GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM MÚSICA: UM ESTUDO COM DUAS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DE MÚSICA

*Gender and sexuality in music formation
and professional acting: a study with two
university female teachers of music*

*Género y sexualidad en la formación y
actuación en música: un estudio con dos
profesoras universitarias de música*

YANAÊH VASCONCELOS MOTA

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul
yanaeh01@gmail.com*

MÁRIO ANDRÉ WANDERLEY OLIVEIRA

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mawoliveira@gmail.com*

Resumo: Este artigo apresenta concepções de duas professoras universitárias de violoncelo acerca de gênero e sexualidade, evidenciando a relação que percebem entre esses temas e a formação e atuação em música. O texto deriva de uma pesquisa de mestrado, a qual se caracteriza como um estudo de casos múltiplos, com a adoção de entrevistas narrativas e entrevistas semiestruturadas como técnicas de coleta de material empírico. Neste artigo, as concepções das colaboradoras são analisadas a partir de proposições de Scott (1995, 2010) e Butler (2003). Os resultados indicam que as trajetórias das professoras norteiam suas concepções sobre gênero e sexualidade, que, por sua vez, orientam aspectos de sua atuação como professoras no ensino superior. Ambas consideram o tema relevante na formação integral do ser humano, mas divergem quanto à sua relevância na/para a formação superior em música. É esperado, com os resultados deste estudo, o fortalecimento do debate sobre gênero e sexualidade na formação e atuação na área.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Docência de música no ensino superior.

Abstract: This text presents the conceptions of two female university cello teachers about gender and sexuality, highlighting the relationship they perceive between these themes and their training and performance in music. The text derives from a master's research, which is characterized as a study of multiple cases, with the adoption of narrative interviews and semi-structured interviews as techniques for collecting empirical material. In this paper, the collaborators' conceptions are analyzed based on the propositions of Scott (1995, 2010) and Butler (2003). The results indicate that the trajectories of the teachers guide their conceptions about gender and sexuality, which, in turn, guide aspects of their performance as teachers in higher education. Both consider the theme relevant in the integral formation of the human being, but they diverge as to its relevance in/for higher education in music. It is expected, with the results of this study, to strengthen the debate on gender and sexuality in formation and professional acting in the area.

Keywords: Gender. Sexuality. Higher education music teaching.

Resumen: Este artículo presenta las concepciones de dos profesoras universitarias de violonchelo sobre género y sexualidad, destacando la relación que perciben entre estos temas y su formación e actuación musical. El texto deriva de una investigación de maestría, que se caracteriza por ser un estudio de casos múltiples, con la adopción de entrevistas narrativas y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de material empírico. En este artículo se analizan las concepciones de las colaboradoras a partir de las propuestas de Scott (1995, 2010) y Butler (2003). Los resultados indican que las trayectorias de las docentes orientan sus concepciones sobre género y sexualidad, las cuales, a su vez, orientan aspectos de su desempeño como docentes en la educación superior. Ambas consideran el tema relevante en la formación integral del ser humano, pero divergen en cuanto a su relevancia en/para la educación superior en música. Se espera, con los resultados de este estudio, fortalecer el debate sobre género y sexualidad en la formación y la actuación en el área.

Palabras clave: Género. Sexualidad. Docencia de música en la educación superior.

INTRODUÇÃO

Passados mais de 20 anos da publicação daquele que é considerado o primeiro estudo brasileiro sobre gênero e educação musical (Silva, 2000), é possível afirmar que o tema, ainda hoje, gera estranhamentos na área – sobretudo quando a ele se associa a sexualidade. O processo de definição do tema deste estudo¹ foi marcado por questionamentos diversos que refletem tais estranhamentos. Logo nas primeiras apresentações do projeto desta pesquisa, foram comuns afirmações como “essa não é uma pesquisa da educação musical” e “este trabalho seria mais adequado numa área de pesquisa sobre sociologia e feminismo do que na área de educação musical” (Mota, 2020, p. 13). Não é exagero afirmar que gênero e sexualidade, ainda, configuram-se como temas “aos quais há uma ‘recusa’ em se aproximar; conhecimentos aos quais se nega acesso, aos quais se resiste” (Louro, 2004).

Este trabalho tem como ponto de partida as reflexões da primeira autora sobre sua trajetória músico-formativa – processo por meio do qual suas experiências como mulher cis, violoncelista e professora de música têm sido resignificadas. A primeira questão que a inquietou foi a quantidade de professoras de violoncelo atuantes nas universidades federais brasileiras. Para responder a essa questão, realizou um levantamento em 2018² que a levou a outros questionamentos: como se deu o processo de formação dessas mulheres? Como atuam? Quais foram e são seus desafios como mulheres professoras e instrumentistas?

Tais questionamentos levaram-na a conhecer melhor a história das mulheres na educação, por meio dos trabalhos de Bruschini e Amado (1988) e Louro (2017). Louro (2017), ao explicitar a feminização do magistério, aponta a presença mais expressiva de mulheres professoras na educação básica – principalmente na educação infantil, vista como “extensão da maternidade” (Louro, 2017, p. 450). O mesmo não acontece no ensino superior. Apesar de o *Censo da Educação Superior* de 2018 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

¹ A pesquisa teve o suporte da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) e foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN, orientada pela Professora Dra. Valéria Carvalho e coorientada pelo Professor Dr. Mário André Wanderley Oliveira, segundo autor deste artigo.

² Cf. Mota e Souza (2018).

Educacionais Anísio Teixeira, 2018) indicar que o percentual de mulheres entre discentes na educação superior é de 57% e, entre docentes, de 45,5%, é necessário frisar que essa distribuição é notoriamente desequilibrada quando são consideradas determinadas áreas.

A construção do problema da pesquisa, assim, foi se complexificando à medida que a primeira autora foi se construindo feminista, o que “[...] tem fundamentado ou corporificado toda a minha aprendizagem e, assim, engendrado (*engendered*) o próprio pensamento e o próprio conhecimento” (De Lauretis, 1993, p. 84 *apud* Louro, 1997, p. 147). Nesse ínterim, algumas experiências durante o mestrado a fizeram desconstruir pressupostos ao nomear regimes normativos em que estava e em que, ainda, se percebe inserida (Mombaça, 2016, p. 11).

Em contato com estudantes LGBTIA+³ da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bem como em discussões, provocadas por leituras com colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS/UFRN), reflexões sobre os conceitos de cisgeneridade e transgeneridade levaram-na a problematizar a “produção de conhecimento heteronormativa, branca, sexista, classista que nega e exclui a existência das mulheres [cis e trans] enquanto criadoras, pensadoras, pessoas” (Rosa; Nogueira, 2015, p. 26).

Na revisão bibliográfica do estudo, foi possível perceber, conforme a constatação de Zerbinatti, Nogueira e Pedro (2018, p. 2), que os estudos de gênero e música se localizam em um “campo em emergência heterogêneo, híbrido, múltiplo, construído coletivamente, como em uma ‘onda’ de publicações e práticas”. Cabe destacar que, em 2013, foi publicado o primeiro livro acadêmico-científico sobre estudos de gênero e música no país. Intitulado *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas* (Nogueira; Fonseca, 2013), o volume conta com textos da musicologia, etnomusicologia e práticas interpretativas. É importante reconhecer tal conjunto de trabalhos de outras subáreas da música, tendo em vista o seu potencial para contribuir com perspectivas para a educação musical.⁴ Todavia, é fundamental que a educação musical tenha a sua produção levantada, problematizada e, certamente, estimulada.

Na revisão bibliográfica deste estudo, que enfocou a produção acadêmico-científica nacional da educação musical, foram identificados trabalhos e autoras/es que se dedicam ou se dedicaram ao tema. Os trabalhos encontrados foram classificados em três categorias: 1) sobre identidade de gênero e repertório musical (Silva, 2000, 2002, 2004, 2006, 2019); 2) sobre a participação de mulheres em práticas pedagógico-musicais (Albuquerque, 2019; Igayara-Souza, 2011, 2019; Paz, 2018; Rocha, 2019; Moreira, M., 2013; Tanaka-Sorrentino, 2012); e 3) sobre gênero e sexualidade na educação

³ LGBTIA+ é uma sigla que abrange as seguintes identidades: lésbicas, gays, bissexuais, trans, intersexo, assexuais e mais outras formas de ser e de se relacionar sexual e/ou afetivamente.

⁴ Tais como: Mendonça (2016), T. Moreira (2012), I. Nogueira (2017, 2019), Noletto (2014, 2019), Rosa e Nogueira (2015).

musical (Mariano, 2019; Oliveira; Farias 2020; Siedlecki, 2016; Wenning, 2019, 2020). Cabe destacar que, na maioria dos textos encontrados, o termo “mulher” não é conceituado, o que evidencia a cisgeneridade como norma em grande parte dos trabalhos. A suposição de uma universalidade de experiências de ser mulher faz com que a diversidade de gênero e sexual seja ainda pouco explorada nos trabalhos da educação musical.

A partir dessas leituras, em diálogo com as experiências e reflexões mencionadas, várias questões foram sintetizadas no seguinte problema de pesquisa: *como as questões de gênero e sexualidade permeiam a formação e a atuação de professoras universitárias de música?* Com vistas a responder a essa questão, neste texto são apresentadas concepções das colaboradoras sobre gênero e sexualidade, evidenciando a relação que percebem entre tais temáticas na formação e atuação em música.

(DES)NORTEAMENTOS TEÓRICOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

De acordo com Scott (1995, p. 85), gênero como categoria de análise surgiu apenas no final do século XX, difundindo problematizações sobre: a criação e a reprodução de papéis e funções predefinidas para homens e mulheres; os próprios significados das categorias “homem” e “mulher”; as normas regulatórias de conduta sexual e as questões de poder nas definições de masculinidade/feminilidade (Scott, 2010, p. 9). Muitas dessas questões foram construídas, em geral, a partir da utilização do “gênero” como “sinônimo de ‘mulheres’” (Scott, 1995, p. 75) ou da oposição masculino/feminino.

Essas oposições estão baseadas em concepções binárias de identidade de gênero (homem/mulher), influenciadas, principalmente, pela diferença da materialidade biológica visível do sexo: pênis e vagina, desconsiderando que o sexo, tal como gênero e corpo, possui uma história (Butler, 2016, p. 23). A limitação das identidades de gênero a duas possibilidades guiadas pelo sexo se finca como base para a normatização desses corpos e para a atribuição de valores, expectativas e deveres às pessoas numa tentativa de “afirmar de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher” (Scott, 1995, p. 86). Dessa forma, é construída uma concepção essencialista em que o sexo determinaria o gênero, que, por sua vez, guiaria o desejo. Portanto, corpos que não atendam a esse *continuum*, que não se identificam como homem/mulher, que não atendam às expectativas de desejo são considerados anormais ou abjetos.

As definições essencialistas marcam corpos feminilizados e a experiência de ser mulher, mesmo que “o próprio sujeito das mulheres não [seja] mais compreendido em termos estáveis ou permanentes” (Butler, 2003, p. 18). Há de se compreender que as vivências em corpos autodefinidos como “corpos de mulher” são múltiplas e que “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (Butler, 2003, p. 20). Por isso, para além do gênero, é pertinente observar outras dimensões, tal como a sexualidade. Assim, a sexualidade pode ser entendida “[...] como um constructo histórico,

como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade” (Louro, 2007, p. 210), de modo que “não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza” (Foucault, 1988, p. 100), pois não se restringe a determinismos biológicos.

Segundo Scott (1995, p. 86), gênero pode ser definido em duas categorias, a saber: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. É importante ressaltar que “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, pois o sexo, tal como o gênero, é histórica e culturalmente produzido (Butler, 2003, p. 25).

O gênero e os significados atribuídos ao sexo, para Butler (2003), estão inseridos em uma estrutura heteronormativa, na qual a heterossexualidade é, a princípio, compulsória. Conforme a autora, “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (Butler, 2003, p. 37). Cabe destacar que o gênero é expresso em atos e gestos repetidos, caracterizando, assim, sua performatividade (Butler, 2003). Observando dessa maneira, o gênero “é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*” (Butler, 2003, p. 200, grifo da autora). Sendo assim, neste estudo, gênero é entendido como performativo, não substantivo, podendo ser uma categoria de análise de relações sociais historicizadas.

METODOLOGIA: ABORDAGEM, MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Com vistas a operacionalizar o estudo, a abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994) e o estudo de casos múltiplos (Yin, 2001) se mostraram as opções metodológicas mais adequadas para a investigação. Foram adotadas as seguintes técnicas de coleta de material empírico: entrevistas narrativas e semiestruturadas. Como estratégia de escolha das colaboradoras, um levantamento de dados prévio (Mota; Souza, 2018) foi tomado como ponto de partida. Nesse levantamento, foram identificadas/os 24 professoras/es de violoncelo atuantes em cursos de graduação de universidades federais, sendo seis mulheres pertencentes a esse grupo. Destas seis, duas foram convidadas para a colaboração da pesquisa.

A partir do aceite das colaboradoras, foram agendadas entrevistas, as quais ocorreram no ano de 2019. Seus nomes e suas instituições receberam pseudônimos: Simone, professora da Universidade Federal Preta Simoa (UFPS), e Caroline, professora da Universidade Federal Maria Quitéria (UFMQ).

Neste texto, conforme o recorte estabelecido, serão apresentados os resultados referentes às concepções das colaboradoras sobre gênero e sexualidade, evidenciando a relação que percebem entre tais temáticas na formação e atuação em música.

CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS

Simone é professora da UFPS desde 2015. Considera-se uma mulher branca, jovem, com ascendência estrangeira, solteira, sem filhas/os, de classe média e filha de mãe professora da educação básica. Nasceu na década de 1980, em uma cidade interiorana. Teve contato com a literatura feminista desde criança e trabalha e reside, atualmente, em região geopolítica diferente daquela em que nasceu. cursou Bacharelado e Mestrado em Música (Práticas Interpretativas) em duas outras instituições federais do país. A instituição em que atua (UFPS) oferece o curso de Licenciatura em Música, além de cursos e atividades extensionistas diversas na área.

Caroline é professora da UFMQ desde 2004. Considera-se uma mulher branca, com ascendência estrangeira, solteira, sem filhas/os, de classe média e filha de mãe professora universitária. Caroline nasceu na década de 1960 e atua/reside em região geopolítica diferente daquela em que nasceu. É bacharela em Instrumento, mestra em Música por instituição estrangeira e doutora em Música (*Performance Musical*) por uma instituição federal brasileira. A instituição em que atua tem ampla oferta de cursos na área de música: graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação *stricto sensu* acadêmica (mestrado e doutorado) e profissional (mestrado). Caroline atua na disciplina optativa de Instrumento Suplementar atendendo às/aos alunas/os do curso de Licenciatura em Música e do Bacharelado em Composição e Regência da UFMQ, além de ministrar aulas de Instrumento (I ao VIII) e de Música de Câmara no curso de Bacharelado em Instrumento.

GÊNERO E SEXUALIDADE: RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM MÚSICA

Nesta seção, são apresentados e analisados os materiais empíricos referentes às concepções das professoras. Estes estão apresentados em quatro etapas, a saber: 1) concepções sobre ser mulher, de modo geral e na área de música especificamente; 2) concepções sobre gênero e sexualidade; 3) relevância que atribuem ao tema na área de música; 4) repercussões que elas percebem acerca desse tema em suas práticas pedagógicas.

Ao serem perguntadas sobre “o que é ser mulher?”, foram obtidas distintas respostas das colaboradoras, o que reflete suas diferentes trajetórias,⁵ aspectos sociopolíticos, culturais e suas visões de mundo.

A professora Simone indicou que ser mulher é “uma construção”. Ela destaca que, ao se despir de “crenças limitantes sobre ser mulher”, tornou-se “cada vez mais mulher”.

Eu acho que eu me tornei mais mulher no momento que eu percebi que eu não preciso ser essa mulher imposta, essa figura, esse arquétipo de Madre Teresa, da Virgem Maria – essas figuras são muito problemáticas, sabe? (Simone).

⁵ Sobre as trajetórias de formação das colaboradoras, cf. Mota (2021).

É interessante observar que tais símbolos, culturalmente disponíveis na tradição cristã ocidental, são, de acordo com Scott (1995, p. 86), frequentemente evocados quando são construídas representações do “ser mulher”. Estes símbolos são, em geral, contrastantes – por exemplo, a pureza de Maria e o pecado original de Eva – e servem de base para conceitos normativos que “estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa” (Scott, 1995, p. 86). Desvincilhada de alguns desses elementos normativos, Simone se percebe mais mulher a partir de uma perspectiva própria. Simone acrescenta, ainda, que é desconfortável ser mulher na área de música. Como exemplo, citou sua experiência como chefe de naipe em orquestras, quando percebia a sua competência ser, recorrentemente, questionada por colegas.

A gente acaba fazendo aquela história da síndrome de impostora, se achando menos do que deveria... Acho que não deveria estar aí, que não tem capacidade para fazer aquilo, né? No caso, com uma posição de liderança (Simone).

As dúvidas sobre suas capacidades, na percepção da colaboradora, são reforçadas por elogios não relacionados ao seu desempenho como instrumentista. Segundo ela, “as pessoas, às vezes, não comentam ‘ai, como tu tocou bem’, sei lá, ou ‘ai, como tava bonito!’. Eles falam ‘ai, como tu tava bonita’; ‘como tua roupa é bonita’” (Simone). Por tal razão, Simone destaca que “eu não me sinto confortável em tocar em grupos que tenha muito homem, o que já aconteceu... de só ter eu de mulher. Às vezes, eu sinto quase que... eu estou lá como um negócio para melhorar a vista, sabe?” As dúvidas sobre suas capacidades também fazem parte de seu cotidiano como professora universitária. Simone conta haver situações (como em aulas e reuniões do colegiado) em que percebe que ela e suas colegas mulheres são interrompidas na fala ou depreciadas, e complementa que “infelizmente, é quase uma guerra de gênero. Já virou quase delimitado, assim, as mulheres e os homens.” A professora observou que

apesar de privilegiada, ainda me atinge, né, essas questões pequenas, assim, do machismo, etc. E é uma coisa até terapêutica, porque, no meu caso, eu sempre achei que eu, como mulher, branca, [...] de descendência europeia, de classe média, agora professora, que eu não tinha, às vezes... que eu não me sentia direito de reclamar de algumas coisas, algumas ações pequenas, assim, que me atrapalhavam muito, sabe? Coisas... machismo, sabe? (Simone).

Caroline, por sua vez, afirmou que “não me considero uma mulher nos padrões, até porque eu não casei, não tive filhos. Sou daquelas pessoas mais independentes.” Sua concepção sobre ser mulher parece partir de um conceito regulado e naturalizado no qual “ser mulher” estaria associado ao ato de casar e ter filhos. Em relação à sua participação em grupos musicais, Caroline afirmou que “sempre teve muita mulher [nos grupos em que participou]”

e que nunca se sentiu discriminada. Os grupos orquestrais e de câmara que integrou eram “democráticos, porque todo mundo tinha a chance de solar” (Caroline). No entanto, ao compartilhar suas memórias sobre um grupo de câmara composto por professores de música da UFMQ, em que Caroline era a única mulher, indicou que “tinha medo deles. Não porque eles me destratassem, mas sempre achei que eles estavam muito acima do meu nível. E não é me botando pra baixo. É fato. Tocam muito mesmo.”

Já nas orquestras, suas experiências parecem diferentes. Para Caroline, esses são grupos de sua preferência, pois são “mais democráticos” e ela se caracteriza como “aquela, né, que quer ficar na última estante”, porque “eu gosto de estar meio, assim, difusa no meio”. Todavia, Caroline pareceu se incomodar com a sua constante invisibilização nesses grupos: “Você, sendo instrumento de corda [sic], você sempre é meio anulada” por colegas. Tal percepção parece se alinhar à indicação de Green (1997, p. 68, tradução nossa), quando afirma que “a mulher instrumentista de orquestra, particularmente quando está em menor número, sente-se pressionada a se comportar como ‘um dos homens’”, para que assim não se perceba uma “intromissão”, uma “invasão” feminina em um espaço majoritariamente masculino.

As percepções de ambas as colaboradoras sobre si mesmas como mulheres parecem condizer com a perspectiva de gênero de Joan Scott (1995, p. 86), na qual gênero é um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Isso porque seus entendimentos sobre “padrões” (como casar e ter filhas/os) ou “crenças limitantes” em ser mulher sugerem que as colaboradoras percebem expectativas de gênero e tentam, de algum modo, subvertê-las: Simone tenta não corresponder ao “arquetipo de Virgem Maria”, enquanto Caroline se considera uma “mulher fora dos padrões” por não ter casado e não ter filhas/os.

Com vistas a conhecer melhor as perspectivas das colaboradoras sobre gênero e sexualidade, foi-lhes perguntado se tinham contato com discussões sobre mulheres, gênero e sexualidade. Caroline respondeu que não tinha contato nenhum com tais discussões, mas afirmou ter “contato com pessoas LGBT e com pessoas que participam ativamente de discussões nessa área”. A professora, no entanto, frisa que “não tenho envolvimento, né, nessa... nessa luta, sei lá... nessa bandeira” (Caroline).

Simone, por sua vez, afirmou que tem contato com o tema desde cedo. De acordo com ela, seu contato se fortaleceu a partir de leituras feministas feitas quando criança, por incentivo da mãe. Contou também que busca sempre se atualizar acerca da literatura sobre questões LGBTIA+. Isso porque ela percebe que “tem um atravessamento: quando a gente fala em gênero e quando a gente vai falar de questões da luta LGBT. Não tem como! As coisas estão atravessadas. Não se fala de gênero sem falar sobre isso” (Simone). O entendimento de que “as coisas estão atravessadas” sugere que a professora percebe que “se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais [...]” (Butler, 2003, p. 20).

Quando questionadas se as discussões sobre gênero e sexualidade fizeram parte, de alguma forma e em alguma medida, de suas respectivas forma-

ções acadêmicas, ambas responderam que não. Caroline disse não ter tido nenhum contato e respondeu que “talvez seja importante a presença dessas discussões para a formação profissional em música”. Simone também indicou que essas discussões não fizeram parte de sua formação acadêmica e indicou alguns espaços nos quais essa discussão poderia ter sido estabelecida em sua formação, como nas disciplinas de história e sociologia da música.

Na sequência, foi perguntado se as colaboradoras haviam tido professoras/us/es LGBTIA+ durante seu percurso formativo. Caroline respondeu que sim, mas não acredita que isso tenha impactado sua formação acadêmica, pois entende que “a formação acadêmica se baseia na formação de cada um e não pela orientação sexual”. Antes de responder, Simone perguntou: “Militante, que tu diz?” Tal questão, possivelmente, partiu do seu entendimento de que há diferença entre ser LGBTIA+ e ser abertamente LGBTIA+ e militante, já que o ativismo pela causa tem sido cada vez mais combatido pelo conservadorismo contemporâneo (Louro, 2003). Ser LGBTIA+ abertamente e militante subverte a naturalização pautada na heteronormatividade (re)produzida socialmente. Nesse sentido, Simone destacou que “tem um impacto muito grande, sim, quando o professor é militante”.

À primeira impressão, pode parecer contraditório ter a presença de professoras/us/es LGBTIA+, mas não ter tido discussões sobre o tema. No entanto, convém ressaltar que o heteroterrorismo (Bento, 2011), a reiteração contínua da heterossexualidade através da violência, ainda se faz presente em nossa sociedade. Desse modo, a afirmação de qualquer identidade que não seja cisgênero e heterossexual é um ato político, além de uma questão pessoal muitas vezes dolorosa, que pode estigmatizar ou, ainda, pôr a vida da pessoa que se assume em risco.⁶

O *risco* em ser assumidamente LGBTIA+ no ensino superior foi observado por Simone. Quando perguntada sobre como imaginava que seria tratada caso fosse professora ou estudante LGBTIA+ na universidade, Simone respondeu que iria “sofrer muito” no ambiente universitário, principalmente se fosse lésbica “não menininha [sic]” ou pessoa trans, ao passo que, se fosse um homem cis, heterossexual e branco, teria o discurso e o posicionamento sempre validados. Ao responder a mesma pergunta, Caroline afirmou que não seria discriminada se fosse uma pessoa LGBTIA+, pois “o ambiente acadêmico tem uma cabeça bem aberta, e acho que tem menos preconceito”. A professora adicionou que, caso fosse homem cis, heterossexual e branco, seria tratada “igual”, mas lembrou que “a gente sabe que é uma coisa da sociedade. O homem, de uma forma geral, sempre está numa situação mais confortável, digamos assim” (Caroline).

Caroline pareceu resignar-se com a situação “mais confortável” de homens cis, brancos e heterossexuais como “coisa da sociedade”. E, ainda

⁶ O Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo (Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2019, p. 4) e, a cada 20 horas, uma pessoa LGBT, no Brasil, é assassinada ou se suicida vítima da LGBTfobia (Grupo Gay da Bahia, 2018).

que perceba a universidade como uma instituição que “tem menos preconceito”, vale afirmar, conforme Alves e Silva (2016, p. 95), que “a universidade, apesar da grande diversidade sexual e de gênero existente em seu interior, é [...] um lugar não acolhedor para aqueles estudantes que possuem gêneros e sexualidades não normativos”. Dessa forma, a não observância de preconceitos, bem como a naturalização do “lugar confortável” do homem cis, branco e heterossexual são manifestações

profundamente enraizadas nas práticas cotidianas, nos valores e nas crenças dos atores sociais. Assim, a negação das outras formas de expressão da sexualidade aparece tão espontaneamente como a naturalização da heteronormatividade (Alves; Silva, 2016, p. 92).

As colaboradoras também foram perguntadas sobre a relevância que atribuem à discussão sobre o tema na formação em música. Caroline afirmou que “é um tema super-relevante que deveria ser abordado, não só para as pessoas musicistas, mas para toda a população”, pois “não é uma questão da música, é uma questão geral. [...] Não precisaria ser trazido pra UFMQ.” Ao afirmar que o tema “não é uma questão da música”, Caroline parece desconsiderar a relação entre gênero e música indo de encontro à proposição de Green (1997, p. 55, tradução nossa), na qual “gênero não é meramente uma associação extramusical”.

Caroline afirmou, ainda, que não sabe como discutir gênero e sexualidade em suas aulas, mas acredita que seja importante “colocar isso no currículo”, pois “acho que é até uma diretriz do MEC, né?”. Caroline, desse modo, apresentou um discurso oscilante, pois, ao mesmo tempo que não considerou relevante o debate sobre gênero e sexualidade na formação em música, propôs que esteja no currículo, pois “uma formação mais humanística, talvez, abrangente, seria muito produtivo, benéfico”.

Já Simone, com entusiasmo, disse acreditar que a discussão sobre gênero e sexualidade na formação em música é “extremamente relevante. Eu acho que, talvez, isso tem sido pouco ignorado, um pouco muito ignorado, no campo da música.” A pouca visibilidade dessa discussão pode ser explicada, segundo Simone, com a tentativa “tecnicista” de “separar a música de tudo”, como se a música fosse “uma coisa em si, fechada, hermética, que não se relaciona com a realidade, que não se relaciona com nada. Uma visão meio santificada.” A colaboradora afirmou que “o machismo [...] é muito estruturado na música e esse machismo reflete no preconceito com os gays, com as lésbicas, não é só com mulher”, e considera que a discussão sobre a temática “é importante, sim, com certeza [...], dentro da pesquisa em música, dentro da academia” (Simone).

Simone indicou, ainda, conceber que o processo de

aceitação dessas pessoas tem a ver com alcançar essas pessoas, pra elas não deixarem de existir só porque a gente não tá discutindo o assunto. E... o acolhimento dessas pessoas é um

potencial de mudar a realidade, essa realidade que a gente tá vendo que é muito limitante, racista, homofóbica, enfim...

Na perspectiva de Simone, portanto, promover debates sobre gênero e sexualidade na formação em música é uma importante ferramenta para desvelar preconceitos e opressões contra a mulher e contra pessoas LGBTIA+.

Por fim, com vistas a compreender a relação entre as concepções das colaboradoras e sua atuação como professoras universitárias, foram-lhe apresentadas algumas questões relativas às suas práticas docentes.

Ao traçarem um perfil comum entre suas e seus estudantes, as colaboradoras indicaram perceber as meninas “muito inseguras” (Simone) e “sempre mais sensíveis”, enquanto os “meninos são mais objetivos” (Caroline). Ambas afirmaram precisar de estratégias específicas para ensinar algo às suas alunas. Simone relata que “eu tento ficar fazendo essa manutenção da autoconfiança delas. Tu tem que ser muito mais afetiva. *‘Tu tá indo bem. Você consegue. Vai firme! Tá dando certo.’*” Caroline contou, também, que diferencia a sua abordagem conforme lida com alunos ou alunas, pois “precisa de um pouco mais de psicologia para trabalhar com as meninas”. Os relatos trazem as expectativas que as professoras têm sobre ser mulher e parecem orientar suas abordagens pedagógicas quando atuam com suas alunas. Sendo assim, essas concepções reiteram a conclusão de Silva (2002, p. 82) de que “[a] existência de um discurso que utiliza uma postura essencialista das diferenças, naturaliza, de uma certa forma, a seguinte concepção: ‘meninas, mais sentimentais’, e ‘meninos, mais racionais’”.

Com vistas a identificar as estratégias de “psicologia” utilizadas por Caroline com suas alunas, foi-lhe perguntado sobre o que é abordado em suas aulas. Ela respondeu apenas sobre o conteúdo trabalhado em suas aulas. Ela respondeu que trabalha “a parte técnica... ‘feijão com arroz’: Feuillard, Cossmann, Dotzauer, Popper e repertório também. Não consigo fugir muito do que se faz” (Caroline). Além da parte técnica, a professora disse investir numa agenda fixa recitais, para alunas/os do curso de Bacharelado, pois “todo semestre tem um recital de Bach, um recital de música brasileira e um recital final que é, normalmente, concerto de Haydn, sonata de Brahms, com pianista e tal” (Caroline).

Simone compartilhou que “sempre fico buscando mulheres, sabe, para me inspirar” e também para indicar para suas alunas, como as violoncelistas Jacqueline du Pré, Alisa Weilerstein, Sol Gabetta e a violinista Hilary Hahn.⁷

⁷ Jacqueline du Pré (1945-1987), foi uma violoncelista britânica que faleceu aos 42 anos por esclerose múltipla. Foi a pessoa mais jovem a ganhar o Suggia Award (Prêmio Suggia), aos 16 anos. Em 2012, seu nome foi incluído no Gramophone Hall of Fame. Alisa Weilerstein (1982-) é uma violoncelista judia e estadunidense premiada (Avery Fisher Career Grant, Leonard Bernstein Prize) e condecorada com a MacArthur Foundation “Genius Grant”. Possui nove discos gravados. Sol Gabetta (1981-) é uma violoncelista argentina também premiada (Crédit Suisse Award, Gramophone Award, Echo Klassik Award) que tem 18 discos gravados. Hilary Hahn (1979-) é uma violinista estadunidense famosa por suas interpretações de Johann Sebastian Bach.

Considerando que “as ‘informações’ sobre gênero e sexualidade podem funcionar como ferramentas que permitem ao/à professor/a compreender o sujeito educando para melhor acolhê-lo na aula de música” (Wenning, 2019, p. 104), as colaboradoras foram questionadas se têm ou já tiveram alunas/os ou alunes LGBTIA+ e como se relacionavam com elas/us/es. Caroline indicou, prontamente, que sim, mas que “não converso com eles. Eu não chego e pergunto ‘você é gay?’” e que o fato de ter alunas/es/os LGBTIA+ não influencia na sua prática pedagógica, pois “não vejo por que diferenciar no tratamento”.

Simone afirmou que teve e tem alunas/es/os LGBTIA+ e indicou que o contato que mantém com o tema reflete na atuação como docente universitária. A professora percebe que “a vida é um imbróglio, assim, tudo tem atravessamento” (Simone) e que seria impossível se despir de seus interesses e crenças para dar aulas. Em adição, disse acreditar que sua vida e suas opiniões, principalmente sobre o tema de gênero e sexualidade, influenciam sua prática docente e, se não influenciassem, seria “burrice”, porque

[...] não tem como eu, dentro da minha prática docente, eliminar o que eu penso como mulher, a visão crítica que eu tenho sobre as coisas. Acho que tudo influencia diretamente, assim. Hoje em dia, existe uma perseguição das pessoas que veem a vida e a educação dessa forma: como se não houvesse um atravessamento. Mas, na prática docente, surgem essas questões todas (Simone).

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

A vivência com o aluno trans foi transformadora para Simone, que se considerou uma pessoa à parte do ativismo LGBTIA+. Simone contou que, até o processo de transição do aluno, “não sabia o que era trans”. Foi necessário estudar. Com as leituras e as conversas em todas as aulas que tinha com o aluno, soube, por exemplo, o quão importante é para uma pessoa trans ser chamada pelo nome social.⁸

Para mim, foi difícil e eu fui atrás de pesquisar. Eu lembro de ver vídeo no YouTube de pessoas que fizeram essa transição,

⁸ “O nome social é aquele pelo qual as pessoas travestis e transexuais se reconhecem, bem como são identificadas por sua comunidade e em meio comunitário” (Nogueira, S., 2020).

de me informar e, sobretudo, chamar a pessoa pelo nome. Essa questão dos hormônios, os efeitos colaterais, que eram coisas que ele tava sentindo e tal [...] Ele, por exemplo, expôs tudo, assim. Ele se sentia à vontade para falar isso comigo. Então, foi uma pessoa que eu acompanhei, realmente, de perto, o processo (Simone).

Em relação à sexualidade de suas/seus alunas/os cis gays, lésbicas e bissexuais, Simone afirmou que “não há uma distinção entre os alunos”, porque é “um negócio tão normal” e que “foge do meu domínio”. A afirmação de Simone parece encontrar eco em Louro (1997, p. 81), pois a autora afirma que “a sexualidade está na escola [e na universidade] porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”.

CONCLUSÃO

O presente artigo apresentou as concepções de Simone e Caroline, professoras de violoncelo em universidades federais do país, sobre gênero e sexualidade, destacando as relações de tais aspectos com a formação e atuação em música. O material empírico e sua análise foram apresentados em quatro categorias: *concepções sobre ser mulher*; *concepções sobre gênero e sexualidade*; *relevância atribuída ao tema ‘gênero e sexualidade’ na formação em música*; e, por fim, as repercussões de tais concepções na *prática pedagógica das docentes*.

A partir do exposto, foi possível perceber algumas similaridades entre as colaboradoras: são mulheres cis, descendem de estrangeiras/os; são brancas; de regiões diferentes daquela em que atuam, não possuem filhas/os; têm formação em bacharelado e em *performance*; atuam em cursos de licenciatura; têm mães professoras. Ambas, também, parecem se alinhar ao entendimento de que o gênero é compreendido como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (Scott, 1995, p. 86). Suas concepções sobre ser mulher parecem orientar suas abordagens pedagógicas, sobretudo quando atuam com suas alunas.

No que concerne às concepções sobre gênero e sexualidade, ambas as professoras afirmaram que não tiveram contato com o tema em sua formação acadêmica, mas têm contato com pessoas LGBTIA+ e, no caso de Simone, também com a literatura específica sobre o tema. Simone percebe, ademais, o “atravesamento” do gênero em questões LGBTIA+ e indica que isso também influencia sua prática pedagógica. Já a professora Caroline destaca que o seu contato com pessoas LGBTIA+ não influencia suas aulas, pois entende que “a formação acadêmica se baseia na formação de cada um e não pela orientação sexual”.

Ambas consideram a temática importante na formação integral do ser humano, mas divergem quanto à relevância atribuída ao tema na/para a formação superior em música. Tais diferenças se devem ao fato de serem pessoas com percursos de vida distintos, além de pertencerem a diferentes gerações. Desse modo, suas concepções sobre o tema remetem às suas trajetórias

de vida e transbordam para suas práticas pedagógicas, desde a escolha do repertório à indicação de mulheres violoncelistas como fontes de inspiração para alunas. Cabe destacar que

[o]s valores e concepções dos professores acerca das questões de gênero são refletidos em sua práxis educativa, já que norteiam os métodos de ensino escolhidos, as relações interpessoais e os critérios de avaliação do alunado (Maia; Navarro; Maia, 2011, p. 28).

Conforme Bolzan e Isaia (2006, p. 494), “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação”. Logo, não abordar gênero e sexualidade – dimensões imanentes da existência e da experiência humana – na formação em música representa ignorar voluntariamente aspectos importantes da humanidade de docentes e discentes de música do ensino superior.

A ausência – ou discreta presença – de discussões sobre o tema na formação acadêmica em música parece sinalizar o “silêncio das instituições” sobre mulheres e grupos minoritários⁹ no ensino de música apontado por Siedlecki (2016, p. 149). Esse “silêncio” garante “um regime de privilégios que sustenta as barreiras historicamente construídas a partir de desigualdades produzidas pela dinâmica das relações de poder” (Siedlecki, 2016, p. 149), evidenciando discursos hegemônicos e o conservadorismo de instituições que ainda não foram efetivamente impactadas nem pela produção acadêmica contemporânea da área nem pelas discussões ruidosas sobre gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Clara Fernandes. Compreendendo os processos formativos e a consolidação dos campos da história da educação musical e dos estudos de gênero no Brasil. In: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do; ROCHA, Inês de Almeida (org.). *Ecos e memórias: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 21-59.

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; SILVA, Elder Luan dos Santos. Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes não heterossexuais na UFRB. *Gênero*, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 83-98, 2016.

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

⁹ Por grupos minoritários entendo que não se refere a uma inferioridade numérica, mas às “maiorias silenciosas [silenciadas] que, ao se politizar, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho – gay, étnico, de gênero” (La Gandhi Argentina, 1998 *apud* Louro, 2008, p. 28).

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 249-559, maio/ago. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, Porto Alegre, ano 24, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, p. 4-13, fev. 1988.

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

_____. Corpos que ainda importam. Tradução de Viviane V. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-42.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

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

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. *Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Quando as professoras de música se transformaram em autoras de livros: uma visão panorâmica da produção escrita por mulheres sobre música. In: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do; ROCHA, Inês de Almeida (org.). *Ecos e memórias: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 305-329.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. Brasília: J. G. de Jesus, 2012.

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

_____. *Corpos que escapam*. *Labrys: estudos feministas*, [Brasília], n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm#notium>. Acesso em: 3 maio 2020.

_____. *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento*. *Labrys: estudos feministas*, [Brasília], n. 6, ago./dez. 2004. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys6/libre/guaciraa.htm>. Acesso em: 3 maio 2020.

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

_____. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. *Pro-posições*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

_____. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-141.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. *Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 32, p. 25-46, 2011.

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

MENDONÇA, Bárbara Macedo. *E o que a música tem a ver com isso?: diálogos sobre música e identidades de gênero na escola*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOMBAÇA, Jota. *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência*. São Paulo: 32ª Bienal de São Paulo – Incerteza Viva, 2016. Disponível em: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuicao_a_o_da_vi. Acesso em: 15 ago. 2021.

MOREIRA, Marcos dos Santos. *Mulheres em bandas de música no Nordeste do Brasil e no Norte de Portugal*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MOREIRA, Talitha Couto. *Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

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

_____. Ser mulher violoncelista e professora: reflexões a partir de narrativas (auto)biográficas. In: SIQUEIRA, Laurinda Fernanda Saldanha; SILVA, Maynara Costa de Oliveira. *Mulher, ciência e educação*. São Luís: Expressão Feminista, 2021. p. 134-141.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; SOUZA, Zilmar Rodrigues de. O que os dados nos dizem?: um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 14., 2018, Salvador. *Anais...* Salvador: Abem, 2018.

NOGUEIRA, Isabel Porto. Lugar de fala, lugar de escuta: criação sonora e performance em diálogo com a pesquisa artística e com as epistemologias feministas. *Revista Vórtex*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1-20, 2017.

_____. Vozes, sons e herstories: tecendo a pesquisa feminista em música experimental no Brasil. *Debates*, [s. l.], n. 22, p. 53-79, 2019.

NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos. *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia: Anppom, 2013.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Nome social: a ponta do iceberg. In: CANTELLI, Andreia Laís; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. *Nome social: a ponta do iceberg*. Uberlândia: A. L. Cantelli; S. N. B. Nogueira, 2020.

NOLETO, Rafael da Silva. Eu sou uma fruta “gogóia”, eu sou uma moça: Gal Costa. *Per Musi*, [s. l.], n. 30, p. 64-75, 2014.

_____. Partituras no armário: composição musical e homossexualidade masculina. *REBEH: revista brasileira de estudos da homocultura*, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 81-94, 2019.

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

PAZ, Aline da. Os escândalos no Instituto Nacional de Música: Camilla da Conceição e as mulheres no INM (1919). *Revista Brasileira de Música*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 233-257, 2018.

ROCHA, Inês de Almeida. Um olhar para o método do curso de iniciação musical sob a orientação de Liddy Chiaffarelli Mignone. In: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do; ROCHA, Inês de Almeida (org.). *Ecos e memórias: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 261-303.

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

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

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

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

SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

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

_____. 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, jan./jun. 2006.

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

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

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

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

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

ZERBINATTI, Camila Durães; NOGUEIRA, Isabel Porto; PEDRO, Joana Maria. A emergência do campo de música e gênero no Brasil: reflexões iniciais. *Descentrada*, [s. l.], v. 2, p. 1-18, 2018.

Recebido em 07/03/2021, aprovado em 13/11/2021

Yanaêh Vasconcelos Mota é professora de música, violoncelista e pesquisadora em formação. Atualmente, é doutoranda em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMus/UFRGS); mestra em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGMus/UFRN) e licenciada em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi bolsista de mestrado (Capes – 2018/2020) e, no período, desenvolveu pesquisa sobre a temática de gênero, diversidade sexual e desenvolvimento profissional docente. Como bolsista de doutorado (Capes – 2020/atual), desenvolve, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Del-Ben, uma pesquisa sobre o mesmo campo temático de gênero, focalizando a docência de pessoas trans e travestis. <https://orcid.org/0000-0002-1256-8168>

Mário André Wanderley Oliveira é pós-doutor em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGMus/UFRN); doutor em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMus/UFRGS); mestre em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM/UFPB); especialista (pós-graduação *lato-sensu*) em Educação Musical pelas Faculdades Santo Agostinho de Montes Claros-MG (FASA); licenciado em Artes/Música (habilitação: Violão) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); técnico em Instrumento (Violão) pelo Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF). É professor colaborador no PPGMus/UFRN, professor da Licenciatura em Música presencial da UFRN e da Licenciatura em Música EaD da UERN. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da UFRN (GRUMUS). Integrou, como secretário, a diretoria da Abem em duas gestões (2017-2019 e 2019-2021), sendo, atualmente, vice-presidente dessa associação. <https://orcid.org/0000-0001-8349-0380>