das professoras e o professor associam suas dificuldades em sala às suas características físicas e de personalidade, no caso do professor, principalmente pelo fato de ser um homem na educação infantil.

Wenning (2020) conclui que as professoras e o professor se utilizam de diferentes estratégias para garantir um ambiente democrático para todos:

Diante dos desafios e dificuldades de garantir um ambiente coabitável de diversidades, os/as professores/as se utilizam de diferentes estratégias para abordar a diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula, que incluem:

intervir nos momentos de discriminação, dar atenção à participação das meninas e utilizar a música como ferramenta de inclusão da diversidade de gênero e sexualidade e também de raça, tanto com o intuito de ampliar o conhecimento dos/as alunos/as sobre os diferentes sujeitos que atuam na música como para que os/as alunos/as se sintam mais convidados/as a interagir nas aulas e mais reconhecidos/as. Outros procedimentos adotados, como os de Magali, se referem à reorganização dos alunos e alunas em sala de aula, sem separação por gênero. (WENNING, 2020, p. 221).

Os resultados mostram que as professoras e o professor de música que participaram da pesquisa “compartilham diferentes significados sobre gênero e sexualidade, construídos a partir do olhar para os sujeitos e do reconhecimento de que as pessoas podem ser e são diferentes umas das outras, com suas próprias identidades e características”. A autora conclui que “a aula de música é um tempo-espço generificado e um ambiente sexualizado. Por meio da música, vivenciamos nossas identidades de gênero e sexualidade e, por meio do gênero e da sexualidade, criam-se ordenamentos para a prática musical e para a prática educativo-musical” (WENNING, 2020, p. 223).

O artigo contribui de forma significativa para os estudos de gênero e sexualidade na educação musical. Mesmo sendo um texto atual, (de)mostrando, acima de tudo, os avanços em relação ao tema, chama atenção para a escassez de trabalhos sobre como professoras/es de música que atuam na educação básica têm lidado com a diversidade de gênero e sexualidade. Tanto esse artigo quanto a dissertação do qual foi originado mostram uma abordagem de pesquisa focada nos docentes, gerando ramificações para esse tema que têm tantas ênfases e instâncias, que envolvem, não só as pessoas LGBTQIA+, mas também o seu entorno familiar e principalmente o escolar e social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 - Ler é conversar com as/os/es outras/os/es. O que eu aprendi com elas/es/us?

Neste trabalho busquei analisar a literatura nacional da área de educação musical sobre diversidade de gênero e sexualidade. Constatado que as/os/es autoras/es dos trabalhos analisados têm estado atentas/os/es ao tema, à sua importância e às problemáticas nele circunscritas.

Observei que, embora parte das/dos/es autoras/es dos textos que integraram a bibliografia comentada partilhe ideias de autoras/es como Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Joan Scott e Lucy Green em seus referenciais teóricos e compartilhe conceitos semelhantes sobre o tema, as/os/es autoras/es seguem diferentes alinhamentos, possivelmente resultante das diferentes datas das publicações e da natureza das mesmas.

Percebo que todos os trabalhos aqui analisados enfocam a escola de educação básica, sejam pesquisas voltadas para as/os/es estudantes, sejam voltadas para professoras/es ou licenciandas/os/es. Por mais que eu tenha encontrado poucos trabalhos sobre gênero, sexualidade e educação musical na literatura nacional, e que poucos dialoguem sobre/com a transgeneridade, são visíveis as contribuições dessas/es autoras/es para a área.

Silva (2002, 2004, 2006), por exemplo, tem como foco as/os/es alunas/os/es do ensino fundamental, buscando compreender como a música faz parte do processo identitário das/dos/des adolescentes, e demonstra a base da desigualdade pesquisada nos trabalhos de Piserchia (2014) e Wenning (2020). Embora seus trabalhos não discutam a heteronormatividade ou mencionem a cisgeneridade/transgeneridade, eles inauguram os estudos de gênero na educação musical brasileira. Piserchia (2014) contribui para a área ao questionar as disparidades de gênero cis-masculino e feminino na formação instrumental nos cursos de licenciatura, enquanto Gabriela Wenning (2020) propõe que a aula de música seja entendida como um tempo-espço generificado e um ambiente sexualizado, em que vivenciamos nossas identidades de gênero e sexualidade por meio da música, ao mesmo tempo que o gênero e a sexualidade acabam por ordenar práticas musicais e educativo-musicais. Além disso, Wenning (2020) desenvolve sua pesquisa com docentes, enquanto os outros trabalhos concentram-se em discentes, tanto da escola de educação básica quanto de cursos de licenciatura em música.

Já Moreira (2013), em revisão bibliográfica sobre os textos que tratam de gênero e música, busca a quebra dos binarismos de gênero a partir dos *devires*, abrindo espaço, não

apenas para as discussões sobre gênero cis-masculino-feminino, mas também para a transgeneridade. Por último, Oliveira (2018) e Oliveira e Freitas (2020) trazem, em sua escrita, a urgência de refletir sobre a baixa representatividade e o silenciamento dos sujeitos *queer* nas políticas curriculares em música. Contribuem, dessa forma, para a reflexão sobre um currículo mais democrático e inclusivo, propondo novas possibilidades de *ensinar* música, enviadescendo a cis-heterossexualidade branca e colonial e buscando um currículo *queer* que inclua a todes.

## 5.2 - Lucas versão 3.0

Ciente do meu lugar de fala e de privilégio, como ser branco, tomo a liberdade de parafrasear as palavras de Wenderson Oliveira (2020, p. 72, grifos do autor), para finalizar este trabalho: “[...] contorcendo os discursos, me lançando em cruzo, sendo água, dissolvendo paradigmas e tecendo epistemologias *Outras*, sendo a *Outra*, me torno Eu.”

Ao ter oportunidade de conversar com *os outros*, tornei-me eu, em uma versão 3.0, que busca incansavelmente por atualizações e melhorias, sedento por saberes outros, que também são meus.

Este trabalho é o ponto final de seis anos universitários. Caí na licenciatura de paraquedas; não sabendo a diferença entre licenciatura e bacharelado, fui aconselhado pela minha professora de instrumento, e só tenho a agradecer. Cheguei à universidade por obrigação, por pressão dos meus pais. Prestei o vestibular com a certeza de que iria ser reprovado, por conta do meu ensino básico. Fui aprovado e passei a graduação inteira me sentindo deslocado e com a vontade sempre latente de desistir. Um aluno que não gostava de ler, que tinha péssimos hábitos de estudo, não sabia interpretar texto e, por consequência, não sabia escrever. O tempo todo, eu me perguntava: “o que eu estava fazendo na universidade?” Foi depois de três anos que iniciei o processo de me descobrir, de pertencer. Meu trabalho de desconstrução iniciou-se ao entrar em contato com colegas e professoras/es feministas. Foi depois de quatro anos que, finalmente, me encontrei, ao me entender como um homem transgênero, um futuro professor trans.

Aqui finalizo um ciclo da minha vida para iniciar outro. Encerro um capítulo que perdurou por dezesseis anos, um caminho, por vezes, doloroso e tortuoso, como descrevo em minha introdução, mas que, no final, me rendeu um trabalho de conclusão de curso de mais

de oitenta páginas. Digo isso não pela pretensão de ter um grande número de páginas, mas porque foram oitenta páginas de aprendizado.

Iniciei meus estudos de gênero e sexualidade tardiamente, mais especificamente neste trabalho, e, antes dele, pensava que estava sozinho, que o meu passado seria perpetuado com outras/os/es alunas/os/es. Atualmente, tenho a tranquilidade de saber que estamos caminhando por uma estrada próspera e cuidadosa, e que cada passo conta como uma vitória.

Os dados trazidos pelo dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) mostram que ainda temos um longo caminho pela frente, mas é com muito respeito e agradecimento que cito neste trabalho pesquisadoras/es desse tema tão importante para a nossa comunidade LGBTQIA+. Estas/es que vêm rasgando a bolha da cis-heteronormatividade, que buscam, por meio de suas escritas, uma reflexão tão urgente sobre as escolas, os currículos e seus ensinamentos.

Hoje, dia 24 de novembro de 2021, às 11h13, eu sou a melhor versão de mim, esperando sempre para que, quando vire a meia-noite, eu me torne cada vez mais eu, menos normatizado, mais Lucas, mais Matheus, mais Trans.

## REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. (Org.). *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer no 8, de 6 de março de 2012. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 mai. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389pcp00812pdf&category\\_slug=marco2012pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389pcp00812pdf&category_slug=marco2012pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BROWN, George R. *Disforia de gênero e transexualismo*. Manual MSD: versão para profissionais de saúde. 2019. Disponível em: <<https://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/transtornos-psi%C3%A1tricos/sexualidade-disforia-de-g%C3%AAnero-e-parafilias/disforia-de-g%C3%AAnero-e-transexualismo>>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CORDEIRO, Ana Carolina Silva. *Gênero, corpo, saúde e direitos: experiências e narrativas de homens (trans) e homens (boys) em espaços públicos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2016.
- D'AGOSTINHO, Rosanne. STF decide que transexuais e transgêneros poderão mudar registro civil sem necessidade de cirurgia. G1 — Globo, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-decide-que-transexual-podera-mudar-registro-civil-sem-necessidade-de-cirurgia.ghtml>>. Acesso em: 26 de outubro de 2021.
- DICIO, Dicionário On-line de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/androgino/>>. .
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- 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.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, p. 25-35, 1997.
- HODGES, Andrew. Alan Turing: Uma biografia introdutória. Tradução: Ana Cristina Ferreira. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Matemática*, Porto, v. 67, p.1-8, 2012.
- MACHIAVELO, António; REIS, Rogério. Turing e Enigma. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Matemática*, Porto, v. 67, p. 97-120, 2012.

MARIANO, Hugo Romano. *Gênero e sexualidade na educação musical: uma análise dos conteúdos das publicações no portal de periódicos da CAPES*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2019.

MISKOLCI, Richard. *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, set./dez., 2006.

\_\_\_\_\_. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2017.

MELO, Andréa Silene A. F. *Operação “Pente Fino”*: um levantamento das publicações sobre gênero, sexualidade e corpo nos ENPEC. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MOREIRA, Talitha Couto. *Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes*. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos. (Org.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia / Porto Alegre: ANPPOM, 2013. p. 70-88.

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

OLIVEIRA, Wenderson. “ABRAM OS PORTÕES DO VALE: EU VOU ENTRAR” Funk LGBTQIA+, currículos escolares, estéticas e educação musical. *Rascunhos*, Uberlândia, v.5, n.2, p. 156-176, dez, 2018.

\_\_\_\_\_. *SOBRE-VIVÊNCIA: NARRAR A VIDA E CONTORCER DISCURSOS HEGEMÔNICOS*. In: INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando; CAMPOS, Jefferson. (Orgs.). *Gêneros e práticas de subjetivação: sujeições, insurreições e estéticas da existência*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 62-73.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensarfazer um currículo queer*. *Revista da Abem*, v. 28, p. 139-161, 2020.

PISERCHIA, Paola. *Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música*. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. (Org.). *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço,, 2014. p. 117-125.

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

SANTOS, Adriana Lohanna dos. *Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

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

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

SILVA, Denise Regina Quaresma da; FLORES, Helen Rose. *Educação e gênero em publicações científicas brasileiras: um estudo a partir da base Educ@*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, XIX, 2016, Manaus. *Anais eletrônicos...* Manaus: UFAM, 2016, p. 1-12. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151231>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música) - PPGM/UFRGS, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. *Revista Opus*, v. 8, p. 74–85, fev. 2002.

\_\_\_\_\_. 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, p. 75-83, set. 2004.

\_\_\_\_\_. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 17, n. 28, p. 71-92, jan-jun, 2006.

SILVA, Luciana Santos, SILVA, Danielle Coelho. Como o estado brasileiro atua na violação de direitos fundamentais das mulheres transexuais no cumprimento de pena. *Revista de Direito*, Viçosa, v. 11, n. 01, p. 361-386, 2019.

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

\_\_\_\_\_. Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música: um estudo com professores/as de música da educação básica. *Revista da Abem*, v. 28, p. 211-229, 2020.

## APÊNDICE 1 - LISTA DE TRABALHOS ENCONTRADOS

Categoria	Nome do documento	Nome do arquivo no drive	Autores/as	Estilo, data e local de publicação
Educação musical, gênero e sexualidade	Declarando preferências no espaço escolar: reflexões acerca da construção de identidade de gênero na aula de música	350-1259-1-PB.pdf	Helena Lopes da Silva	Artigo/2004/ABEM
	Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música: um estudo com professores/as de música da educação básica		Gabriela Garbini Wenning	Artigo/2020/ABEM
	<i>Enviadescer</i> a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para <i>pensar</i> fazer um currículo queer		Wenderson Silva Oliveira	Artigo/2020/ABEM
	Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar	7480-23312-1-PB	Helena Lopes da Silva	Artigo/2006/Em Pauta
	“Abram os portões do vale eu vou entrar” Funk LGBTTQIA+, currículos, estéticas e educação musical	903-3315-1-PB	Wenderson Oliveira	Artigo/2018/Rascunhos

Educação, gênero e sexualidade	Gênero e sexualidade:  Entre a explosão do pluralismo e os embates da normalização	1519-6080-civitas-18-01-0005	Fernando Seffner  Daniel Borrillo  Fernanda Bittencourt Ribeiro	Artigo/2018/ Civitas
	GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO	7495-33011-1-PB	Camilo Darsie  Eduardo Steindorf Saraiva	Artigo/2016/ Revista Reflexão e Ação
	A QUEM TUDO QUER SABER, NADA SE LHE DIZ: UMA EDUCAÇÃO SEM GÊNERO E SEM SEXUALIDADE É DESEJÁVEL?	193112727	Fernando Seffner  Yara de Paula Picchetti	Artigo/2016/ Revista Reflexão e Ação
	Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as	513751492005	Ana Flávia do Amaral Madureira  Ângela Uchoa Branco	Artigo/2015/ Trends in Psychology / Temas em Psicologia
	Coleção Cadernos pedagógicos da EaD	Educação_para_a_sexualidade	Organizadora: Suzane da Rocha Vieira	Coletânea/2014/ Editora da FURG

Música, gênero e sexualidade	Rompendo o silêncio: alteridades e subalternidades na música e na arte sonora. Resenha do livro The Second Sound – Conversations on Gender and Music de Julia Eckhardt e Leen De Graeve	641-2247-2-PB	Camila Durães Zerbinatti	Artigo/2018/ Revista Opus
	Feminaria Musical II: O que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos Anais dos encontros das associações musicais brasileiras.	678-4726-1-PB	Laura Cardoso Cunha	Artigo/2014/ 18ºredor/ Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero
	What does gender have to do with music, anyway?: mapping the relation between music and gender	5266-Article Text-40884-2- 10-20190823	Ann Werner	Artigo em inglês/2019/ Per Musi
	An Interview with Professor Susan McClary: The Development of Research on Gender and Music	5317-Article Text-40885-2- 10-20190823	Susan McClary	Artigo em inglês/2019/ Per Musi
	A voz no blues: identidade, questões de gênero e racialização	125451-texto do artigo-49071-1- 10-20181219	Paola Menegat Delazzeri	Artigo/2018/ ORFEU

	Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas	Livro	Organizadoras: Isabel Porto Nogueira Susan Campos Fonseca	Livro/ 2013/ Série Pesquisa em Música no Brasil/ Volume 3/ ANPPOM
Gênero e sexualidade	Cisnorma: Acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero	349130	Brune Camillo Bonassi	Dissertação/ 2017/ UFSC
	Fatores associados a saúde mental de jovens transgêneros e/ou não binários	001108371	Anna Martha Vaites Fontanari	Tese/2019/ UFRGS
	Gênero, corpo, saúde e direitos: experiências e narrativas de homens (trans) e homens ( <i>boys</i> ) em espaços públicos	DISSERTAÇÃO Ana carolina Silva Cordeiro	Ana carolina Silva Cordeiro	Dissertação/ 2016/ UFPE

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE LEITURA MODIFICADO

### ROTEIRO DE LEITURA DOS TRABALHOS

#### 1. Definição e problematização do objeto de estudo

- Qual é o tema/assunto do trabalho?
- O/a autor/a apresenta suas motivações para investigar o tema? Essas motivações são originadas a partir de sua experiência? Quais trabalhos o/a autor/a dialoga?
- O/a autor/a apresenta um problema em relação ao tema? Ele/a aponta algo que ainda não sabemos, que ainda não está claro e, por isso, precisa de mais esclarecimentos e informações?
- Qual é o objetivo do trabalho? Ele é claro e bem delimitado? A relação entre objetivo geral e objetivos específicos está clara? Os objetivos específicos “especificam” aspectos ou dimensões do objetivo geral? São desdobramentos do objetivo geral?
- O/a autor/a deixa claro qual é a importância do seu trabalho ou as contribuições que espera que o mesmo traga para a área?

#### 2. Revisão de literatura

- O/a autor/a apresenta outros trabalhos que investigaram o tema/assunto que ele/a pretende pesquisar?
- Como é essa apresentação? É uma lista de resumos, uma lista de temas semelhantes ou o foco do/a autor/a é nos resultados dos trabalhos, por exemplo? Os trabalhos revisados são comentados ou criticados?
- O/a autor/autora estabelece relações entre os vários trabalhos revisados?
- O/a autor/a apresenta considerações ou conclusões acerca da revisão como um todo (por exemplo: resultados contraditórios, lacunas de conhecimento, caminhos a seguir)?

#### 3. Referencial teórico

- É possível identificar as ideias, conceitos, teorias ou modelos que fundamentam o trabalho? São apresentados de modo claro pelo/a autor/a do trabalho?

#### 4. Metodologia

- Que caminhos foram percorridos para concretizar os objetivos do trabalho?
- Há uma estratégia de pesquisa, como estudo de caso, levantamento, pesquisa documental, entre outras?
- Quais são as fontes de dados (pessoas, arquivos, sites, livros, por exemplo)?
- Como foram escolhidos? Por meio de quais procedimentos? Com base em quais critérios?
- Como os dados foram coletados? Por meio de quais técnicas e instrumentos (entrevista, questionário, análise de documentos, por exemplo)?

#### 5. Resultados e conclusões

- A que resultados e conclusões o/a autor/chegou?
- São apresentadas “respostas” aos questionamentos e aos objetivos antes apresentados?
- As contribuições do trabalho ficam claras?

## **ANEXO 1 - ROTEIRO PARA LEITURA DE TRABALHOS ACADÊMICOS/CIENTÍFICOS**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Instituto de Artes – Departamento de Música**

**Disciplina: Pesquisa em Educação Musical**

**Profas.: Luciana Del-Ben e Regina Antunes Teixeira dos Santos**

**Semestre: 2016/2**

### **ROTEIRO PARA LEITURA DE TRABALHOS ACADÊMICOS/CIENTÍFICOS**

#### **1. Definição e problematização do objeto de estudo**

- Qual é o tema/assunto do trabalho?
- O/a autor/a apresenta suas motivações para investigar o tema? Essas motivações são originadas a partir de sua experiência? Ele/a faz referência a outros trabalhos (à literatura) ao definir seu tema de pesquisa?
- O/a autor/a apresenta um problema em relação ao tema? Ele/a aponta algo que ainda não sabemos, que ainda não está claro e, por isso, precisa de mais esclarecimentos e informações?
- Qual é o objetivo do trabalho? Ele é claro e bem delimitado? A relação entre objetivo geral e objetivos específicos está clara? Os objetivos específicos “especificam” aspectos ou dimensões do objetivo geral? São desdobramentos do objetivo geral?
- O/a autor/a deixa claro qual é a importância do seu trabalho ou as contribuições que espera que o mesmo traga para a área?

#### **2. Revisão de literatura**

- O/a autor/a apresenta outros trabalhos que investigaram o tema/assunto que ele/a pretende pesquisar?
- Como é essa apresentação? É uma lista de resumos, uma lista de temas semelhantes ou o foco do/a autor/a é nos resultados dos trabalhos, por exemplo? Os trabalhos revisados são comentados ou criticados?
- O/a autor/a estabelece relações entre os vários trabalhos revisados?
- O/a autor/a apresenta considerações ou conclusões acerca da revisão como um todo (por exemplo: resultados contraditórios, lacunas de conhecimento, caminhos a seguir)?

#### **3. Referencial teórico**

- É possível identificar as ideias, conceitos, teorias ou modelos que fundamentam o trabalho? São apresentados de modo claro pelo/a autor/a do trabalho?
- Existe relação entre essas ideias, conceitos, teorias ou modelos e a revisão de literatura? E com os objetivos (geral e específicos) do trabalho?

#### **4. Metodologia**

- Que caminhos foram percorridos para concretizar os objetivos do trabalho?
- Há uma estratégia de pesquisa, como estudo de caso, levantamento, pesquisa documental, entre outras?
- Quais são as fontes de dados (pessoas, arquivos, sites, livros, por exemplo)?
- Como foram escolhidos? Por meio de quais procedimentos? Com base em quais critérios?
- Como os dados foram coletados? Por meio de quais técnicas e instrumentos (entrevista, questionário, análise de documentos, por exemplo)?
- O/a autor/a esclarece como os dados foram analisados?

### **5. Resultados e conclusões**

- A que resultados e conclusões o/a autor/chegou?
- São apresentadas “respostas” aos questionamentos e aos objetivos antes apresentados?
- As contribuições do trabalho ficam claras?