



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA LETÍCIA MALEAMÁ SFAIR DE ANDRADE**

**COLONIALIDADE DE GÊNERO NO ENSINO DE MÚSICA NA CIDADE DE  
MACAPÁ/AP**

**MACAPÁ-AP**

**2025**

**ANA LETÍCIA MALEAMÁ SFAIR DE ANDRADE**

**COLONIALIDADE DE GÊNERO NO ENSINO DE MÚSICA NA CIDADE DE  
MACAPÁ/AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

**MACAPÁ-AP**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP

Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

A554c Andrade, Ana Letícia Maleamá Sfair de.

Colonialidade de gênero no ensino de música na cidade de Macapá/AP / Ana Letícia Maleamá Sfair de Andrade. - Macapá, 2025.

1 Recurso eletrônico.

113 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Departamento de Pós-Graduação, Programação Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientador: Albert Alan Sousa Cordeiro.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação musical. 2. Colonialidade de Gênero. 3. Música - Ensino. I. Cordeiro, Albert Alan Sousa, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 780.7

---

ANDRADE, Ana Letícia Maleamá Sfair. **Colonialidade de gênero no ensino de música na cidade de Macapá/AP**. Orientador: Albert Alan Sousa Cordeiro. 2025. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Departamento Pós-Graduação, Programação Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

**ANA LETÍCIA MALEAMÁ SFAIR DE ANDRADE**

**COLONIALIDADE DE GÊNERO NO ENSINO DE MÚSICA NA CIDADE DE  
MACAPÁ/AP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Albert Cordeiro.

**Banca Examinadora:**

**Presidente/Orientador:**

---

Prof. Dr. Albert Alan Sousa Cordeiro

**Examinadora Interno:**

---

Prof.º Dr. Alexandre Adalberto Pereira

**Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ — PPGED/UNIFAP.**

**Examinador Externo:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Lucélia de Moraes Braga Bassalo

**Instituição: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-PPGED/UEPA**

Macapá, 26 de setembro de 2025.

**MACAPÁ-AP**

**2025**

## **Agradecimentos**

À toda espiritualidade e ancestralidade que moveram para chegar até aqui, nessa perspectiva me conecto com a energia que acredito ser Deus. Nesta caminhada lado a lado com desabafos e ajuda para me manter no Mestrado: a minha amiga Raisia Ribeiro, que me incentivou a me inscrever no processo seletivo deste programa.

Às minhas colegas, que com o tempo viraram grandes amigas: Eliana Barbosa, Bruna Picanço, Elenilda Moraes e Karol Araújo. Virou oficialmente o “grupo das cinco”, pois nessa caminhada nos ajudamos intensamente e nossa amizade se fortaleceu, a todos os meus queridos professores deste programa de pós-graduação em especial a professora Eliana Paixão, que nas últimas da disciplina segurou a minha mão e abraçou todos da turma de seminário de dissertação III.

Aos meus amigos Wallace Moraes e Raulian Lima por dividirem o dia a dia comigo na nossa Casa Coral, estar com eles, tornou minha jornada mais leve e menos solitária.

Dedico em especial esta dissertação aos meus afilhados, amores da minha vida Elise e Kalel, foram os presentes que a vida me deu. Neles projeto um futuro melhor, uma educação digna e justa e como exemplo, quero mostrar a eles que estudar e ter educação de qualidade faz diferença, são nossas heranças do amanhã.

À minha família que vibra a cada conquista minha e sei que essa etapa tão importante da minha vida será celebrada por eles. Em especial aos meus três pilares mais importantes, minha mãe Mickaele Sfair, meu Pai Adriano Andrade e minha avó Cleoci Andrade, os três professores da minha vida, que me inspiraram a escolher o caminho da docência.

Às minhas interlocutoras, professoras Hilary, Teresita Gomez, Fernanda, Poliana e Joana D'Arc, que se prontificaram a relatar suas experiências, e cada momento de entrevista foi um aprendizado. São Educadoras musicais que contribuem expressivamente para o ensino de música em Macapá-Ap.

Ao meu orientador Prof. Dr. Albert Cordeiro que me encaminhou muito bem nesta jornada a qual, sob sua direção, foi movida à compreensão e estratégias para podermos alcançar esse momento juntos.

Às minhas psicólogas, Marielena Reimão que caminhou durante quatro anos comigo, presenciou todo o meu processo de ingresso no mestrado e cuidadosamente me proporcionou a uma reflexão profunda com o diagnóstico de TEA, o que foi decisivo para a minha permanência no mestrado e com as melhores estratégias para lidar com cotidiano de estudos.

À minha psicóloga Elloá, que hoje segue as terapias comigo, propondo formas mais leves para lidar com conflitos, vida pessoal, acadêmica e profissional e mediar o aprendizado para gerenciar minhas emoções.

*“Ao considerar a música como social e cultural, percebo as pessoas que fazem parte dessa prática como protagonistas, distante da concepção eurocêntrica, a qual considera, principalmente, o objeto final da arte, o produto musical, como música. Isso faz com que a performance e a atuação direta de pessoas e suas subjetividades no processo criativo da prática musical sejam desconsideradas. Essa concepção ocidental do objeto musical sendo como o mais relevante, faz da música uma forma de comunicação de via única, na qual a(o) ouvinte não tem nada a contribuir” (Caetano,2017).*

## **RESUMO**

Esta dissertação analisa como a colonialidade de gênero se manifesta na trajetória profissional de professoras de música na cidade de Macapá–AP e teve como objetivos: discorrer a respeito dos desafios enfrentados por professoras de música para exercer o magistério em Macapá; compreender os modos como as hierarquias sociais, sexuais, raciais, de gênero se interseccionam nas trajetórias profissionais de professoras de música e analisar as estratégias empregadas por professoras de música para resistir ao patriarcado musical. Fundamentou-se na teoria de Lugones (2020), que discute as múltiplas dimensões de opressão e o feminismo descolonial, e no conceito de colonialidade, que evidencia as estruturas de dominação herdadas do colonialismo que persistem na sociedade contemporânea. Além disso, aborda a interseccionalidade, especialmente na perspectiva do feminismo negro, apoiada por Akotirene (2019), e o conceito de patriarcado musical, proposto por Green (2001), que identifica as estruturas de poder e hierarquia de gênero no campo musical. A respeito da metodologia, apresenta-se em abordagem qualitativa de acordo com Brandão (2001), a pesquisa bibliográfica na perspectiva de Prodanov e Freitas (2013), para a coleta de dados através das narrativas das professoras de música, utilizou-se a entrevista semiestruturada com aporte teórico em Ávila e Paula (2021), além de utilizar a análise dialógica do discurso para o tratamento de dados das narrativas e experiências das interlocutoras. Buscamos compreender também as estratégias de resistência de mulheres racializadas e de sexualidade não normativa em ambientes musicais e acadêmicos. A abordagem é qualitativa, com análises construídas a partir de entrevistas semiestruturadas. O trabalho debate como o gênero, enquanto construção social, estabelece hierarquias sociais que subalternizam e inferiorizam as mulheres e como estas assimetrias alcançam o campo da produção musical e seu ensino, condicionando os papéis sociais atribuídos às mulheres.

**Palavras-Chave:** Gênero; Colonialidade de Gênero; Música; Educação Musical; Macapá.

## **ABSTRACT**

This dissertation analyzes how gender coloniality manifests itself in the professional trajectories of female music teachers in the city of Macapá, Amapá, and had the following objectives: to discuss the challenges faced by female music teachers in exercising their profession in Macapá; to understand the ways in which social, sexual, racial, and gender hierarchies intersect in the professional trajectories of music teachers; and to analyze the strategies employed by music teachers to resist musical patriarchy. It was based on Lugones' (2020) theory, which discusses the multiple dimensions of oppression and decolonial feminism, and on the concept of coloniality, which highlights the structures of domination inherited from colonialism that persist in contemporary society. In addition, it addresses intersectionality, especially from the perspective of black feminism, supported by Akotirene (2019), and the concept of musical patriarchy, proposed by Green (2001), which identifies the structures of power and gender hierarchy in the musical field. Regarding methodology, a qualitative approach is presented in accordance with Brandão (2001). The bibliographic research from the perspective of Prodanov and Freitas (2013), for data collection through the narratives of music teachers, a semi-structured interview with theoretical support from Ávila and Paula (2021) was used, in addition to using dialogic discourse analysis for the treatment of data from the narratives and experiences of the interlocutors.

**Keywords:** Gender; Gender Coloniality; Music; Music Education; Macapá.

## SUMÁRIO

<b>1 “TOCA PIANO, É MAIS FEMININO!” DISSERAM A MIM E ME QUESTIONEI: O que é ser mulher e feminina?.....</b>	<b>9</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>3 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>31</b>
<b>4 PATRIARCADO MUSICAL E COLONIALIDADE DE GÊNERO .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 Sobre o Patriarcado Musical .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2 Colonialidade de Gênero e Educação Musical.....</b>	<b>57</b>
<b>5 A SINFONIA FEMININA .....</b>	<b>64</b>
<b>5.1 Movimento Allegro: desafios enfrentados pelas professoras de música em sua trajetória musical .....</b>	<b>66</b>
<b>5.2 Adágio: Colonialidade de gênero .....</b>	<b>73</b>
<b>5.3 Minueto: Aos passos da interseccionalidade.....</b>	<b>84</b>
<b>5.4 Finale: A resistência feminina .....</b>	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>108</b>

## **1 “TOCA PIANO, É MAIS FEMININO!” DISSERAM A MIM E ME QUESTIONEI: O que é ser mulher e feminina?**

Instrumentista, cantora, regente, compositora e professora, minha vida está intimamente ligada à música. O canto foi o primeiro contato que estabeleci com esta forma de arte. Desde os quatro anos, fui estimulada por meu pai a desenvolver a veia artística, pois ele, violonista, tocava para que eu cantasse.

Aos oito anos fui adquirindo a consciência, após integrar o coral da igreja, de que tinha alguma aptidão real para o canto, o que me fez, desde então, voltar-me convictamente a esta profissão.

A trajetória que se seguiu foi marcada pela busca por uma carreira musical. Aos quatorze anos, dediquei-me à música instrumental e manifestei o desejo de tocar saxofone tenor, cuja sonoridade sempre considerei envolvente. Assim iniciei minha inserção no universo da música instrumental. A redação desta dissertação remete a memórias sobre minha identidade, o percurso trilhado por meio da música e os caminhos escolhidos ao longo dessa jornada.

Destaco esse aspecto, pois, ao expressar interesse por um instrumento musical, fui orientada por minha mãe a optar pelo piano, considerado mais adequado para mulheres. Essa recomendação reflete condicionamentos sociais presentes em minha família acerca daquilo que seria feminino ou masculino. Ressalto que tal orientação não partiu de discordância pessoal, mas sim de valores transmitidos a ela e, posteriormente, a mim. Em minhas leituras atuais, encontrei respostas imprescindíveis que faltaram durante muito tempo, especialmente em minha adolescência de formação cristã, e que agora refletem neste trabalho:

Além disso, não é possível relacionar o feminino a todas as mulheres, já que não é possível generalizar a categoria mulheres; caso contrário, estaria desconsiderando as diversidades existentes entre as mulheres, que consistem em diferentes classes sociais, raças, lugares e que fazem parte de diferentes agrupamentos sociais. Ao considerar a pluralidade dessa categoria, percebo também que é impossível discorrer sobre todas as diferentes práticas de mulheres ao redor do mundo (Caetano, 2017, p. 31).

Foi nesse momento que recorri a minha tia, irmã de minha mãe, que tinha um teclado antigo de quando ela tocava na igreja e soltou a seguinte frase: “se você fizer, teclado ou piano, eu pago para você estudar”. Como eu gostaria muito de poder tocar um instrumento, aceitei e fui convencida que o melhor caminho era o teclado e assim passei um ano e meio com uma professora de uma escola particular de música, que me ensinou toda a base para que eu pudesse

ser mais independente musicalmente e com esse conhecimento, soube que a estavam abertas as inscrições no Walkíria Lima<sup>1</sup>.

Aos dezesseis anos, iniciei meus estudos de piano erudito no Centro Profissionalizante de Música Walkíria Lima, aprofundando também os conhecimentos teóricos musicais. Realizava seis exercícios diários para aprimorar técnica e postura das mãos, além da leitura de três livros voltados ao desenvolvimento de repertório, rotina que mantive até ingressar no curso técnico de piano, no qual era avaliada pela execução de peças representativas dos períodos barroco, clássico, romântico e contemporâneo.

Apesar do envolvimento inicial com os critérios do estudo da música erudita, constatei ao longo do tempo maior afinidade com o gênero popular. A partir dessa percepção, dediquei-me intensamente à prática independente do repertório que mais me identificava.

Aos vinte anos ingressei no curso de Licenciatura em Música na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) neste ambiente fui motivada à iniciação científica por um professor da disciplina de História da Educação e neste tempo de graduação passei a fazer parte do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA-UEAP).

Nessa jornada como bolsista e pesquisadora, o que mais me inquietava era o fato da música no Amapá ser uma área marginalizada, além de sempre ser exposta com referências ocidentais, dessa forma, vejo que a minha inserção ao mundo da pesquisa me encaminhou sempre na perspectiva de desafiar padrões impostos pela colonialidade na minha área de formação e atuação.

Durante minha trajetória acadêmica, paralelamente fui construindo minha carreira docente antes mesmo de me formar na Licenciatura em Música. Trabalhei em uma escola da rede privada de educação básica que ofertava o componente extracurricular Música, para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e assim, ocupei o cargo de Educadora Musical trabalhando aspectos históricos e teóricos da música, além da musicalização através da flauta doce para as turmas de 6º e 7º anos e formação de canto coral para as turmas de 8º e 9º anos.

Dessa forma, fui me encaminhando para ocupação de lugares na própria música onde cheguei a me questionar várias vezes sobre diversas estruturas instauradas na minha profissão. Após esta trajetória com a música, cheguei a uma triste conclusão: a marginalização da mulher em todas as áreas de atuação e da produção musical. Na produção acadêmica em música, por exemplo, o número de mulheres estudadas é infinitamente inferior ao número de intelectuais homens.

---

<sup>1</sup> Centro Profissionalizante fundado em 25 de janeiro de 1952 ainda no Território Federal do Amapá e até os dias atuais, oferta cursos profissionalizantes em instrumentos musicais.

Na performance instrumental, é nítida a tímida presença feminina, o que é notado em ambientes musicais como a regência, composição, arranjo, orquestração, enfim, nas diferentes áreas da atuação musical a inexpressiva e o encobrimento da presença feminina são muito evidentes.

Buscando compreender essa assimetria, cheguei ao conceito desenvolvido por intelectuais latino-americanas voltadas aos estudos de gênero: a Colonialidade de gênero, conceito decorrente da Colonialidade do poder de Aníbal Quijano.

Maria Lugones explica que a colonialidade do poder estabelece uma classificação universal e fundamental da população mundial baseada na ideia de “raça”. A criação do conceito de “raça” representa uma mudança profunda, por reorganizar as relações de superioridade e inferioridade fundamentadas na dominação. A humanidade e suas relações são definidas por uma construção fictícia com base em aspectos biológicos. A autora destaca que Quijano apresenta uma teoria histórica da classificação social que substitui as chamadas “teorias eurocêntricas das classes sociais”. A partir dessa análise, compreendemos a importância central da divisão racial da população no contexto do capitalismo global.

Lugones (2020) faz críticas aos conceitos predominantes no grupo Modernidade/Colonialidade, especialmente à formulação de Quijano (2005) sobre colonialidade. Ela identifica que esses escritos adotavam uma perspectiva eurocêntrica e heteronormativa sobre gênero, considerando-o essencialmente de forma biológica e desvinculada das experiências coloniais específicas.

Quijano (2005) explicita que o processo de racialização das populações do planeta se deu a partir da invasão das Américas, com o intuito de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista, desenvolvendo posterior e gradualmente, como consequência, o capitalismo mundial. Ali se impôs uma sistemática divisão racial do trabalho, em que indígenas e africanos estiveram, desde seu início, na base da opressão. O autor demonstrou como o capitalismo mundial é também colonial/moderno e eurocentrado. Quijano vai além ao afirmar que é parte do novo padrão de poder mundial.

Em contrapartida, Maria Lugones (2020) afirma que a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano é a marca central da modernidade colonial. A missão civilizatória do cristianismo se concentrou na transformação do não-humano colonizado em homem e mulher:

Não encontrei uma elaboração sobre gênero como conceito ou como fenômeno nas leituras que fiz de Quijano. Parece-me que, em seu trabalho, ele assume que as diferenças de gênero são formadas nas disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. As diferenças se configurariam conforme a maneira como esse controle está organizado. Quijano entende o sexo como

atributos biológicos que podem ser elaborados como categorias sociais. Diferente do sexo, o fenótipo não possui atributos biológicos de diferenciação. De um lado, “a cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, etc. não têm nenhum impacto na estrutura biológica da pessoa”. Mas para Quijano o sexo parece ser inquestionavelmente biológico (Lugones, 2020, p. 13).

O texto de Maria Lugones é uma base epistemológica fundamental, pois a mesma analisa o encontro ou confronto que expressam a indiferença quanto à sexualidade, gênero e classe perpetuada pela colonialidade, do poder para exercer superioridade. A obra “Pensamento Feminista Hoje — Perspectivas De coloniais”, de Lugones (2020), destaca que o ato de dominação, exploração e violência são veementes exercidas sobre mulheres de cor, feitas ou praticadas pelo homem branco e que, mesmo homens de cor vítimas da colonização, também compactuam e reproduzem comportamentos de violência e opressão a estas mulheres.

Para Lugones (2020) o sistema moderno colonial valida-se a partir de estratégias e discursos para colonizar homens e mulheres, isto gera a imposição quanto a forma de comportamento ou de como ser segundo a dimensão de gênero. Criando neste sentido, o padrão moderno de colonialidade, que visa controlar condutas e determinar parâmetros do ser homem e mulher na América Latina, além de abranger o eurocentrismo, onde o homem ocidental se prevalece sobre homem não ocidental e coloca no campo da invisibilidade as mulheres não brancas.

Ser uma mulher preta, LGBTQIAP+, é o maior incentivo para debruçar-me na temática desta pesquisa, procurando defender cada elemento que me constitui nas experiências vivenciadas por ser mulher, educadora musical, ocupando espaços na performance musical, em que grande parte dos instrumentistas são homens que prevalecem em sua presença, faz-me refletir que o mundo da música é enraizado de uma forte permanência colonizadora, uma vez que grande parte das referências musicais estão centradas no padrão eurocêntrico que classifica homens e mulheres e influência quais funções devem desenvolver na música.

Para compreender as experiências, percepções e estratégias de resistência das mulheres no contexto musical, esta dissertação adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de narrativas e relatos de vida. A seção **metodologia** descreve as atividades realizadas como as entrevistas semiestruturadas a partir de experiências de professoras que atuam ou atuaram no campo da música, possibilitando uma compreensão aprofundada de suas trajetórias, desafios e formas de resistência frente às desigualdades de gênero e raça. Além disso, a pesquisa incluiu o estudo de relatos escritos, bem como a análise de discursos e discursos

institucionalizados presentes no contexto acadêmico e profissional, buscando identificar padrões de discriminação e estratégias de afirmação identitária.

Na análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, com enfoque na interpretação de significados e categorias emergentes relacionadas às experiências de opressão e resistência das profissionais da música. Essa abordagem permitiu compreender as complexidades das interseções de raça, gênero e sexualidade, além de evidenciar as ações de resistência e afirmações de si dessas mulheres. A pesquisa também recorreu à revisão bibliográfica de autores relevantes, fortalecendo o embasamento teórico e contextualizando as suas experiências no âmbito das discussões contemporâneas sobre feminismo, interseccionalidade e resistência social.

Neste sentido, neste trabalho de dissertação analisarei como este fenômeno se manifesta ao longo da trajetória profissional de professoras de música que atuam na cidade de Macapá. Para tanto elaborei o seguinte **problema de investigação**:

Como a colonialidade de gênero reverbera nas trajetórias profissionais de professoras de música em Macapá–AP?

Para auxiliar no andamento da pesquisa, elaborei as seguintes **Questões suleadoras**:

Quais os desafios enfrentados por professoras de música para exercer o magistério na cidade de Macapá–AP?

Como as hierarquias sociais, sexuais, raciais, de gênero se interseccionam nas trajetórias profissionais de professoras de música?

Quais estratégias as professoras de música empregam para resistir ao patriarcado musical?

Deste modo, esta pesquisa conta com os seguintes objetivos:

### **Objetivo geral**

- Analisar como a colonialidade de gênero reverbera nas trajetórias profissionais de professoras de música na cidade de Macapá–AP.

### **Objetivos específicos**

- Discorrer a respeito dos desafios enfrentados por professoras de música para exercer o magistério em Macapá;

- Compreender os modos como as hierarquias sociais, sexuais, raciais, de gênero se interseccionam nas trajetórias profissionais de professoras de música.

- Analisar as estratégias empregadas por professoras de música para resistir ao patriarcado musical

A colonialidade de gênero e as relações de gênero na educação musical são temas de crescente relevância social e científica, especialmente em um contexto onde as questões de identidade, diversidade e inclusão se tornam cada vez mais centrais nas discussões acadêmicas e sociais. Refere-se à como as estruturas de poder colonial não somente impuseram uma hierarquia racial e étnica, mas também moldaram as relações de gênero, perpetuando desigualdades e estereótipos que afetam a vida de mulheres e pessoas não-binárias. Essa perspectiva crítica permite entender como as normas de gênero são construídas e mantidas em contextos históricos e sociais específicos, revelando a intersecção entre colonialidade, gênero e educação.

A inclusão de perspectivas de gênero na educação musical é, portanto, essencial para reequilibrar essa narrativa e reconhecer a diversidade de vozes e experiências que enriquecem o campo musical.

Cientificamente, a análise das relações de gênero na educação musical permite investigar como as práticas pedagógicas, os currículos e as políticas educacionais podem ser mais inclusivos e representativos. Estudos evidenciam que a presença de mulheres e de outras identidades de gênero nas salas de aula e nos currículos não somente enriquece a experiência educacional, mas também desafia estereótipos de gênero.

As autoras Lamb, Dolloff e Howe (2002), abordam estudos sobre mulheres, gênero e educação musical, a historicidade do feminismo e como a educação musical acompanha cronologicamente tais movimentações. Para análise acerca do desenvolvimento dos estudos que abrangem gênero e educação musical, as autoras classificam três categorias: *unacknowledged influences/influências não reconhecidas* que explica sobre as questões de gênero que envolvem diferenças e igualdades, mas que não são identificadas como as próprias pautas que discutem questões feministas tidas como não visíveis.

Na segunda categoria: *compensatory research/pesquisa compensatória* voltada a constatar sobre a representatividade de mulheres e esses fatos levam a representação de gênero. Na pesquisa compensatória há uma busca de corpus textuais e bibliográficos para a identificação de mulheres compositoras, professoras, biografias que contém patronas, pesquisadoras apagadas da história assim como a busca de conteúdo feminista nos currículos de ensino como afirma Loizaga Cano:

São estudos que têm como referência a perspectiva liberal de igualdade. A maioria dessas pesquisas tenta recuperar o lugar negado historicamente às mulheres durante séculos. Outras pesquisas dessa corrente também se concentram sobre a influência do papel de gênero nas atividades musicais relacionadas com a Educação, tais como a escolha de instrumento ou a preferência por uma prática instrumental, ou vocal concreta atendendo a questões de gênero. Começa a se desenvolver na década de 90 (Loizaga Cano, 2005, p. 164).

Ainda que mais centrada na crítica às estruturas sociais e culturais que reforçam desigualdades de gênero, a pesquisa compensatória reforça a necessidade de desconstruir os estereótipos vinculados ao papel das mulheres na educação musical. Os estudos dessa fase envolvem a análise das relações de poder, dos papéis de gênero atribuídos às crianças ou professores/as, e buscam promover mudanças na prática pedagógica para superar a reprodução de desigualdades. Essa linha também impulsiona a pesquisa sobre a feminização do ensino musical e sua relação com a perpetuação de estereótipos.

Na terceira categoria: *gender, difference, power*/relações de gênero, poder e diferença para apontar questionamentos sobre as estruturas sociais que cercam as relações de gênero na música. Os modos que operam no ensino de música/educação, performance e composição.

Discutir as relações de gênero na educação musical é de grande relevância social por diversos fatores como a desigualdade de oportunidades: A educação musical, como muitas outras áreas, tem historicamente sido marcada por desigualdades de gênero. Mulheres e homens podem ter acesso desigual a oportunidades de aprendizado, performance e reconhecimento. Discutir essas relações ajuda a identificar e combater essas desigualdades.

A representação e Visibilidade também é um fator importante, pois, a presença de mulheres na música, tanto como educadoras quanto como musicistas, muitas vezes é sub-representada. Ao discutir as relações de gênero, é possível promover a visibilidade de mulheres que contribuíram e continuam a contribuir para a música, desafiando estereótipos e preconceitos. Sobre a construção de identidades, sabemos que a educação musical é um espaço onde identidades de gênero são construídas e reforçadas. Discutir e refletir sobre essas dinâmicas permite que educadores e alunos reflitam sobre como as normas de gênero influenciam como a música é ensinada, aprendida e apreciada.

Minha motivação a respeito do objeto de pesquisa remonta a minha trajetória como mulher e como venho ocupando diversos espaços na educação musical, na performance, regência e na pesquisa. E como mulher que passou por muitos percalços por fazer parte de uma rota de minorias e que por muito tempo esteve debaixo da colonialidade vivida no cotidiano de uma pessoa criada pelas tradições cristãs. O entendimento de tentar uma ruptura significativa

não se trata somente de não andar de mãos dadas com o que nos é imposto constantemente, mas saber ressignificar o contexto em que se vive.

Meu espaço como cantora que antes foi ocupado como quem dependia da boa vontade de músicos foi ressignificada pelo espaço que criei em cantar o que achava pertinente a minha vivência e de outras mulheres, assim como a coragem de entender meu lugar como compositora, na posição de regente à frente de um grupo de homens e mulheres, como educadora musical e formadora de professores de música. Enfrento diariamente os desafios por ser mulher nessa profissão e luto constantemente contra a invalidação do que me torno a cada dia. *Ser mulher é lutar diariamente.*

Quanto à estrutura do trabalho, após esta **introdução**, consta a seção **metodologia**, que descreve a abordagem e as técnicas utilizadas para conduzir sua pesquisa sobre a colonialidade de gênero no ensino de música em Macapá. A metodologia é delineada na abordagem qualitativa, contando com a pesquisa bibliográfica, utilizada para mapear as produções intelectuais femininas na pedagogia musical, além da entrevista semiestruturada para investigar os desafios enfrentados por professoras de música e como a colonialidade de gênero se manifesta em suas trajetórias e análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise do discurso, com enfoque na interpretação de significados e categorias emergentes relacionadas às experiências de opressão e resistência das profissionais da música.

A seção intitulada **Relações de Gênero na Educação Musical**, pretende discutir as dinâmicas de gênero que permeiam o campo da educação musical, abordando como essas relações influenciam a prática pedagógica e a participação das mulheres na música, assim como muitas outras reflexões pertinente como a construção social na perspectiva de Scott (1990) das identidades de gênero, Butler (2003) em suas reflexões sobre a performatividade do gênero através dos comportamentos. Além das subseções que discutem a colonialidade de gênero sob a perspectiva de Lugones (2020), e no âmbito da educação musical, Muller (2021) que enfatiza como as relações de gênero, são moldadas no campo musical além de que é necessária a discussão sobre as desigualdades exercidas sobre as professoras no campo da educação musical.

Branco (2008) oferece uma crítica às categorias hierárquicas tradicionais que promovem desigualdades e opressões específicas sobre minorias de gênero, questionando as categorias fixas e considerando as múltiplas identidades possíveis. A seção também discute como esses sentidos de gênero influenciam a formação e a prática pedagógica, reforçando a necessidade de promover uma educação musical que desafie essas normas e valorize as diversidades de experiências e identidades. Dessa forma, reconhece-se a importância de

desconstruir discursos e práticas tradicionais que perpetuam desigualdades, incentivando uma abordagem mais inclusiva, crítica e plural na educação musical.

Carla Akotirene (2019) pontua especialmente as mulheres racializadas e de classes sociais vulneráveis. A seção também destaca como a colonialidade de gênero perpetua práticas culturais e discursos que naturalizam a dominação masculina e a marginalização feminina, além de consolidar a hierarquia social e racial. Por fim, enfatiza-se a necessidade de reconhecer e desmontar esses legados colonialistas.

O **Patriarcado musical e colonialidade de gênero** que traz Green (2001) que discute sobre as práticas musicais de mulheres e homens divididas em esfera pública para atividade musical masculina e esfera privada para as atividades musicais femininas, além das subseções que trazem uma breve abordagem histórica sobre a mulher e sua inserção no magistério, designando as posturas e condutas que deveriam ser abordadas por professoras mulheres em sala de aula, ainda na expectativa patriarcal onde a mulher deveria ser feminina e maternal e conduzir a sala de aula como se fosse extensão de seu lar. Assim, o patriarcado musical e a colonialidade de gênero atuam conjuntamente, sustentando relações de dominação que perpetuam a desigualdade de gênero nas práticas, espaços e saberes musicais, legando um cenário marcado por hierarquias e exclusões fundamentadas em padrões históricos de poder coloniais e patriarcais.

As subseções de análise das entrevistas têm como título um movimento ou momento de uma sinfonia, uma forma musical para orquestra composto por quatro partes com diversidade de andamento, altos e baixos, tal qual as discussões acerca das entrevistas.

A seção **A SINFONIA FEMININA: desafios enfrentados pelas professoras de música em sua trajetória musical (movimento allegro<sup>2</sup>)**, discorre a trajetória das professoras de música e revela trajetórias marcadas por resistência, enfrentamento e busca por reconhecimento em um campo historicamente dominado por homens. Essas mulheres, muitas vezes, enfrentam desafios relacionados ao sexismo, ao racismo e às expectativas sociais, que reforçam a sua subordinação e invisibilização. Elas utilizam estratégias diversas, como a valorização de obras de compositoras femininas e a afirmação da autoria feminina, para confrontar o apagamento histórico e afirmar suas identidades profissionais e culturais. Além disso, suas experiências evidenciam a importância de espaços de resistência onde podem visibilizar as contribuições femininas na música, desafiando os padrões patriarcais e coloniais que permeiam o campo musical.

---

<sup>2</sup> **Allegro**, refere-se a um **andamento rápido e animado**. Este é o movimento mais elaborado e intelectual da sinfonia, muitas vezes escrito em **forma sonata** — a principal forma musical do período clássico.

**Adágio<sup>3</sup>: Colonialidade de gênero**, analisa como as relações de poder e as estruturas patriarcais herdadas do colonialismo continuam a influenciar as experiências das mulheres, especialmente as professoras de música, ao longo de suas trajetórias profissionais. As entrevistas realizadas com as professoras evidenciam que, apesar de suas atuações ativas e de resistência, elas ainda enfrentam modos de subjugação e discriminação que estão enraizados na colonialidade do saber, do gênero e da raça.

Por exemplo, os relatos das professoras revelam que, para serem legitimadas e respeitadas, elas precisam romper com padrões tradicionais de gênero e com os estereótipos raciais, muitas vezes tendo que validar seus conhecimentos e habilidades em contextos que privilegiam uma lógica colonialista, masculina e eurocêntrica. As entrevistas também demonstram que a manutenção de estereótipos de inferioridade da mulher, especialmente da mulher negra, e os padrões de beleza impostos socialmente reforçam relações de dominação que parecem invisíveis, mas que orientam as experiências de inclusão, reconhecimento e resistência dessas profissionais.

Dessa forma, a colonialidade de gênero evidencia que as desigualdades enfrentadas por essas mulheres não ocorrem somente ao nível individual, mas são estruturais, atravessando instituições sociais e o campo cultural. Essas manifestações podem ser percebidas nas ações, discursos e práticas de resistência das professoras na educação musical, onde elas lutam contra esses legados históricos de opressão.

**Minueto<sup>4</sup>: Aos passos da interseccionalidade**, destaca a importância de compreender as múltiplas e entrelaçadas formas de opressão que afetam as vidas das mulheres, especialmente os debates entorno da racialização das professoras como a autodeclaração e aquelas que se reafirmam não exercer o padrão imposto da heteronormatividade, abordando suas experiências de silenciamento, lesbofobia e bifobia que sofreram durante sua trajetória. A análise evidencia como raça, gênero, classe e sexualidade se combinam para criar experiências únicas de exclusão, resistência e afirmação. As interlocutoras ressaltam que essas interseções moldam suas trajetórias profissionais e sociais, influenciando tanto as formas de discriminação quanto as estratégias de resistência adotadas. Assim, a interseccionalidade é apresentada como uma perspectiva fundamental para compreender as complexidades das desigualdades e vulnerabilidades enfrentadas pelas professoras de música.

---

<sup>3</sup> Um **contraste emocional**, com um tempo mais **lento e reflexivo**.

<sup>4</sup> Movimento costuma ser uma dança. No período clássico, essa parte era chamada de **Menuetto** (minueto), uma dança de origem francesa em **compasso ternário** (3 por 4), elegante e equilibrada.

**Finale<sup>5</sup>: A resistência feminina**, aborda as estratégias adotadas pelas mulheres, especialmente as profissionais da música, para enfrentar e contestar as barreiras impostas por relações de poder discriminatórias no ambiente de trabalho e na sociedade. As estratégias de resistência são vistas como formas de garantir sua permanência, promover a visibilidade de suas obras e afirmar suas identidades étnico-raciais e de gênero. As narrativas indicam que essas mulheres utilizam ações como valorização da produção de outras mulheres, a reafirmação de suas competências através de performances e atitudes que desafiam os estereótipos tradicionais.

---

<sup>5</sup> É a **conclusão da jornada musical**, o momento em que o compositor retoma temas anteriores ou apresenta novas ideias que conduzem a um desfecho.

## 2 METODOLOGIA

Ouso afirmar que a metodologia voltada para a pesquisa do campo feminista conduz um processo de despertar para as práticas hegemônicas cotidianas, as quais refletem na sociedade e, sobretudo, impactam também os ambientes acadêmicos. Aqui, destacam-se experiências de mulheres plurais e diversas, reforçando a necessidade de ir contra a universalização da experiência feminina, reconhecendo as especificidades de cada grupo e evitando a homogeneização que desconsidera as diferenças epistêmicas e sociais como explicam Santos e Abreu (2024):

Além da análise da colonialidade de gênero, a epistemologia feminista decolonial se preocupa com propostas epistemológicas capazes de superar a colonialidade do saber, para a produção de um conhecimento que se liberte da visão de mundo moderna, eurocêntrica e ocidental. Assim, os esforços das teorias feministas decoloniais se voltam às denúncias aos epistemicídios e à invisibilização do conhecimento produzido pelas mulheres do Terceiro Mundo e à busca pela inclusão de outras pedagogias e metodologias para a produção de um saber feminista, decolonial, antirracista e transgride o modelo acadêmico tradicional (Santos; Abreu, 2024, p. 15).

Essa perspectiva busca incluir outras pedagogias e metodologias que sejam feministas, decoloniais, antirracistas e que desafiem o modelo acadêmico tradicional, muitas vezes universalizante e homogêneo. Essas novas formas de produção de conhecimento não pretendem somente modificar o que se ensina ou pesquisa, mas também transformar a maneira como o conhecimento é criado, para Santos e Abreu (2024), as experiências e epistemologias de grupos marginalizados se colocasse no centro do debate, promovendo uma produção de saber mais plural, inclusiva e libertadora

A colonialidade de gênero permeia nossas relações sociais e a presente dissertação buscou desvelar como esta reverbera nas trajetórias profissionais de professoras de música em Macapá.

Desta maneira, a dissertação apresenta-se na **Abordagem Qualitativa**, pois, segundo Brandão (2001), esta abordagem permite que sejam descritas as relações humanas, como as pessoas se enxergam no mundo, trazendo suas perspectivas e experiências na sua convivência em sociedade, tornando estes elementos fundamentais e interpretativos no campo da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que envolve mulheres, professoras de música e suas trajetórias, compreendem-se mundos diversos, nas falas, experiências em tempos e lugares diferentes.

No que diz respeito às técnicas utilizadas para alcançar nossos objetivos, primeiramente, para realizou-se o mapeamento das produções intelectuais femininas na pedagogia musical,

utilizaremos a **pesquisa bibliográfica**, que se caracteriza, segundo Prodanov e Freitas (2013) como o procedimento técnico de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa por livros, teses, artigos.

A partir da reflexão de Silva e Ribeiro (2011) que evidencia uma configuração histórica e epistemológica da ciência moderna marcada por uma lógica de exclusão e hierarquização baseada em critérios de gênero, raça e classe social. Do ponto de vista filosófico, o que se observa é a construção de um paradigma científico que se apresenta como universal, objetivo e racional, mas que, na verdade, incorpora a subjetividade e os interesses de um grupo específico: homens brancos, ocidentais e pertencentes às classes dominantes. Essa ciência “masculina e androcêntrica” sugere a naturalização de uma racionalidade masculina e, conseqüentemente, marginaliza outras formas de conhecimento e sujeitos do saber, como as mulheres.

Santos e Abreu (2024) criticam as categorias fundamentais do modelo tradicional de produção do conhecimento, que centraliza o sujeito cognoscente como sendo do sexo masculino. Essa concepção reforça uma perspectiva individualista e androcêntrica, que vê o sujeito como uma entidade desvinculada do corpo e das emoções, característica do ideal cartesiano. Assim, acredita-se que esse sujeito produza um conhecimento neutro, objetivo e universal, sem influências de sua subjetividade ou experiências pessoais. Mesmo com a entrada em cena de sujeitos socialmente situados nas Ciências Humanas e Sociais, o saber produzido permaneceu sob uma perspectiva masculina, mantendo a lógica de objetividade, neutralidade e universalidade, o que acaba perpetuando a visão Eurocêntrica e patriarcal na produção de conhecimento.

Segundo Ochy Curiel (2020), o privilégio epistêmico, ou seja, o reconhecimento social e epistemológico de certos saberes e sujeitos como legítimos e válidos pertence a um sujeito cisgênero, branco, do sexo masculino e localizado no Norte global, representantes de uma posição de hegemonia na produção do conhecimento. Essa visão reforça uma perspectiva que exclui e marginaliza as experiências e conhecimentos de outros sujeitos, especialmente aqueles do Sul global, mulheres, racializadas e outros grupos historicamente silenciados.

Desta forma Silva e Ribeiro (2011) nos revela que embora as mulheres fizessem parte da contribuição da pesquisa e da ciência ainda assim eram invisibilizadas, isto reafirma os poderes e as configurações institucionais e culturais que legitimam os saberes predominantemente produzidos por homens criando desigualdade na produção de conhecimento. Em detrimento desta discussão, afirmo aqui, que para a produção desta dissertação, a predominância de embasamento teórico e produções intelectuais consultadas são

de mulheres, feministas, que discutem as relações de gênero, quer em âmbito educacional, musical, antropológico e social.

Após um processo árduo de luta, alguns fatores contribuíram para a expansão da mulher no mercado de trabalho, sobretudo nas universidades, com isso, veio o crescimento de produções intelectuais femininas. Por meio de ações do movimento feminista, a luta por ocupação, por direitos e igualdade foram fatores que impulsionaram uma visibilidade maior às mulheres, neste sentido houve a “crise dos paradigmas tradicionais” que no contexto das ciências sociais foi marcado pelo questionamento do método único e racional do conhecimento, adotou-se a perspectiva de notas abordagem, na qual Matos (2002) ressalta permite a emergência da categoria gênero como fundamental para compreender as dinâmicas sociais, resgatando as relações complexas entre homens e mulheres e promovendo a visibilidade das mulheres em diversas áreas

As epistemologias feministas defendem a necessidade de valorizar as experiências e saberes de diferentes grupos de mulheres, evitando a universalização de conceitos que privilegiam perspectivas masculinas e eurocêntricas. Essa abordagem busca desconstruir categorias que naturalizam desigualdades de gênero, raça e classe, promovendo uma visão mais plural e inclusiva do conhecimento. Além disso, propõe o uso de metodologias que dialoguem com as experiências concretas das mulheres, valorizando suas narrativas e contextos específicos. Dessa forma, busca-se uma produção científica mais sensível às diferenças e capaz de promover a transformação social. Assim, Rago (1998) destaca que essas epistemologias questionam o poder do conhecimento hegemônico e abrem espaço para novas formas de pesquisa que reconheçam a diversidade de saberes e experiências.

Quanto ao segundo e terceiro objetivos, averiguar os desafios enfrentados por professoras de música para exercer o magistério em Macapá, e como a colonialidade de gênero se manifesta na trajetória dessas mulheres, respectivamente, utilizou-se a **Entrevista Semiestruturada**, onde o/a pesquisador/a direciona sua atenção para uma experiência ou situação específica que pretende investigar em profundidade. Nesse contexto, é imperativo que o pesquisador estabeleça, de forma prévia, tópicos e variáveis que estejam fundamentados no problema de pesquisa, nos objetivos delineados, nas hipóteses que emergem do referencial teórico adotado, bem como no conhecimento prévio acerca da situação em análise (Lombardi; Ávila; Paula, 2021).

Para as autoras Lombardi, Ávila e Paula (2021), a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador adapte as perguntas durante a conversa, possibilitando a exploração de temas emergentes que podem não ter sido considerados inicialmente. Isso é crucial em estudos de

relações de gênero, onde as experiências e percepções dos entrevistados podem variar amplamente, além de proporcionar uma boa comunicação entre entrevistadora e entrevistadas e profundidade nas respostas. Essa abordagem facilita a obtenção de respostas mais detalhadas e reflexivas, permitindo que as entrevistadas compartilhem suas vivências de maneira mais completa.

Uma das características principais da entrevista semiestruturada, é que esse tipo de entrevista promove um ambiente de diálogo e troca entre o pesquisador e o participante. Diferentemente da entrevista estruturada, ela não segue um roteiro rígido, permitindo maior flexibilidade na condução do questionamento e na interação. Para Rosa e Arnoldi (2008) as perguntas nesse formato de entrevista devem ser formuladas para estimular o entrevistado a discorrer livremente, compartilhando seus pensamentos, percepções, tendências e reflexões sobre os temas abordados.

No que diz respeito às técnicas utilizadas para alcançar nossos objetivos, primeiramente, para realizar o mapeamento das produções intelectuais femininas na pedagogia musical, utilizaremos a pesquisa bibliográfica, que se caracteriza, segundo Prodanov e Freitas (2013), como o procedimento técnico de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa por livros, teses e artigos.

A partir da reflexão de Silva e Ribeiro (2011), que evidenciam uma configuração histórica e epistemológica da ciência moderna marcada por uma lógica de exclusão e hierarquização baseada em critérios de gênero, raça e classe social, observa-se a construção de um paradigma científico que se apresenta como universal, objetivo e racional, mas que, na verdade, incorpora a subjetividade e os interesses de um grupo específico: homens brancos, ocidentais e pertencentes às classes dominantes. Essa ciência “masculina e androcêntrica” sugere a naturalização de uma racionalidade masculina e, conseqüentemente, marginaliza outras formas de conhecimento e sujeitos do saber, como as mulheres .

Santos e Abreu (2024) criticam as categorias fundamentais do modelo tradicional de produção do conhecimento, que centraliza o sujeito cognoscente como sendo do sexo masculino. Essa concepção reforça uma perspectiva individualista e androcêntrica, que vê o sujeito como uma entidade desvinculada do corpo e das emoções, característica do ideal cartesiano. Assim, acredita-se que esse sujeito produza um conhecimento neutro, objetivo e universal, sem influências de sua subjetividade ou experiências pessoais. Mesmo com a entrada em cena de sujeitos socialmente situados nas Ciências Humanas e Sociais, o saber produzido permaneceu sob uma perspectiva masculina, mantendo a lógica de objetividade, neutralidade e

universalidade, o que acaba perpetuando a visão eurocêntrica e patriarcal na produção de conhecimento.

Segundo Curiel (2020), o privilégio epistêmico, ou seja, o reconhecimento social e epistemológico de certos saberes e sujeitos como legítimos e válidos pertence a um sujeito cisgênero, branco, do sexo masculino e localizado no Norte global, representantes de uma posição de hegemonia na produção do conhecimento. Essa visão reforça uma perspectiva que exclui e marginaliza as experiências e conhecimentos de outros sujeitos, especialmente aqueles do Sul global, mulheres, racializadas e outros grupos historicamente silenciados (CURIEL, 2020).

Desta forma, Silva e Ribeiro (2011) revelam que, embora as mulheres fizessem parte da contribuição da pesquisa e da ciência, ainda assim eram invisibilizadas, o que reafirma os poderes e as configurações institucionais e culturais que legitimam os saberes predominantemente produzidos por homens, criando desigualdade na produção de conhecimento. Em detrimento desta discussão, afirma-se aqui que, para a produção desta dissertação, a predominância de embasamento teórico e produções intelectuais consultadas são de mulheres, feministas, que discutem as relações de gênero, quer no âmbito educacional, musical, antropológico ou social.

Após um processo árduo de luta, alguns fatores contribuíram para a expansão da mulher no mercado de trabalho, sobretudo nas universidades. Com isso, veio o crescimento de produções intelectuais femininas. Por meio de ações do movimento feminista, a luta por ocupação, por direitos e igualdade foram fatores que impulsionaram uma visibilidade maior às mulheres. Neste sentido, houve a “crise dos paradigmas tradicionais” que, no contexto das ciências sociais, foi marcada pelo questionamento do método único e racional do conhecimento. Adotou-se a perspectiva de novas abordagens, nas quais Matos (2002) ressalta que permite a emergência da categoria gênero como fundamental para compreender as dinâmicas sociais, resgatando as relações complexas entre homens e mulheres e promovendo a visibilidade das mulheres em diversas áreas.

As epistemologias feministas defendem a necessidade de valorizar as experiências e saberes de diferentes grupos de mulheres, evitando a universalização de conceitos que privilegiam perspectivas masculinas e eurocêntricas. Essa abordagem busca desconstruir categorias que naturalizam desigualdades de gênero, raça e classe, promovendo uma visão mais plural e inclusiva do conhecimento. Além disso, propõe o uso de metodologias que dialoguem com as experiências concretas das mulheres, valorizando suas narrativas e contextos específicos. Dessa forma, busca-se uma produção científica mais sensível às diferenças e capaz

de promover a transformação social. Assim, Rago (1998) destaca que essas epistemologias questionam o poder do conhecimento hegemônico e abrem espaço para novas formas de pesquisa que reconheçam a diversidade de saberes e experiências.

Quanto ao segundo e terceiro objetivos, averiguar os desafios enfrentados por professoras de música para exercer o magistério em Macapá, e como a colonialidade de gênero se manifesta na trajetória dessas mulheres, respectivamente, utilizou-se a entrevista semiestruturada, onde o/a pesquisador/a direciona sua atenção para uma experiência ou situação específica que pretende investigar em profundidade. Nesse contexto, segundo Lombardi, Ávila e Paula (2021), é imperativo que o pesquisador estabeleça, de forma prévia, tópicos e variáveis que estejam fundamentados no problema de pesquisa, nos objetivos delineados, nas hipóteses que emergem do referencial teórico adotado, bem como no conhecimento prévio acerca da situação em análise.

Para as autoras Lombardi, Ávila e Paula (2021), a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador adapte as perguntas durante a conversa, possibilitando a exploração de temas emergentes que podem não ter sido considerados inicialmente. Isso é crucial em estudos de relações de gênero, onde as experiências e percepções dos entrevistados podem variar amplamente, além de proporcionar uma boa comunicação entre entrevistadora e entrevistadas e profundidade nas respostas. Essa abordagem facilita a obtenção de respostas mais detalhadas e reflexivas, permitindo que as entrevistadas compartilhem suas vivências de maneira mais completa.

Uma das características principais da entrevista semiestruturada é que esse tipo de entrevista promove um ambiente de diálogo e troca entre o pesquisador e o participante. Diferentemente da entrevista estruturada, não segue um roteiro rígido, permitindo maior flexibilidade na condução do questionamento e na interação. Para Rosa e Arnoldi (2008), as perguntas nesse formato de entrevista devem ser formuladas para estimular o entrevistado a discorrer livremente, compartilhando seus pensamentos, percepções, tendências e reflexões sobre os temas abordados.

Esse estilo de perguntas busca aprofundar a compreensão, sendo mais subjetivo, ou seja, voltado às interpretações, emoções, valores e motivos que orientam o comportamento do participante. Assim, o método permite uma avaliação mais detalhada das crenças, sentimentos, atitudes, razões e motivos, além de relacionar esses aspectos a fatos e ações concretas do cotidiano do entrevistado. Outro ponto importante destacado é que essa abordagem exige a elaboração de um roteiro de tópicos selecionados, ou seja, uma estrutura com os temas que precisam ser abordados, mas essa estrutura não determina uma sequência fixa ou perguntas

exatas. As perguntas seguem uma formulação mais aberta, e a ordem, bem como as minúcias do questionamento, dependem do discurso espontâneo do participante e do ritmo natural da conversa.

O trabalho de Duarte (2004) discute a importância da elaboração do roteiro de entrevista como um processo fundamental na pesquisa qualitativa. Segundo o autor, o roteiro deve ser visto como uma ferramenta que transforma os objetivos de pesquisa, as hipóteses e as categorias teóricas em tópicos ou perguntas que possam ser aplicadas no contexto da entrevista.

Para a realização da entrevista, é importante mencionar a elaboração de um roteiro e Duarte (2004) enfatiza que, embora os objetivos e as categorias teóricas estejam internalizados na mente do pesquisador, é crucial operacionalizá-los em “itens perguntáveis”. Isso significa que o pesquisador deve conseguir traduzir conceitos abstratos e complexos em perguntas claras e acessíveis que guiem a conversa durante a entrevista. Essa operacionalização é vital para garantir que a coleta de dados seja direcionada e relevante, permitindo que o pesquisador obtenha informações significativas que contribuam para a compreensão do fenômeno em estudo.

Além disso, Duarte (2004) sugere que a elaboração do roteiro deve ser um processo reflexivo, onde o pesquisador considera não apenas os tópicos a serem abordados, mas também como as perguntas serão formuladas e a dinâmica da interação com o entrevistado. Isso implica em um equilíbrio entre a estrutura do roteiro e a flexibilidade necessária para explorar novas direções que possam surgir durante a entrevista.

Quanto ao roteiro, que consta no anexo 1, trata-se de dez perguntas direcionadas às interlocutoras desta pesquisa. As questões foram elaboradas a partir do problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, a fim de compreender as narrativas das professoras de música no contexto da colonialidade de gênero. As participantes da pesquisa são cinco professoras e educadoras musicais de instituições diferentes que ofertam a educação musical na cidade de Macapá. Dentre essas cinco mulheres, identificou-se professoras nas áreas de regência, flauta doce, violino, piano e clarinete.

Com relação à faixa etária, elas variam de vinte e três a quarenta anos; além disso, são interlocutoras plurais em suas existências. São professoras racializadas que se autodeclaram negras, pardas e brancas, bem como diversificadas em suas sexualidades: lésbicas, bissexuais e heterossexuais. Cada professora vivencia as relações de gênero de maneiras distintas, e, em determinados momentos, suas experiências se entrecruzam e se assemelham em algumas situações cotidianas, nas quais a colonialidade de gênero as atravessa no âmbito do ensino musical.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento fundamental e indispensável em qualquer pesquisa que envolva seres humanos, especialmente na pesquisa qualitativa, onde há maior contato direto com os participantes e maior potencial de exposição de suas informações pessoais e experiências. Ele atua como uma garantia ética pelo respeito aos direitos, à autonomia e à integridade do participante, além de assegurar que o participante esteja plenamente informado sobre todos os aspectos relevantes da pesquisa antes de consentir em participar (BRASIL, 2012).

Ao detalhar que o TCLE apresenta o título da pesquisa, seus objetivos gerais, os responsáveis pela realização, e as condições de participação, o documento promove transparência e evita qualquer tipo de engano ou manipulação. Essa clareza é essencial para o participante entender exatamente do que se trata o estudo, qual será sua participação, quais riscos ou benefícios podem advir dessa participação, e como os seus dados serão utilizados, armazenados ou divulgados.

Além disso, o TCLE serve como uma salvaguarda legal e ética, protegendo o pesquisador de possíveis questionamentos sobre a legitimidade do processo de coleta de dados, ao mesmo tempo que resguarda o participante de possíveis abusos ou mal-entendidos. Dessa forma, ele é uma ferramenta que promove uma relação de confiança, transparência e respeito mútuo, essenciais para a integridade e a validade de qualquer pesquisa científica, especialmente na educação, onde a relação com os sujeitos é muitas vezes de maior envolvimento social.

Por se tratar de professoras na área da educação musical, sendo elas colaboradoras da pesquisa, utilizar-se-á a análise do discurso para análise dos dados obtidos na pesquisa, a partir da narrativa de trajetória de mulheres professoras, será feito um tratamento da forma como as mesmas entoam e colocam as suas palavras, válido para sua forma de expressar e que sentimentos podem estar contidos nos relatos da entrevista.

Esse estilo de perguntas segundo Rosa e Arnoldi (2008) busca aprofundar a compreensão, sendo mais subjetivo, ou seja, voltado às interpretações, emoções, valores e motivos que orientam o comportamento do participante. Assim, o método permite uma avaliação mais detalhada das crenças, sentimentos, atitudes, razões e motivos, além de relacionar esses aspectos a fatos e ações concretas do cotidiano do entrevistado. Outro ponto importante destacado é que essa abordagem exige a elaboração de um roteiro de tópicos selecionados, ou seja, uma estrutura com os temas que precisam ser abordados, mas não determina uma sequência fixa ou perguntas exatas. As perguntas seguem uma formulação mais aberta, e a ordem, bem como as minúcias do questionamento, dependem do discurso espontâneo do participante e do ritmo natural da conversa.

O trabalho de Duarte (2004) discute a importância da elaboração do roteiro de entrevista como um processo fundamental na pesquisa qualitativa. Na qual o roteiro deve ser visto como uma ferramenta que transforma os objetivos de pesquisa, as hipóteses e as categorias teóricas em tópicos ou perguntas que possam ser aplicadas no contexto da entrevista.

Para a realização da entrevista é importante mencionar a elaboração de um roteiro e Duarte (2004) enfatiza que, embora os objetivos e as categorias teóricas estejam internalizados na mente do pesquisador, é crucial operacionalizá-los em “itens perguntáveis”. Isso significa que o pesquisador deve conseguir traduzir conceitos abstratos e complexos em perguntas claras e acessíveis que guiem a conversa durante a entrevista. Essa operacionalização é vital para garantir que a coleta de dados seja direcionada e relevante, permitindo que o pesquisador obtenha informações significativas que contribuam para a compreensão do fenômeno em estudo.

Além disso, Duarte (2004) sugere que a elaboração do roteiro deve ser um processo reflexivo, onde o pesquisador considera não apenas os tópicos a serem abordados, mas também como as perguntas serão formuladas e a dinâmica da interação com o entrevistado. Isso implica em um equilíbrio entre a estrutura do roteiro e a flexibilidade necessária para explorar novas direções que possam surgir durante a entrevista.

Quanto ao roteiro, que consta no **apêndice**, trata-se de dez perguntas direcionadas às interlocutoras desta pesquisa. As questões foram elaboradas a partir do problema de pesquisa, objetivos gerais e objetivos específicos, a fim de compreender as narrativas das professoras de música no contexto da colonialidade de gênero. As participantes da pesquisa são cinco professoras e educadoras musicais de instituições diferentes que ofertam a educação musical na cidade de Macapá. Dentre essas cinco mulheres, identificou-se professoras nas áreas de regência, flauta doce, violino, piano e clarinete.

Com relação à faixa etária, elas variam de vinte e três a quarenta anos; além disso, são interlocutoras plurais em suas existências. São professoras racializadas que se autodeclaram negras, pardas e brancas, bem como diversificadas em suas sexualidades: lésbicas, bissexuais e heterossexuais. Cada professora vivencia as relações de gênero de maneiras distintas, e, em determinados momentos, suas experiências se entrecruzam e se assemelham em algumas situações cotidianas, nas quais a colonialidade de gênero as atravessa no âmbito do ensino musical.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento fundamental e indispensável em qualquer pesquisa que envolva seres humanos, especialmente na pesquisa qualitativa, onde há maior contato direto com os participantes e maior potencial de exposição

de suas informações pessoais e experiências. Ele atua como uma garantia ética pelo respeito aos direitos, à autonomia e à integridade do participante, além de assegurar que o participante esteja plenamente informado sobre todos os aspectos relevantes da pesquisa antes de consentir em participar.

Ao detalhar que o TCLE apresenta o título da pesquisa, seus objetivos gerais, os responsáveis pela realização, e as condições de participação, o documento promove transparência e evita qualquer tipo de engano ou manipulação. Essa clareza é essencial para o participante entender exatamente do que se trata o estudo, qual será sua participação, quais riscos ou benefícios podem advir dessa participação, e como os seus dados serão utilizados, armazenados ou divulgados.

Além disso, o TCLE serve como uma salvaguarda legal e ética, protegendo o pesquisador de possíveis questionamentos sobre a legitimidade do processo de coleta de dados, ao mesmo tempo que resguarda o participante de possíveis abusos ou mal-entendidos. Dessa forma, ele é uma ferramenta que promove uma relação de confiança, transparência e respeito mútuo, essenciais para a integridade e a validade de qualquer pesquisa científica, especialmente na educação, onde a relação com os sujeitos é muitas vezes de maior envolvimento social.

Por se tratar de professoras na área da educação musical, sendo elas colaboradoras da pesquisa, utilizar-se-á a análise do discurso para análise dos dados obtidos na pesquisa, a partir da narrativa de trajetória de mulheres professoras, será feito um tratamento da forma como as mesmas entoam e colocam as suas palavras, isto é válido para sua forma de expressar e que sentimentos podem estar contidos nos relatos da entrevista.

A Análise do Discurso é um campo interdisciplinar de pesquisa que investiga as relações entre o uso da língua e o contexto social, histórico e ideológico onde os discursos são produzidos e circulam. Não se limita ao estudo das estruturas linguísticas isoladas, mas compreende o discurso como prática social, fenômeno cultural e forma de ação que reflete e constitui relações de poder, ideologias e posicionamentos subjetivos (Paula, 2021).

A análise considera o discurso como algo dialógico e heterogêneo, marcado pela presença de múltiplas vozes e pela interação entre sujeitos socialmente situados. Ela analisa o discurso considerando a intertextualidade, a interdiscursividade, a influência das condições de produção e as interfaces entre sujeito, linguagem e sociedade. Essa análise pode ser feita sob diferentes enfoques teóricos, como a Análise Dialógica do Discurso, a Análise Crítica do Discurso e abordagens psicanalíticas, entre outras, cada uma com métodos e ênfases distintas.

Para Oliveira (*et al*, 2022), primeiramente, o pesquisador deve enxergar com os olhos do outro, ou seja, deve se empenhar em compreender o discurso a partir do ponto de vista do

sujeito que o produz, reconhecendo suas experiências, posicionamentos e contextos específicos. Isso implica um esforço empático e interpretativo, necessário para captar os sentidos que emergem da subjetividade do outro e como ele constrói seu mundo e suas significações no discurso.

Porém, a tarefa do pesquisador não se esgota nessa identificação empática. O segundo movimento envolve retornar à sua exterioridade, isto é, tomar distância crítica em relação ao discurso do outro para intervir com o seu próprio olhar analítico. Esse olhar do pesquisador é singular, ou seja, ele é marcado por sua postura teórica, seu contexto, seus valores e sua experiência pessoal. Essa posição particular permite que ele aporte novas interpretações, questionamentos e significados, enriquecendo o entendimento do discurso.

Dessa forma, o processo analítico é uma tensão dialógica entre a imersão compreensiva no discurso do outro e a intervenção crítica do pesquisador a partir de sua singularidade. Essa dialeticidade caracteriza a ADD como uma abordagem que reconhece tanto a historicidade e a subjetividade do sujeito do discurso quanto a responsabilidade e o engajamento do pesquisador em construir sentidos. Ela também evidencia que o conhecimento produzido em pesquisa discursiva é fruto dessa interação entre sujeitos historicamente situados, e não de uma simples neutralidade metodológica. (Oliveira *et al.*, 2022).

### 3 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Esta seção visa discutir as relações de gênero no âmbito da educação musical, uma área que também não foge de conceitos retrógrados sobre gênero e padrões de feminilidade e masculinidade que se manifestam, dentre outras formas, nos modos como determinadas funções musicais no contexto educativo e escolar, como em escolas e instituições específicas de música, são atribuídas historicamente a gêneros específicos, mediando o ensino e o aprendizado de determinados instrumentos musicais, da mesma forma que o estudo de música popular e erudita permanecem vinculadas a determinados instrumentos e classes.

Esta seção foi construída a partir de uma diversidade de autoras feministas, filósofas, sociólogas e da educação musical que iluminaram a formulação teórica desta pesquisa. Farei uma explanação geral sobre as Relações de Gênero e abordarei a complexidade das interações sociais que moldam as identidades de gênero e suas implicações no contexto educacional, especialmente na educação musical. As relações de gênero são entendidas como construções sociais que influenciam comportamentos, expectativas e oportunidades, refletindo dinâmicas de poder que variam conforme fatores como cultura, classe social e etnia.

#### 3.1 Afinal, o que é gênero?

Começamos nossa discussão trazendo as contribuições de Joan Scott (1990), historiadora e teórica feminista americana, amplamente reconhecida por suas contribuições ao estudo das relações de gênero e à historiografia feminista. Uma das principais contribuições de Scott é a sua definição de gênero como uma construção social que não se limita a uma simples categorização binária de masculino e feminino. A autora argumenta que o gênero deve ser entendido como um campo primário de significação que articula relações de poder. Ela critica as abordagens que tratam o gênero como uma mera variável ou um tema isolado, enfatizando que as identidades de gênero são moldadas por uma complexa interação de fatores sociais, políticos e econômicos.

Além disso, Scott critica a visão linear e causal que muitas vezes é aplicada às relações entre sexo, gênero e sexualidade, propondo uma abordagem mais dinâmica e multifacetada. Ela sugere que as categorias de gênero e sexualidade devem ser vistas como fluidas e em constante transformação, influenciadas por contextos históricos e sociais específicos.

Scott elabora uma definição de gênero que destaca a complexidade dos elementos a serem considerados na análise das relações de gênero nas interações sociais. Essa abordagem

permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de poder e das construções sociais que moldam as experiências de gênero.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (Scott, 1990, p. 14).

Scott (1990) argumenta que as pesquisadoras feministas, desde o início, afirmaram que os estudos sobre mulheres não somente introduziriam novos temas, mas também exigiriam uma revisão crítica das premissas e critérios de toda a pesquisa científica. Essa abordagem não se limita a uma nova história das mulheres, mas propõe uma nova narrativa histórica, em geral.

Em mais uma discussão teórica sobre o conceito de gênero Branco (2008) aborda a origem e a evolução do conceito de gênero, destacando que o uso deste conceito começou a se consolidar na década de 1970, em um momento de ampliação dos estudos feministas e das críticas às estruturas sociais tradicionais. O uso do conceito de gênero refere-se às construções sociais e culturais que atribuem comportamentos, atitudes, valores e sentimentos às categorias de homem e mulher, distinguindo-os das diferenças biológicas.

Neste sentido, essa construção social de gênero não é uma simples imposição eventual, mas um resultado de um processo histórico que constituiu raízes nas práticas e relações de poder que moldam as sociedades. Ou seja, ela é produzida e reproduzida ao longo do tempo por mecanismos que reforçam categorias hierárquicas que promovem desigualdades, para Branco (2008), sustentando a dominação de grupos considerados superiores sobre grupos de minorias.

Todo esse processo que molda as relações sociais, intervém diretamente nos planos de ações políticas e normas que reforçam papéis de gênero tradicionais ou desigualdades assim como em âmbito jurídico que na maioria das vezes na aplicação das leis marginalizam e criminalizam mulheres impondo a elas legislações os privam de seus direitos. A própria instituição família fomenta as relações de poder onde as expectativas e responsabilidades são distribuídas desigualmente entre mulheres e homens e não sendo suficiente, os planos laborais que dizem respeito ao ambiente de trabalho provoca uma divisão desfavorável às mulheres em relação aos homens como menos oportunidades de ascensão na carreira, além da remuneração proporcional entre ambos:

Deste modo, a desigualdade genérica entre homens e mulheres está sexualizada como domínio e subordinação. Além do mais, estando construída como uma instituição social e política, permite manifestações várias, tais

como salários desiguais ou trabalhos menos capacitantes, violações, violências sistemáticas e de vária ordem e, até mesmo, depreciação de certas características físicas — implicando, assim, uma desumanização diária das mulheres (Branco, 2008, p. 107).

A autora ainda reforça que os próprios planos educativos promovem discursos e práticas pedagógicas que alimentam o estereótipo de gênero, os meios de comunicação que evidenciam papéis tradicionais de homens e mulheres. Fariñas Dulce (2004) enfatiza que essa construção de gênero não foi neutra, ou seja, não ocorreu isenta de interesses e relações de poder. Pelo contrário, ela foi seletiva, direcionada por interesses específicos que favorecem certos grupos dominantes. Assim, o gênero feminino foi historicamente configurado como algo inferior, um objeto de marginalização e exclusão social e política. Essa construção de inferioridade não é natural, mas socialmente produzida, visando consolidar e manter estruturas de dominação patriarcal, racista e classista.

As categorias de gênero, classe e raça são consideradas essenciais para essa nova história, com as desigualdades de poder organizadas em pelo menos três eixos. Ao abordar a classe, há um diálogo com teorias históricas, especialmente do marxismo, que sugere uma causalidade econômica. No entanto, Scott (1990) afirma que as categorias de raça e gênero carecem da mesma clareza e coerência, resultando em uma diversidade de abordagens teóricas e descrições sobre as relações entre os sexos.

Nesta reflexão sobre o conceito de gênero, Scott (1990) menciona as construções sociais, a partir de uma lógica binária, da distinção entre feminino e masculino e que por muito tempo a compreensão sobre as identidades de gênero e as relações de gênero na sociedade foi reduzida ao padrão de binarismo, ignorando a profundidade e diversidade das experiências de gênero.

Segundo a autora, outras teorias também se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, implicando um reconhecimento da individualidade e da experiência pessoal em relação à sexualidade. Contudo, isso não havia se traduzido em uma análise mais abrangente das dinâmicas sociais e de poder que moldam essas identidades.

Nesse sentido, a ausência do gênero como uma categoria analítica e como uma forma de discutir sistemas de relações sociais ou sexuais, expressava que este não havia sido incorporado nas teorias existentes, revelando uma lacuna significativa. Essa ausência pode ser vista para Scott (1990) como um obstáculo para a compreensão das complexidades das relações de gênero e das desigualdades que permeiam a sociedade.

Uma grande contribuição para esta aproximação do gênero às relações de poder foi dada pela filósofa Judith Butler. Na concepção de Butler (2003), gênero não é uma essência fixa ou

uma característica biológica, mas sim uma construção social e performativa. Butler argumenta que as identidades de gênero são formadas por meio de atos repetidos e normas culturais que moldam como as pessoas se expressam e se identificam. A ideia central de sua teoria é o gênero ser performativo, ou seja, não é algo que se “é”, mas algo que se “faz” por comportamentos, linguagem e práticas sociais.

A importância de abordar a teoria de Butler (2003) no contexto educacional reside na sua capacidade de desafiar normas rígidas de gênero e promover uma compreensão mais inclusiva e diversificada das identidades de gênero. Ao integrar suas ideias no ambiente escolar.

Se considerarmos que o gênero consiste nos significados culturais atribuídos aos corpos sexuados, não podemos afirmar que ele resulta diretamente de um sexo específico. Levando essa ideia ao seu limite lógico, a distinção entre sexo e gênero indica uma descontinuidade radical entre os corpos sexuados e os gêneros culturalmente construídos. Mesmo assumindo a estabilidade do sexo binário, para Butler (2003) isso não implica que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, nem que o termo “mulheres” se refira somente a corpos femininos.

A interpretação do conceito de “Matriz Binária e Hierárquica” na obra de Butler (2003), envolve a análise crítica de como a cultura ocidental estabelece e mantém um sistema de gênero que não apenas categoriza, mas também hierarquiza as identidades de gênero.

Na estrutura Binária, Butler (2003) argumenta que a cultura ocidental opera numa estrutura binária que divide as identidades de gênero em duas categorias opostas: masculino e feminino. Essa divisão não é apenas uma classificação neutra, mas sim uma construção social que impõe significados e expectativas específicas a cada categoria. O masculino é frequentemente associado a atributos de poder, racionalidade e autoridade, enquanto o feminino é ligado a características de submissão, emoção e fragilidade. Essa dicotomia simplifica a complexidade das identidades de gênero e ignora as ‘nuances’ e variações que existem entre e além dessas categorias.

Na matriz binária, segundo Butler (2003), existe a hierarquia de gêneros: a matriz binária não é apenas uma questão de categorização, mas também de hierarquia. A autora destaca que o sistema cultural ocidental privilegia o masculino em detrimento do feminino, criando uma relação de dominação. Essa hierarquia se manifesta em diversas esferas da vida social, política e econômica, onde as vozes e experiências femininas são frequentemente marginalizadas ou desvalorizadas. O masculino é visto como o padrão ou a norma, enquanto o feminino é considerado o “Outro”, o que resulta em uma desvalorização das identidades e experiências femininas.

Lugones (2020) explica que, embora a modernidade tenha consolidado processos de racialização, gênero e dominação, esses processos não ocorrem de forma homogênea ou uniforme em toda a população. Em vez disso, eles se estruturam a partir de relações binárias, dicotômicas e hierárquicas, ou seja, opõe categorias que se complementam de forma desigual

Por exemplo, as dicotomias como macho x fêmea, homem x mulher, primitivo x civilizado representam oposições que estabelecem uma hierarquia de valor, muitas vezes colocando um lado como superior ou mais civilizado, e o outro como inferior ou selvagem. Essas distinções segundo Lugones (2020), criam uma lógica de hierarquia social e cultural que reforça a opressão e a exclusão de certos grupos, especialmente aqueles considerados “não civilizados” ou “primitivos”, bem como as mulheres e as pessoas racializadas.

A importância desta concepção a partir desta autora está em mostrar que as categorias de raça, gênero e civilização não são somente diferenças neutras, mas são construídas e mantidas por meio de relações binárias que produzem desigualdades e justificam práticas de dominação. Além disso, ela destaca que esse processo não é uniforme para todos, pois diferentes sujeitos podem experimentar essas categorias de formas distintas, dependendo de suas posições sociais específicas.

O que se propõe, segundo Butler (2003), é desafiar essa matriz, mas para isso é necessário desconstruir as normas de gênero que a sustentam, reconhecendo que o gênero é uma construção social e as identidades de gênero podem ser mais fluidas e diversas do que a cultura dominante sugere. Ao questionar essas normas, abre-se espaço para uma maior aceitação e valorização de todas as identidades de gênero.

As análises antropológicas de Mead (2003), realizadas em diversos agrupamentos humanos, têm se concentrado na marca da diferença social atribuída pelo gênero, para discutir os papéis sociais que foram historicamente estabelecidos para mulheres e homens. Essas investigações denunciam o determinismo biológico que, ao longo do tempo, é utilizado para gerar e justificar desigualdades entre os gêneros. Por exemplo, a ideia de que as mulheres, por possuírem corpos menores e menos força física, são consideradas inferiores, enquanto os homens, com corpos maiores e mais força, são vistos como superiores.

Essa crítica à concepção biológica essencialista é fundamental, pois essa visão simplista utiliza a diferença de sexo entre mulheres e homens como uma explicação para a divisão de seus papéis sociais, sendo frequentemente rotulados como papéis femininos e papéis masculinos. No entanto, os estudos antropológicos revelam que essas diferenças não são inerentes ou naturais, mas sim construídas social e historicamente.

As pesquisadoras demonstram que os papéis de gênero são moldados por uma série de fatores que variam ao longo do tempo, do espaço e das culturas. Por exemplo, em algumas sociedades, as mulheres podem ocupar posições de liderança e ter papéis ativos na vida pública, enquanto em outras, podem ser relegadas a funções domésticas. Essa variação evidencia que as atribuições de gênero não são universais, mas sim influenciadas por contextos culturais específicos e por dinâmicas sociais que se transformam ao longo do tempo.

Rosaldo (1995) aborda as origens da submissão feminina em seu trabalho intitulado “O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural”. Nessa obra, ela analisa os mecanismos que levaram ao desenvolvimento cultural da supremacia masculina e à construção do status associado ao que é considerado masculino. A autora critica a busca por verdades universais, propondo que os papéis atribuídos a mulheres e homens devem ser compreendidos como produtos da ação humana em contextos históricos e concretos.

A antropologia feminista se propõe a desconstruir a concepção de que as diferenças entre mulheres e homens são de natureza intrínseca, implicando que tais características determinam de maneira inexorável os papéis sociais atribuídos a cada gênero. Essa abordagem essencialista favorece a aceitação e a legitimação da dominação masculina. Rosaldo (1995, p. 17) sustenta que “[...] a dominação masculina não deve ser entendida como um fenômeno isolado, mas sim como uma construção social que se perpetua ao longo do tempo, refletindo as dinâmicas de poder e as estruturas sociais que sustentam essa desigualdade”.

Os papéis sociais são continuamente reafirmados em diversas esferas da vida cotidiana, abrangendo a esfera pública, o ambiente doméstico, as instituições e as divisões laborais. Esse processo de reafirmação estabelece uma conexão entre gênero e características biológicas, promovendo a naturalização da ideia de que as diferenças sexuais são responsáveis por desigualdades sociais.

Como resultado, essa dinâmica perpetua a subordinação e a inferiorização das mulheres, ao mesmo tempo, em que confere aos homens uma posição de privilégio e supremacia. Conforme argumenta Rosaldo (1995, p. 18), “[...] essa estrutura social é sustentada por normas e práticas que perpetuam a desigualdade de gênero, consolidando a dominação masculina como uma característica intrínseca das relações sociais”.

Neste sentido, é de extrema relevância compreender as relações de gênero em um contexto educacional, pois a escola, sendo um ambiente que participa de maior parte da vida e da formação da vida humana, muitas vezes direciona a práticas e reprodução de comportamentos considerados padrão. A escola é uma instituição que por muitos anos sempre

esteve ao lado do padrão hegemônico que muito reforça na sustentação patriarcal e preconceituosa.

### **3.2 Colonialidade de Gênero: Legados Coloniais e subordinação feminina**

Esta subseção propõe a reflexão das relações de gênero a partir da perspectiva da colonialidade e como essa estrutura influencia as dinâmicas de poder e outorga a subordinação feminina na sociedade contemporânea.

A partir da perspectiva de Maria Lugones (2020) sobre a colonialidade de gênero, podemos refletir sobre como, antes do colonialismo, as sociedades possuíam uma organização do sexo e do gênero que integrava todas as esferas da vida, como o conhecimento, as práticas rituais, a economia e as decisões políticas, sem reduzir o gênero a uma mera função de controle do sexo. Essa organização não estabelecia uma hierarquia rígida ou uma opressão sistemática, mas sim uma diversidade de modos de convivência e entendimento das diferenças entre os sexos.

Com a chegada do colonialismo, Lugones (2020) explica essa estrutura foi profundamente alterada: o sistema de gênero europeu, baseado na divisão hierárquica entre homens e mulheres, foi imposto violentamente e excludente, reduzindo o conceito de gênero a uma ferramenta de controle do funcionamento biológico e reprodutivo, e inserindo uma lógica de raça e colonialidade que reforçou a inferiorização das populações colonizadas. Assim, enquanto antes o gênero possuía uma presença diversa e contextualizada na vida social, após a colonização ele se tornou uma estratégia de dominação que naturalizou e hierarquizou papéis, reforçando a colonialidade do poder e apagando as formas de organização pré-colombianas. Essa reflexão evidencia que a colonialidade de gênero não é somente uma continuidade do passado, mas uma estrutura que, ao se consolidar, perpetuou uma lógica de subjugação que ainda impacta as nossas relações atuais.

Em sua análise, Lugones (2020) enfatiza que as relações de gênero são moldadas por estruturas de poder que operam em diferentes níveis. A colonialidade do poder, por exemplo, não somente submete as mulheres a uma opressão de gênero, mas também as racializa, criando uma interseção de violências única para cada grupo. Assim, as mulheres de cor não somente enfrentam a opressão patriarcal, mas também a opressão racial e de classe, que se combinam para criar uma experiência de marginalização multifacetada.

Além disso, Lugones (2020) propõe uma reconfiguração das categorias de análise, sugerindo que devemos ver gênero, raça e classe como elementos indissociáveis. Essa perspectiva permite uma compreensão mais rica das dinâmicas de poder e das formas de resistência que emergem dessas interseções. Ao reconhecer que as experiências de gênero são influenciadas por fatores raciais e de classe, Lugones abre espaço para um feminismo mais inclusivo e representativo, que valoriza as vozes das mulheres de cor e suas lutas específicas.

A concepção de Lugones (2020) nas relações de gênero é profundamente influenciada por sua análise interseccional, que busca entender como diferentes categorias sociais, como raça, classe e gênero, se entrelaçam e moldam as experiências de opressão e resistência. Para Lugones, as relações de gênero não podem ser compreendidas isoladamente; elas estão intrinsecamente ligadas a contextos históricos, sociais e culturais que afetam as vidas das mulheres, especialmente das mulheres de cor.

Lugones critica as abordagens feministas hegemônicas que tendem a universalizar a experiência feminina, ignorando as especificidades das mulheres que enfrentam múltiplas formas de discriminação. Ela argumenta que a categoria “mulher” muitas vezes é definida a partir da perspectiva de mulheres brancas e de classe média, resultando na invisibilidade das experiências de mulheres racializadas e de classes sociais mais baixas. Essa exclusão não apenas empobrece o feminismo, mas também perpetua as desigualdades que ele pretende combater.

A interseccionalidade é um conceito fundamental para entender as complexas relações de opressão que afetam as mulheres de cor, uma vez que essas relações não podem ser analisadas isoladamente. Lugones argumenta que a interseccionalidade revela como as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade se entrelaçam e se influenciam mutuamente, criando experiências únicas de opressão e resistência:

A interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra. A denominação categorial constrói o que nomeia. Enquanto feministas de cor, temos feito um esforço conceitual na direção de uma análise que enfatiza a intersecção das categorias raça e gênero, porque as categorias invisibilizam aquelas que são dominadas e vitimizadas sob a rubrica das categorias “mulher” e as categorias raciais “negra”, “hispanica”, “asiática”, “nativo-americana”, “chicana”; as categorias invisibilizam as mulheres de cor (Lugones, 2020, p. 11–12).

É importante analisar e discutir as dimensões das categorias mencionadas pela autora, pois estas abordam as estruturas do fenômeno da colonialidade de gênero de uma forma ampla. A primeira categoria analisada: A raça é uma construção social utilizada para justificar a dominação e a exploração de grupos não brancos. Lugones (2020), enfatiza que a experiência

racial das mulheres de cor é marcada por uma dupla opressão, tanto por serem mulheres quanto por serem racializadas. Essa interseção resulta em formas específicas de violência e discriminação que não são capturadas por análises que consideram raça ou gênero isoladamente.

As feministas de cor têm frisado aquilo que só é revelado, em termos de dominação e exploração violentas, quando a perspectiva epistemológica se concentra na interseção dessas categorias. Ainda assim, isso não tem sido suficiente para fazer os homens de cor, que também são vítimas de dominações e explorações violentas, perceberem que em certa medida são cúmplices ou colaboradores na efetivação da dominação violenta das mulheres de cor. Em especial, a teorização sobre a dominação global continua sendo conduzida como se fosse irrelevante reconhecer e resistir às traições e colaborações como essas (Lugones,2020, p.07).

A autora Carla Akotirene (2019) destaca como a teoria da interseccionalidade busca compreender as opressões interligadamente, sugerindo que raça, classe e gênero devem ser analisados em conjunto e com igual importância. Isso significa que nenhuma dessas categorias deve ser subordinada ou considerada secundária na análise das desigualdades sociais; todas contribuem de maneira integrada para a experiência de discriminação e violência que as pessoas enfrentam. Além disso, critica com veemência o androcentrismo da ciência moderna, ou seja, uma visão predominantemente masculina e centrada no homem, que impôs uma visão estereotipada e desumanizadora das mulheres e das pessoas racializadas.

As mulheres, segundo esse androcentrismo, eram vistas como “machos castrados”, ou seja, uma forma de desvalorizar a feminilidade, reduzindo-as a um lugar social de fragilidade, maternidade compulsória e incapacidade intelectual. Da mesma forma, Akotirene (2019, p. 23) afirma que os indivíduos racializados, especialmente os negros, eram considerados não-humanos, uma classificação racista que os associa a animais (como macacos) e os prende à lógica do racismo epistêmico, que produz conhecimento que desumaniza e marginaliza essas pessoas na ciência e na sociedade

A perspectiva da interseccionalidade segundo Branco (2008) constitui uma ferramenta analítica fundamental para compreender a complexidade das experiências sociais, especialmente no que diz respeito às formas pelas quais diferentes combinações de categorias identitárias influenciam o acesso a direitos e oportunidades. A autora propõe que essa abordagem enfatize que as experiências de opressão e privilégio não emergem de maneira isolada ou simplificada cumulativa, mas sim a partir de pontos de interseção onde múltiplas identidades se cruzam e interagem dinamicamente.

Essas interações produzem experiências socialmente distintas, que não podem ser reduzidas a uma soma das categorias envolvidas, como raça, classe, gênero, orientação sexual, etnia, entre outras. Assim, a análise interseccional possibilita uma compreensão mais aprofundada das razões pelas quais determinadas mulheres, devido às suas múltiplas e específicas posições sociais, conforme Branco (2008) podem ser marginalizadas e discriminadas de maneira diferente das colegas que ocupam posições de privilégio ou de vantagem social.

Devemos compreender aqui, que a interseccionalidade raça nos leva para mais uma face de silenciamento e opressão sofrida por parte das mulheres pretas, neste sentido Kilomba (2019) reflete sobre os caminhos que percorrem as múltiplas violências em decorrência da raça. Em sua obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*.

No capítulo “Quem Pode Falar?” Kilomba (2019) investiga as questões de autoridade, voz e conhecimento no contexto do colonialismo e do racismo e discorre argumentos reflexivos acerca da relação racismo/colonizador.

Sobre a questão da autoridade, Kilomba (2019) parte da premissa de que a produção de conhecimento é frequentemente dominada por vozes ocidentais, geralmente brancas, que definem o que é considerado “saber” e quem tem autoridade para falar sobre determinados assuntos. Assim, a questão central é: quem realmente tem o direito de narrar histórias e experiências, especialmente quando se trata de experiências marginalizadas, como as de mulheres negras e de pessoas da diáspora africana.

São pontos importantes para a reflexão de onde vem esse lugar onde a raça é colocada e subalternizada, além disso, Kilomba (2019) destaca que as práticas coloniais sobre conhecimentos e saberes que prega a sabedoria ocidental e branca como superior, é um sistema que marginalizou e silenciou vozes negras em suas experiências e saberes perpetuando a hierarquia de poder e conhecimento do branco sobre os povos colonizados.

No feminismo branco, há uma série de problemáticas que não são captadas pelo fato deste feminismo estar preso a visão homogênea e não consegue abranger completamente as interseccionalidades. Desta forma, Akotirene (2019) entende que a sensibilidade analítica que percorre pela interseccionalidade é destacada como uma ferramenta que impede “reduccionismos” na política de identidade.

Neste sentido, a interseccionalidade revela como as estruturas modernas coloniais que incluem racismo, colonialismo, patriarcado, capitalismo interagem, tornando as identidades das pessoas vulneráveis. Assim, permite investigar, de maneira mais precisa, os contextos em que

ocorrem colisões e fluxos entre essas estruturas de opressão, identificando os diferentes tipos e frequências de discriminações interseccionais.

Mulheres ocupam um lugar de subordinação pelo seu gênero e a interseccionalidade revela que a opressão é dupla quando se é mulher e negra, conforme descreve Akotirene (2019):

No campo jurídico, podemos identificar a exclusão racial por critério de gênero promovida pelo universalismo das políticas públicas relacionadas, o fato de mulheres e meninas negras estarem situadas em pelo menos dois grupos subordinados que, frequentemente, perseguem agendas contraditórias, dando impressão de que todas as violências policiais dilatadas para o sistema penal são contra homens negros. Todas as violências domésticas dilatadas para o encarceramento feminino ou feminicídios são impostas às mulheres brancas (Akotirene, 2019, p. 35).

A narrativa predominante no sistema penal foca na violência policial e na criminalização dos homens negros, reforçando a ideia de que eles são os principais criminosos e, assim, perpetuando a violência racial e física contra eles, muitas vezes de forma simbólica e material.

Por outro lado, as violências que atingem mulheres negras incluindo feminicídios, violência doméstica, e encarceramento muitas vezes são invisibilizadas ou tratadas de maneira diferente, muitas vezes associadas às experiências de mulheres brancas, que possuem uma narrativa mais reconhecida no sistema jurídico e das políticas públicas. Desse modo, há uma diferenciação e, às vezes, uma hierarquização dessas violências, resultantes em um tratamento desigual e muitas vezes desconsideram as especificidades das mulheres negras (Akotirene, 2019).

Esse cenário evidencia uma lógica que não atende às necessidades específicas dessas mulheres, perpetuando sua vulnerabilidade e invisibilidade no sistema de justiça, que muitas vezes é estruturado para reforçar padrões de racismo e machismo. Portanto, a afirmação aponta para a necessidade de abordagens interseccionais que considerem as múltiplas dimensões de opressão vividas por mulheres negras, afastando-se de uma política universalizante que ignora os eventos de violência e opressão de forma específica às mulheres negras.

Lugones (2020) descreve que raça é entendida como uma construção social que categoriza indivíduos com base em características físicas, como a cor da pele. A autora argumenta que a racialização afeta profundamente as experiências de vida das pessoas, especialmente das mulheres de cor, que enfrentam não somente discriminação racial, mas também a invisibilidade nas narrativas feministas hegemônicas. A interseccionalidade revela como a opressão racial se entrelaça com outras formas de opressão, como a de gênero, criando uma experiência única de marginalização.

Há uma complexa discussão a respeito da interseção entre raça e gênero, conceito muitas vezes chamado de **genderização da raça**. Essa problemática refere-se à maneira como as categorias de raça e gênero se entrelaçam na construção social das experiências de marginalização e opressão, especialmente das mulheres negras.

A autora Kilomba (2019) expõe a problematização que, na maioria das análises acadêmicas e políticas, esses dois aspectos continuam sendo tratados separadamente, contribuindo para invisibilizar as experiências específicas das mulheres negras. A questão central é que, ao se pensar em raça ou gênero isoladamente, perde-se a compreensão de como essas categorias se reforçam mutuamente, produzindo formas únicas e mais complexas de violência e exclusão:

“Raça” e gênero são inseparáveis. “Raça não pode ser separada do gênero e nem o gênero pode ser separado da “raça”. A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo. O mito da mulher negra disponível, homem negro infantilizado, a mulher muçulmana oprimida, o homem muçulmano agressivo, bem como o mito da mulher branca emancipada ou do homem branco liberal são exemplos de como as construções de gênero e raça interagem (Kilomba, 2019, p. 94).

A mulher negra, nesse contexto, enfrenta duas camadas de opressão: o racismo e o sexismo. Como ela é racializada, ela não só sofre com o racismo, que a posiciona como inferior, mas também é submetida ao sexismo, que a reduz a um papel de subordinação na sociedade e na família. Além disso, ela sofre uma espécie de duplo apagamento: sua identidade como mulher negra muitas vezes não é reconhecida ou valorizada, Kilomba (2019) ressalta que as narrativas tradicionais feministas predominantes tendem a focar na experiência da mulher branca, e os estudos sobre racismo desconsideram geralmente as especificidades do que é ser uma mulher negra.

A classe social refere-se à posição econômica e social de um indivíduo na sociedade, determinada por fatores como renda, educação e acesso a recursos. Lugones destaca que a classe social interage com raça e gênero, afetando as oportunidades e as condições de vida das pessoas. Mulheres de cor frequentemente enfrentam desvantagens econômicas exacerbadas por sua raça e gênero, resultando em uma interseção de desigualdades que limita suas opções e potencial de mobilidade social.

Entrelaçando as questões sociais, Oyèwùmí (2021) destaca que as relações de gênero não são naturais ou universais, mas sim construções sociais que variam ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Como relações sociais, elas dependem de contextos históricos e culturais específicos, formadas por atores diversos, incluindo grupos e comunidades, que

participam desse processo de construção. Primeiramente, se o gênero é uma construção social, isso implica que ele não é uma característica fixa ou biológica intrínseca às pessoas, mas uma realidade criada por normas, discursos, práticas e instituições sociais. Para Oyěwùmí (2021), essas construções podem variar significativamente de uma sociedade para outra, e até mesmo numa mesma sociedade ao longo do tempo, em diferentes contextos históricos ou culturais.

Assim, Oyěwùmí reforça que, dependendo do contexto cultural ou histórico, pode não haver uma construção de gênero em determinadas sociedades. Ou seja, em alguns grupos ou épocas, as diferenças sociais atribuídas ao sexo podem não ter sido articuladas ou não ter produzido uma hierarquia de papéis como ocorre nas sociedades que incorporaram o gênero como um elemento central na organização social.

A categoria “gênero” é uma construção social que se refere às expectativas, normas e papéis atribuídos a indivíduos com base em seu sexo biológico. Essa categoria não se limita a uma dicotomia rígida entre masculino e feminino, mas abrange uma gama de identidades e expressões que desafiam essa binaridade. O gênero é entendido como um fenômeno dinâmico e contextual, que varia ao longo do tempo e entre diferentes culturas. O gênero é frequentemente abordado em termos de suas intersecções com outras categorias sociais, como raça, classe, sexualidade e etnicidade. Essa abordagem interseccional, Lugones (2020), permite uma compreensão mais abrangente das experiências de opressão e privilégio, reconhecendo que as identidades de gênero não podem ser dissociadas das outras dimensões da vida social.

A concepção de Müller (2021) sobre as relações de gênero é profundamente enraizada em uma análise crítica que interliga gênero, colonialismo e estruturas de poder. Müller propõe uma revisão histórica do conceito de gênero, enfatizando como ele foi teorizado pela antropologia, pelo movimento feminista e decolonial, ao longo do século XX. Essa revisão é essencial para compreender as implicações contemporâneas do gênero, especialmente no contexto da educação musical.

Müller (2021) argumenta que o conceito de gênero não pode ser dissociado das dinâmicas coloniais que moldaram as sociedades modernas. Ela se apoia na filósofa argentina Maria Lugones para afirmar que o gênero é uma forma de organização das relações de produção, propriedade, cosmologias e epistemologias. Nesse sentido, a diferenciação de gênero é vista como uma ferramenta que sustenta a lógica do colonialismo e do capitalismo colonial global. A estrutura colonial, que se perpetua na modernidade, é responsável por estabelecer hierarquias sociais que privilegiam a supremacia do homem branco, heterossexual e detentor do controle da colonialidade do poder.

Na educação musical, essa concepção de gênero se torna ainda mais relevante, pois Müller (2021) propõe que as práticas educativas devam considerar essas intersecções para promover uma abordagem mais inclusiva e justa. A discussão sobre gênero, portanto, não é apenas uma questão teórica, mas uma necessidade prática para a formação de educadores e estudantes, que devem estar cientes das desigualdades e das violências que permeiam as relações de gênero em contextos educacionais.

Para a autora, a compreensão do conceito de gênero auxilia na percepção e reflexão das dinâmicas de poder estabelecidas nas relações sociais, onde há um reflexo direto na educação musical, com a sobreposição do patriarcado musical que instaurou a desigualdade neste campo de atuação, subjugando mulheres em suas práticas musicais, correlacionando aos gêneros musicais que se apresentam e na perpetuação de estereótipos de gêneros nas práticas musicais.

Além disso, a afirmação de que essa supremacia afeta as relações socioculturais e as identidades de gêneros que não se conformam a essa norma, revela a violência simbólica e física que indivíduos e grupos enfrentam. Portanto, a análise de Müller (2021) propõe uma reflexão crítica sobre como as estruturas de poder e as normas de gênero estão interligadas, e como isso deve ser considerado nas práticas educativas, especialmente na educação musical.

Müller (2021) menciona a necessidade de uma abordagem crítica que considere as intersecções entre gênero, raça, classe e outras formas de opressão. Isso se alinha com sua visão de que a educação musical deve ser um espaço de reflexão e transformação, onde educadoras/es e alunas/os possam questionar e desconstruir as normas que limitam a expressão e a participação de todos os gêneros.

Assim, Müller (2021), ao criticar a visão essencialista que reduz as diferenças de gênero a características biológicas, as pesquisas antropológicas abrem espaço para uma compreensão mais complexa e nuançada das relações de gênero. Essa abordagem permite reconhecer que as desigualdades de gênero são construções sociais que podem ser desconstruídas e transformadas, promovendo uma maior equidade e justiça social nas interações humanas.

### **3.3 Relações de Gênero e Educação Escolar**

Considerando que gênero e sexualidade são elementos intrínsecos à vida cotidiana de professores e estudantes, a escola tem atuado tanto como um espaço que reforça estereótipos e preconceitos, quanto como um ambiente que, por meio de dispositivos legais e políticas públicas, busca combatê-los. A educação escolar tem se configurado como um campo de

disputas em relação ao seu papel na promoção do respeito à diversidade. A música, em particular, desempenha um papel significativo na formação de nossas concepções sobre gênero e sexualidade, assim como na construção de nossas identidades de gênero e sexualidade (Wenning, 2019, p. 14).

No contexto escolar, a divisão binária de gênero se torna evidente e se manifesta de diversas maneiras. As práticas educacionais são frequentemente organizadas de tal forma que reforçam essas distinções, com discursos pedagógicos que não apenas reconhecem, mas também reiteram as normas de gênero estabelecidas. A escola, enquanto instituição social, não apenas aceita, mas também perpetua e reproduz atitudes machistas e homofóbicas, contribuindo para a manutenção de um ambiente que pode ser hostil à diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Para Junqueira (2010).Esse ambiente educacional contribui de maneira significativa para a atualização e o enraizamento dessas ideologias, criando um ciclo vicioso onde a desigualdade de gênero é constantemente reforçada. Assim, a escola se torna um espaço onde as normas de gênero são não apenas ensinadas, mas também vivenciadas, perpetuando a discriminação e a exclusão de indivíduos que não se encaixam nos padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade.

Sobre a escola, Green (2001) argumenta que é um espaço privilegiado para a reprodução e criação de agrupamentos sociais que refletem a história e as dinâmicas sociais. Nesse contexto, as interações entre professores e alunos são fundamentais para a construção e negociação de práticas e significados. A autora vê a escola como uma estrutura abrangente onde as práticas musicais e os significados associados a elas são moldados por questões de gênero, funcionando como um micro versão da sociedade em geral.

O que nos leva a compreender que a instituição escolar não é apenas um ambiente de aprendizado, mas também é um agente que move as relações sociais e culturais constantemente formadas e reformuladas. As práticas musicais, em particular, são influenciadas por normas de gênero, refletindo como a sociedade mais ampla opera. Assim, Green (2001), entende a escola se torna um microcosmo que espelha e reproduz as desigualdades e as dinâmicas sociais existentes, mostrando que a educação é um espaço onde identidades e significados são continuamente negociados e redefinidos.

É fundamental que a escola, como agente formador e social, reflita e questione os padrões de gênero impostos à sociedade. Esses padrões atribuem características específicas a homens e mulheres, determinando suas funções e atividades nas instituições de ensino. O comportamento de mulheres e homens, conforme os gêneros que lhes são atribuídos, revela a

fragilidade e a autenticidade na reprodução de comportamentos influenciados pelo patriarcado, limitando a liberdade de expressão e existência. Conforme, Díaz Mohedo (2005), muitas vezes, as pessoas agem conforme as expectativas de gênero de forma inconsciente.

Para Louro (1997), a escola separa e institui o lugar de cada um, assim como cria normas e expectativas específicas para meninos e meninas, que são reforçadas ao longo do tempo. Essa separação não é apenas física, mas também social e cultural, influenciando como os alunos se veem e como são vistos pelos outros. Além disso, a escola é uma instituição que exerce um papel fundamental na formação das identidades de gênero e na socialização dos indivíduos e não é apenas um espaço de aprendizado, mas também um ambiente que delimita e regula comportamentos, atitudes e papéis sociais por meio de símbolos e códigos.

Levando adiante este pensamento sobre como a escola exerce grande parte de influência na construção da identidade de gênero do aluno, Louro (1997) discursa ideias centrais como a escola não apenas repassa conteúdo, mas molda a identidade, o comportamento desses alunos como uma fabricante de sujeitos que desempenha um papel ativo na formação, nas diversas identidades sociais incluindo identidades étnicas, de classe e gênero assim, a educação corrobora para construção da subjetividade dos alunos.

Observando que a escola não é um espaço neutro e as identidades formadas são afetadas pelas relações de desigualdade, que significa a ideia de que a escola está “intrinsecamente comprometida” com a manutenção de uma sociedade dividida e sugere que as práticas educacionais muitas vezes perpetuam as divisões sociais. Isso pode ocorrer através de currículos que não refletem a diversidade cultural, práticas disciplinares que discriminam certos grupos ou a falta de representação de minorias no corpo docente.

A manutenção dessas desigualdades ocorre cotidianamente, com nossa participação ou omissão. Isso implica que tanto educadores quanto alunos têm um papel ativo ou passivo na perpetuação das desigualdades. A omissão em questionar ou desafiar as práticas discriminatórias contribui para a continuidade dessas estruturas, pois, a prática escolar, de acordo com Louro (1997) é “historicamente contingente” e “prática política”. A autora sugere que as abordagens educacionais não são fixas, mas sim moldadas por contextos históricos e sociais, o que implica que a educação pode ser transformada e que há espaço para subversão das normas estabelecidas.

Para Junqueira (2010) a formação dos indivíduos é um processo multifacetado, no qual eles não atuam apenas como receptores passivos, influenciados por forças externas e manipulados por estratégias alheias. Na verdade, são agentes ativos na construção de suas

próprias identidades. No entanto, os mecanismos patriarcais exercem uma influência significativa, deixando marcas profundas na formação de suas subjetividades.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou de jeitos de viver, sua sexualidade e seu gênero (Louro, 2018, p. 32).

Existem mecanismos sociais que atuam para, por exemplo, estabelecer a heterossexualidade como uma norma natural e padrão da sexualidade, promovendo a ideia de que todos os indivíduos possuem uma predisposição inata para se relacionar exclusivamente com pessoas do sexo oposto. Para Louro (2018), essa concepção resulta na marginalização e invisibilidade de outras orientações sexuais, as quais são frequentemente rotuladas como anormais. Contudo, essa suposta inclinação natural para a heterossexualidade não é apenas uma premissa aceita passivamente, ela é objeto de uma vigilância constante e meticulosa, além de demandar um investimento significativo em termos de controle social e cultural.

Sobre a homossexualidade em ambiente escolar, Louro (2018) elucida que a homofobia é fomentada pela escola, causando distanciamento e até mesmo rejeição, contribuindo para um ambiente hostil e discriminatório para estudantes que se identificam como LGBTQIAP+. Essa dinâmica não apenas perpetua estigmas, mas também impacta a formação da identidade e a experiência escolar desses indivíduos, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade sexual no contexto educacional.

Para Louro (1997) e Rosa (2017), a LGBTfobia reforça a visão de que os desejos, princípios e valores relacionados à heterossexualidade são a norma, enquanto todas as outras manifestações de sexualidade são vistas como desviantes ou inferiores. Essa perspectiva mantém e naturaliza as relações de poder desiguais e a ideia de que o gênero deve ser binário (masculino ou feminino), reforçando a heteronormatividade — a suposição de que a heterossexualidade é a norma padrão. Dessa forma, a LGBTfobia sustenta estruturas sociais que marginalizam e discriminam pessoas que não se enquadram nessas normas, perpetuando a desigualdade de gênero e sexualidade.

Raga (2017) discute as formas de violência enfrentadas por mulheres lésbicas, destacando que a lesbofobia envolve violências que vão desde agressões verbais, punições, vigilância e restrições até violências físicas mais graves, como agressões e estupros

“corretivos”. Ela explica que a lesbofobia é entrelaçada à misoginia e ao sexismo, resultando em uma série de violências que reforçam a submissão às normas heteronormativas e patriarcais, além de silenciar a sexualidade das mulheres lésbicas que não estejam inseridas em práticas pornográficas voltadas ao prazer masculino. Raga evidencia que essas violências manifestam-se tanto em ações sutis quanto em atos mais agressivos, contribuindo para a opressão e o silenciamento dessas mulheres.

Nesta discussão sobre o impacto que as relações de gênero afetam as mulheres através do contexto educacional, com o patriarcado e machismo de forma geral, onde há discriminação às mulheres de todo o tipo de condição, seja pela cor, classe social ou orientação sexual, a educação musical também é um eixo de machismo e patriarcado latente que será discutido na subseção a seguir.

## 4 PATRIARCADO MUSICAL E COLONIALIDADE DE GÊNERO

### 4.1 Sobre o Patriarcado Musical

O patriarcado pode ser definido como uma “estrutura de organização política, econômica, religiosa e social que se fundamenta na ideia de autoridade e liderança masculina” (Garcia, 2011, p. 16). Esse sistema também se manifesta no campo da música, influenciando as práticas musicais das mulheres. A autora Lucy Green (2001) explora o conceito de “patriarcado musical” para descrever essa dinâmica.

O patriarcado musical, segundo Green (2001), refere-se à estrutura de poder e às normas sociais que historicamente privilegiam as vozes e as experiências masculinas na música, marginalizando as contribuições e a presença das mulheres e de outras identidades de gênero. A autora argumenta que essa dinâmica se manifesta em diversos aspectos da música, incluindo a composição, a performance e a educação musical, onde as narrativas e os estilos predominantes frequentemente refletem uma perspectiva masculina.

Para Green (2001), o patriarcado musical é estruturado para tolerar a dominação e a opressão, permitindo que as mulheres realizem trabalhos musicais em público, mas, ao mesmo tempo exigindo que elas permaneçam ativas em atividades musicais no âmbito privado. Essa dinâmica não somente demarca as posições hierárquicas de gênero, mas também perpetua a divisão do trabalho musical com base no gênero. Assim, as mulheres são frequentemente relegadas a papéis secundários, enquanto os homens dominam as esferas mais visíveis e prestigiadas da música, reforçando a desigualdade e a marginalização das contribuições femininas no campo musical.

Essa hegemonia patriarcal não apenas limita a representação feminina na música, mas também perpetua estereótipos de gênero que influenciam como a música é criada, consumida e valorizada. Ao desafiar essas estruturas, Green (2001) propõe uma reavaliação das práticas musicais e educacionais, promovendo uma maior inclusão e reconhecimento das vozes femininas e de outras identidades de gênero na esfera musical.

O conceito que chamarei de “patriarcado musical” contribui para o conhecimento da história das práticas musicais das mulheres. A divisão do trabalho musical em uma esfera pública em grande parte masculina e em uma esfera privada em grande parte feminina é uma característica da história da música ocidental, bem como de muitas culturas musicais ao redor do mundo (Green, 2001, p. 25).

Segundo Green (2001), ao longo da história, o canto se destacou como a área na qual as mulheres conseguiram exercer uma maior liberdade em suas atividades musicais, especialmente

quando comparado a outras práticas, como tocar instrumentos ou, ainda mais incomum, compor músicas. Essa maior permissão para o canto pode ser atribuída a uma percepção cultural que associa essa forma de expressão à feminilidade, permitindo que as mulheres se envolvam na música de maneira que se alinhem com os estereótipos de gênero.

No entanto, Green (2001) afirma que essa liberdade é limitada e não se traduz em uma autonomia plena. A participação das mulheres no canto, embora mais aceita, continua inserida num sistema patriarcal que perpetua a ideia de que a expressão musical feminina deve se conformar a certos padrões de feminilidade. Assim, mesmo quando as mulheres têm a oportunidade de se apresentar e se expressar através do canto, essa permissão é condicionada e reforça as normas patriarcais que delimitam seu papel na música.

Esta feminilidade, que sempre esteve atrelada a opressão construída e manipuladas para suprirem as expectativas impostas pelas normas patriarcais, quando é afirmada em contextos que a oprimem, resulta em um processo duplamente opressivo, onde as mulheres são limitadas tanto por suas identidades de gênero quanto pelas expectativas sociais que as cercam.

Green (2001, p. 38) observa que as mulheres historicamente tiveram “[...] mais liberdade de cantar do que tocar e, consideravelmente, mais liberdade de cantar do que compor”, o que sugere que, embora as mulheres possam ter encontrado uma certa liberdade na performance vocal, essa liberdade é ainda restrita e não se estende a outras formas de expressão musical, como a composição, vista como uma atividade mais autoritária e criativa.

Green (2001) descreve a figura da mulher cantora como ambígua ao ser simultaneamente sexualizada e associada a características como doçura e maternidade. Essa dualidade reflete a complexidade da identidade feminina na música, onde a performance é frequentemente vista através da lente do corpo da mulher, que se torna um objeto de desejo e fetichização. A conexão entre a voz e o corpo feminino reforça a ideia de que a performance musical das mulheres é frequentemente mediada por suas aparências e pela percepção social de sua feminilidade.

Na perspectiva que Green (2001) aborda, é elencado as restrições e incentivos que as mulheres enfrentaram em relação à performance musical, destacando como as normas de gênero influenciaram a escolha dos instrumentos que podiam tocar. Diante disso, revelam-se várias questões importantes como desencorajamento e proibição, tais práticas mencionam que as mulheres foram desencorajadas ou até banidas de tocar certos instrumentos, especialmente aqueles que exigem uma “distorção do rosto”, como os metais e sopros.

Segundo Green (2001) a sociedade machista considerava que esses instrumentos eram inadequados para as mulheres, possivelmente porque a execução deles poderia ser associada a posturas consideradas “sexualmente sugestivas”. Essa proibição reflete uma preocupação e a

necessidade de preservar a imagem da mulher no padrão de manter seu comportamento, decoro e feminilidade, que eram valorizados na sociedade patriarcal.

Sobre os instrumentos musicais como o violoncelo, bateria e contrabaixo, que exigem posturas que podem ser vistas como menos recatadas, reforça a ideia de que a performance musical feminina estava sujeita a norma de comportamento e aparência. A postura “sexualmente sugestiva” para Green (2001), implica que como uma mulher se apresenta ao tocar um instrumento pode ser interpretada de maneira sexualizada, o que era inaceitável nas normas sociais da época.

Os instrumentos atribuídos a gênero também perpassaram a jornada de mulheres musicista que, numa sociedade patriarcal deveriam elas optar por aquele instrumento que expiravam o padrão da feminilidade. Green (2001) cita o exemplo do piano, instrumento que era considerado mais apropriado para a esfera doméstica e, posteriormente, para a educação formal. O piano, associado a um ambiente doméstico e à Igreja, é visto como um instrumento que permite uma postura “recatada”, ou seja, uma postura sentada considerada mais “feminina”. Isso reflete a ideia de que a música feminina deveria ser contida e não desafiadora das normas de gênero.

É em decorrência desta atribuição de gênero aos instrumentos musicais que muitas mulheres foram impedidas de tocar ou se expressar musicalmente de maneira livre. Trata-se, portanto, de uma construção social que determinou como a mulher deveria moldar-se em sua arte, impondo-a o que seria mais adequado, mantendo o padrão de submissão e recato, que as limitava socialmente às atividades no âmbito doméstico e familiar, incluindo a sua performance musical, Green (2001) assevera que as atividades masculinas deveriam ser vistas na perspectiva pública, provocando a segregação de gênero nas atividades culturais e artísticas, onde as mulheres eram frequentemente relegadas a papéis que não desafiavam as normas patriarcais.

A autora sugere que essa limitação se deve à estrutura da linguagem, que tende a operar com categorias fixas e unívocas, as quais não conseguem abarcar a complexidade e a diversidade das identidades femininas. Assim, as mulheres são vistas como uma “ausência” ou “opacidade linguística”, o que significa que suas experiências e identidades são frequentemente invisibilizadas ou distorcidas. Essa condição implica que o feminino é tratado como algo que não pode ser restringido ou designado de maneira adequada, levando a uma falta de reconhecimento e valorização das experiências femininas e desta maneira, constata-se que:

A prática musical era reservada às mulheres, sendo esperado que aprendessem a tocar um instrumento (preferencialmente de teclas) como forma de entretenimento doméstico desprezioso, pois lhe era vedado desenvolver

seus talentos para não competir com o seu marido aos olhos dos outros (Leppert, 1993, p. 67–68 *apud* Domenici, 2013, p. 93).

A interpretação instrumental realizada por mulheres pode atuar como um agente de mudança de duas maneiras. Primeiramente, ela tem o potencial de desafiar as construções patriarcais de feminilidade e os estereótipos comuns, introduzindo novas e ousadas formas de expressão. Em segundo lugar, Green (2001) relata que essa prática pode interferir na nossa percepção dos significados musicais, fazendo com que esses novos perfis sejam filtrados através de uma lente masculina, que geralmente molda nossa compreensão da música. Assim, a presença dessas novas representações influencia como interpretamos os significados subjacentes, de modo que não apenas reconhecemos a feminilidade ao perceber uma mulher tocando ou se apresentando, mas também reconsideramos o que entendemos como “música em si”, incluindo tanto o som quanto os significados intrínsecos associados a ele.

A associação entre composição musical e uma figura predominantemente masculina, conforme discutido por Green (2001), revela uma problemática profunda de desigualdade de gênero que permeia a história da música. Essa relação reflete uma construção social que atribui ao homem o papel de criador e autor principal da obra musical, enquanto as mulheres muitas vezes são relegadas a papel de intérpretes ou executoras, sendo invisibilizadas enquanto criadoras. Essa concepção reforça estereótipos de que a criatividade e o talento musical são atributos masculinos, dificultando o reconhecimento das contribuições femininas e perpetua uma hierarquia de poder e valor na produção artística, desta forma a autora Molina (2017) reforça:

Quando se refere às mulheres como compositoras, existe uma tendência a considerar o trabalho compositivo das mesmas como pouco criativo, pouco claro e, em algumas ocasiões, sem força; entendendo isso o último por habilidades e destreza que fora associada ao masculino. No entanto, costuma-se ressaltar a graça e a delicadeza das composições femininas, com o que, novamente, se vincula a produção musical a características atribuídas à figura feminina (Molina, 2017, p. 176).

Sobre a dominação patriarcal, Butler (2003) discute a ideia de que em uma linguagem dominada por uma perspectiva falocêntrica, as mulheres são frequentemente reduzidas a uma condição de “irrepresentabilidade”. Ela argumenta que a linguagem que predomina em contextos sociais e culturais não consegue capturar adequadamente a experiência feminina, resultando em uma representação do sexo feminino como algo que não pode ser plenamente pensado ou definido.

Na perspectiva da prática escolar no contexto musical, Camargo (2020) observa que as aulas de música são significativamente influenciadas por questões de gênero. Complementando essa análise, Romero (2010) discute a realização de diversos estudos focados nas preferências e escolhas de instrumentos musicais por músicos e estudantes. Essa investigação é considerada de grande relevância ao permitir compreender como as dinâmicas de gênero se manifestam nas decisões e nas experiências musicais dos indivíduos.

Na dimensão das relações de gênero na educação, Louro (2007) aborda a dinâmica de gênero no sistema educacional, destacando como as relações de poder e a hierarquia doméstica se reproduzem nas escolas. A interpretação detalhada desse trecho revela várias camadas de significado como: reprodução da hierarquia doméstica, esta que é “reproduzida e reforçada” e sugere que as estruturas de poder existentes em casa se refletem nas instituições educacionais. As mulheres, que tradicionalmente ocupam papéis subordinados no ambiente familiar, encontram-se em posições semelhantes nas escolas, onde são responsáveis por funções consideradas “imediatas” ou de menor prestígio, como o ensino básico.

Nesta reflexão existe também a instância superior e referência de poder que posiciona os homens como superior e sugere que, mesmo em um ambiente onde as mulheres são a maioria, a autoridade e o poder são frequentemente atribuídos aos homens. Isso reflete uma crença cultural que associa a masculinidade à firmeza e à capacidade de decisão, enquanto a feminilidade é associada a características como “excesso de sentimento” e tolerância. Essa visão estereotipada, segundo Louro (2007), contribui para a desvalorização do trabalho das mulheres e para a manutenção de uma cultura que privilegia a liderança masculina

Sobre a dinâmica de gênero que permeia o ambiente educacional, onde os homens são frequentemente convocados para lidar com alunos-problema ou situações que demandam decisões mais complexas e sérias. Essa prática para Louro (2007), sugere que, apesar de as mulheres estarem ativamente envolvidas na educação, elas são percebidas como menos capacitadas para enfrentar desafios significativos ou para exercer autoridade em contextos disciplinares.

Essa visão não apenas marginaliza as mulheres, relegando-as a papéis secundários, mas também perpetua a ideia de que a educação e a gestão de comportamentos exigem uma abordagem “masculina”, caracterizada por firmeza e controle. Essa construção social limita as oportunidades das mulheres de se afirmarem como líderes e decisoras no campo educacional, reforçando estereótipos de gênero que desvalorizam suas contribuições e competências.

Assim, a percepção de que a disciplina e a resolução de conflitos são prerrogativas masculinas não só prejudica a imagem das educadoras, mas também impacta negativamente a

dinâmica escolar como um todo, perpetuando desigualdades de gênero no ambiente educacional. A dinâmica descrita por Louro (2007) tem implicações mais amplas para a sociedade.

A perpetuação de estereótipos de gênero e a desvalorização do trabalho feminino na educação contribuem para a manutenção de desigualdades de gênero em outros setores. A ideia de que as mulheres são menos capazes de tomar decisões importantes pode afetar suas oportunidades de carreira e sua representação em posições de liderança em diversas áreas.

Na educação musical, Díaz Mohedo (2005) identifica a presença de preconceitos de gênero que se manifestam nas práticas pedagógicas, nas linguagens e nos discursos utilizados em diversos contextos. Além disso, em sala de aula, os materiais didáticos frequentemente contêm informações tendenciosas sobre as mulheres, resultando em julgamentos que desvalorizam suas contribuições na educação musical, tanto na produção quanto na performance. Green (2001) também destaca que a imagem da mulher está intimamente relacionada à sexualização e a estereótipos, reforçando essa problemática:

Cantando em público, a mulher utiliza um instrumento que é o seu corpo. Não há, pois, recurso à manipulação de nenhum objeto físico palpável. Como tal, ela actua num cenário de afirmação e demonstração de sua feminilidade, em sintonia com os dotes naturais do seu corpo, mas também dependente dos mesmos e afastada da tecnologia de que não precisa. Neste realce do corpo, de longe de qualquer tecnologia, a performance vocal torna-se num símbolo e de fato em muitas culturas, o canto feminino é associado à tentação e disponibilidade sexual (Green, 2001, p. 3).

A afirmação de Green (2001) que o corpo da cantora vem antes de sua interpretação sugere que a valorização da performance musical feminina é frequentemente eclipsada pela objetificação do corpo da mulher. Isso implica que a apreciação da música pode ser distorcida por um foco na sexualidade da intérprete, reforçando o fetichismo musical, onde a música é secundarizada em relação à imagem da mulher que a executa.

Green (2001), destaca a complexidade das construções discursivas que associam características de gênero à prática musical. A autora argumenta que, no contexto musical, existe uma tendência a categorizar musicistas com base em estereótipos de gênero, atribuindo características consideradas "femininas" ou "masculinas" a suas performances e identidades. Essa categorização, no entanto, revela-se problemática, uma vez que a distinção entre o que é considerado feminino e masculino não é clara e muitas vezes se confunde com as noções de gênero e identidade.

Para Green (2001) estes discursos sugerem que algumas pessoas identificadas biologicamente como homens podem apresentar características consideradas "femininas", enquanto outras identificadas como mulheres podem ter características "masculinas". As diferenças entre mulheres e feminilidade, e entre homens e masculinidade, tornaram-se menos claras. No entanto, essa distinção ainda é frequentemente mencionada, mesmo que de forma implícita, quando se discute música ou músicos.

É necessário discutir sobre a diversidade do ser mulher, pois não se se pode reduzir mulher ao conceito de feminilidade, pois é mesmo que negar a realidade e diversidade de muitas mulheres e seus contextos locais, sociais e onde se situam geograficamente. É partir destes elementos que se alinham com o sentido de pertencimento destas mulheres que se pode compreender que suas práticas musicais são multifacetadas e que não podem ser reduzidas a uma única narrativa ou definição, Green (2001).

Sobre as práticas musicais de mulheres Green (2001) afirma que é impossível discutir estas práticas de modo generalizado, pois cada mulher tem seus grupos, tradições e diversos aspectos que diferem uma mulher da outra em suas expressões musicais.

A autora também discute como o patriarcado musical opera com uma estratégia de tolerância e repressão. Embora algumas mulheres sejam aceitas na esfera pública, isso geralmente ocorre em limites que não ameaçam a estrutura patriarcal existente. Por exemplo, as mulheres podem ser incentivadas a se envolver em atividades musicais consideradas "apropriadas" para seu gênero, como o canto ou a performance em grupos de apoio, enquanto a execução de instrumentos ou a liderança em contextos musicais mais formais pode ser vista como uma transgressão. O que resulta em uma representação desigual, onde as contribuições das mulheres são frequentemente minimizadas ou ignoradas, perpetuando a ideia de que a música é um domínio masculino.

Essas dinâmicas de gênero inviabilizam o trabalho das mulheres educadoras musicais, que frequentemente são relegadas a papéis secundários. Enquanto os homens ocupam posições de destaque, como diretores de escolas, regentes de orquestras e tutores de grandes músicos, as mulheres são frequentemente limitadas a funções como professoras, regentes de coral ou atuando em sala de aula. Loizaga Cano (2005), afirma que divisão não apenas reflete uma hierarquia de gênero, mas também perpetua a ideia de que a contribuição feminina na música é menos valiosa ou relevante.

As aulas de música funcionam como espaços onde significados e práticas musicais são criados e reproduzidos com base em questões de gênero. O sistema educacional atua como um agente socializador, desempenhando um papel crucial na formação das identidades de gênero.

Dentro desses contextos, tanto para Green (2001) quanto para Díaz Mohedo (2005) nestes são gerados e transmitidos códigos de gênero impostos por diferentes sociedades e grupos culturais. Esses códigos exercem uma influência direta sobre o que é considerado feminino e masculino, estabelecendo regras sociais que determinam como essas duas identidades são adquiridas.

Díaz Mohedo (2005) oferece uma análise crítica sobre o patriarcado musical no contexto da educação musical, destacando como as práticas pedagógicas e os currículos frequentemente perpetuam normas de gênero que marginalizam as mulheres. Segundo a autora, o patriarcado musical se manifesta de diversas maneiras nas aulas de música, onde as contribuições femininas são frequentemente invisibilizadas ou relegadas a um segundo plano. Essa invisibilidade não é apenas uma questão de representação, mas reflete uma estrutura mais ampla de desigualdade que permeia o sistema educacional.

As aulas de música são ambientes onde significados e práticas são construídos e reproduzidos, e que o sistema educativo atua como um agente socializador que molda as identidades de gênero. Nesse sentido, as informações e os conteúdos musicais apresentados aos alunos são frequentemente selecionados de acordo com uma perspectiva patriarcal, que prioriza as vozes e as histórias masculinas em detrimento das femininas. Por exemplo, repertórios musicais e exemplos de compositores e intérpretes tendem a favorecer figuras masculinas, enquanto as contribuições das mulheres são frequentemente omitidas ou minimizadas. Isso não para Díaz Mohedo (2005) apenas reforça a ideia de que a música é um domínio masculino, mas também limita as referências que as alunas têm para se inspirar e se identificar.

Além disso, a prática docente desempenha um papel crucial na socialização dos estudantes em relação às normas de gênero. Os educadores, muitas vezes sem perceber, podem reproduzir estereótipos de gênero em suas abordagens pedagógicas, seja através da linguagem utilizada, da escolha de repertórios ou da forma como interagem com os alunos. Essa dinâmica pode levar as meninas a se sentirem desencorajadas a se envolverem ativamente na música, perpetuando a ideia de que a música é uma atividade predominantemente masculina.

Díaz Mohedo (2005) enfatiza a importância de uma educação musical crítica que desafie essas normas patriarcais. Ela propõe que a inclusão de uma perspectiva de gênero nas aulas de música é fundamental para promover um ambiente mais equitativo e inclusivo. Isso envolve não apenas a reavaliação dos conteúdos e repertórios utilizados, mas também a formação de educadores que estejam conscientes das questões de gênero e que possam atuar como agentes de mudança. Ao reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres na música, a educação musical pode se tornar um espaço de empoderamento, onde tanto meninas quanto meninos

possam explorar suas identidades musicais sem as limitações impostas por estereótipos de gênero.

## 4.2 Colonialidade de Gênero e Educação Musical

Diversas autoras vêm debatendo e aprofundando nossa compreensão sobre as relações de gênero e como historicamente a supremacia heterossexual, patriarcal e branca dominam estas relações a ponto de ditar determinados comportamentos. Lugones (2018, p. 239), por exemplo, diz o seguinte:

O motivo para historicizar a formação do gênero é que sem essa história, continuamos a centrar a nossa análise no patriarcado; isto é, numa formação de gênero opressiva, hierárquica e binária que repousa sobre a supremacia masculina, sem que tenhamos qualquer compreensão clara dos mecanismos pelos quais a heterossexualidade, o capitalismo e a classificação racial se tornam impossíveis de compreender separadamente (Lugones 2018, p. 239).

Neste contexto, Lugones (2018) reitera que o patriarcado heterossexualista tem sido frequentemente abordado como um fenômeno atemporal, desconsiderando suas raízes históricas e contextuais. Para uma compreensão mais aprofundada, é essencial analisar a interconexão entre a emergência do sistema de gênero colonial/moderno e o surgimento do capitalismo colonial global. Essa análise deve considerar a centralidade da colonialidade do poder, que se configura como um elemento fundamental nesse sistema de dominação global. Ao fazê-lo, é possível reavaliar e reinterpretar a organização da vida contemporânea, reconhecendo como essas estruturas históricas moldam as dinâmicas sociais, econômicas e culturais atuais.

É notória que a colonialidade de gênero habita em espaços diversos e no campo da música, seja na performance musical, composição, na associação de instrumentos musicais, e até no ensino de música, às imagens masculinas e femininas, promovendo à força a divisão do que é feito para homens e mulheres, reverbera muito sobre a ditadura do padrão que uma sociedade estruturalmente machista promove para impor à mulher o lugar que a mesma deve ocupar segundo seu gênero, reduzindo-a a objeto da expectativa destas relações sociais construídas sob a dominação e colonização, contribuindo para serem inviabilizadas no ser, no saber e fazer, invalidando suas produções e até mesmo sua existência em espaços de poder e protagonismo.

A dominação masculina não é inerente a nenhum conjunto isolado ou mensurável de fatos onipresentes. Parece ser, antes, um aspecto da organização da vida coletiva, uma padronização das expectativas e crenças que produz um desequilíbrio na forma em que as pessoas interpretam, avaliam

e respondem às formas particulares de ações femininas e masculinas (Rosaldo, 1995, p. 17).

Entende-se que as funções ou os papéis sociais em âmbitos do trabalho, do dia a dia, vida pública, as divisões das tarefas domésticas e distribuição no mundo do trabalho estão estritamente vinculadas à relação de gênero, Rosaldo (1995) atribui este ao aspecto biológico e fomenta a desigualdade quanto ao sexo que acaba resultando na visão da mulher como submissa e inferior, dando poder e supremacia para o homem.

Os estudos de gênero na educação musical segundo Loizaga Cano (2005), tiveram início na década de 60 ainda nos Estados Unidos e Inglaterra. Buscou-se entender como as relações de gêneros se estabelecem na perspectiva no processo de ensino e aprendizagem na educação musical e como a mesma afeta na construção de identidade, nos estereótipos e papéis estabelecidos, visando compreender de que forma a educação musical se porta nestas relações.

A afirmação de Caetano (2017) destaca a importância de compreender a subjetividade da mulher através de uma lente que reconhece as interseções entre diferentes marcadores de opressão, como gênero, etnia, sexualidade e classe. Essa abordagem sugere que a experiência feminina não pode ser entendida isoladamente, mas deve ser analisada em um contexto mais amplo que considera como essas diversas dimensões se entrelaçam e influenciam a vida das mulheres.

Essa perspectiva interseccional busca compreender as experiências únicas de cada mulher e para desenvolver estratégias de luta que sejam inclusivas e representativas de todas as vozes. Portanto, a análise das desigualdades sociais deve considerar a complexidade das identidades femininas, reconhecendo que a opressão não é uma experiência monolítica, mas sim multifacetada, refletindo as diversas realidades que as mulheres enfrentam em suas vidas cotidianas. Uma peça é fundamental para promover mudanças significativas e efetivas nas estruturas sociais que perpetuam a desigualdade Caetano (2017).

Sobre música, gênero e feminismo, Larsen (2022) afirma o quanto é necessário estudos mais aprofundados, por serem rasas as pesquisas que problematizam questões pertinentes à divisão sexual do trabalho na música, além de que áreas da música como a produção musical e tecnologias são de difícil acesso às mulheres, visto que a predominância neste âmbito é dos homens. Outra reflexão de grande importância é a dificuldade de mulheres e LGBTQIA+ passam para ocupar espaços na música contemporânea, além que é necessário repensar em políticas de permanência destes grupos nas Universidades:

Todavia, a variedade de pesquisas que abordam a música a partir de perspectivas de gênero ou feministas apontam para o potencial transformador

que seu uso pode gerar na área de Música. Transforma a etnomusicologia e a musicologia tirando a pretensa neutralidade da produção científica do conhecimento, identificando o lócus geopolítico e social da enunciação dos discursos e expondo que conceitos, ideias ou noções sobre arte e música, tidos historicamente como universais, eram na verdade pontos de vista masculinos, brancos, europeus e cristãos (Larsen, 2022, p. 2).

Larsen (2022), diz que a educação musical na perspectiva de gênero é necessária para a mudança do ambiente, este identificado como hostil, preconceituoso e segregacionista. A autora discorre sobre as bases do ambiente acadêmico musical que constitui as referências bibliográficas e questiona, ao verificar o quantitativo de autoras mulheres utilizadas como referências em componentes como análise musical, teoria musical, história da música, nas universidades.

Sobre mulheres em sua carreira musical Romero (2010) que a participação das mulheres na atividade musical, assim como em outros domínios, é frequentemente interpretada como uma extensão de seus papéis tradicionais de mãe e esposa, os quais são estereotipados com características de submissão e cuidado. Nesse contexto, a atuação feminina na música é geralmente aceita nas funções de intérprete, restrita a determinados instrumentos, e o magistério em música como atribuição de atuação.

Essa forma na qual a mulher sempre foi vista concepção representa conceitos criados e transmitidos ao longo do tempo. Entretanto, é relevante destacar que, além das percepções mencionadas, diversas pesquisas contemporâneas estão em andamento, evidenciando uma atividade musical feminina que é significativamente mais intensa e diversificada que em tempos anteriores Romero (2010).

A respeito da presença das mulheres na docência musical, Romero (2010) discorre que as mulheres conseguiram acessar atividades na esfera pública com maior facilidade quando demonstraram conformidade com as definições patriarcais de feminilidade. A educação e a capacitação de outros, conforme discutido por Green (2001), são exemplos dessa dinâmica. No século XIX, havia um número maior de professoras de música em comparação aos professores. No entanto, é desafiador rastrear a trajetória dessas educadoras, uma vez que a maioria delas ministrava aulas particulares em suas residências ou em academias. Apesar das dificuldades de documentação, existem evidências suficientes para sustentar essa afirmação.

Entretanto, o acesso das mulheres a determinados nas áreas da interpretação, performance e da composição musical continua restrito em relação aos homens nos campos citados e essa realidade persiste até os dias atuais. Romero (2010) lembra que embora o número de mulheres atuando como professoras de música seja considerável, sua ascensão a posições de

autoridade e liderança é ainda limitada mesmo com avanços significativos, a presença feminina em cargos de direção em conservatórios, departamentos acadêmicos e, até recentemente, em instituições de ensino superior, permanece escassa corroborando para um olhar maior sobre as estruturas de poder e das barreiras que ainda embargam a participação ativa das mulheres na educação musical.

A feminização do magistério, segundo Louro (1997), foi um fenômeno que começou a se consolidar no final do século XIX, quando as mulheres começaram a ter acesso à educação primária e secundária, além da abertura das Escolas Normais, que eram instituições voltadas para a formação de professores. Essa mudança é significativa, ao marcar a transição da profissão docente, especialmente no ensino primário, para uma ocupação predominantemente feminina.

A autora, destaca que essa feminização pode ser vista como uma consequência da urbanização e industrialização que ocorreram nesse período. Com a transformação das estruturas sociais e econômicas, novas oportunidades de trabalho surgiram para os homens, o que levou a uma reconfiguração das funções de gênero. Nesse contexto, a educação primária passou a ser vista como um espaço apropriado para as mulheres, que eram percebidas como “naturais educadoras”. Essa ideia reflete uma visão essencialista de gênero, que sugere que as mulheres possuem uma inclinação inata para cuidar e educar crianças.

Isso revela como as normas sociais da época reforçavam estereótipos de gênero, atribuindo às mulheres características de cuidado e educação, enquanto os homens eram direcionados para outras esferas de trabalho. Essa construção social não apenas limitava as oportunidades das mulheres, mas também perpetuava a ideia de que a educação era uma extensão do papel materno, desvalorizando a profissão docente ao associá-la a uma função natural e não a uma carreira profissional digna.

Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa. As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir vocacionadas para o magistério; elas eram, de algum modo, chamadas para exercer a docência (Louro, 1999, p. 104).

A dedicação das mulheres ao magistério, caso não se casassem, reflete os padrões patriarcais que historicamente moldaram a sociedade. Esses padrões definiram o casamento e a maternidade como destinos “naturais” para as mulheres, levando à percepção de que aquelas que não se casavam eram falhadas.

O magistério, visto como uma extensão da maternidade, oferecia uma alternativa socialmente aceita, permitindo que mulheres solteiras se realizassem profissionalmente, mesmo que limitadamente. Além disso, a desvalorização da profissão docente, considerada um complemento à renda familiar, reforçou a ideia de que o sustento cabia ao homem, minimizando as contribuições das mulheres.

Louro (1999) relembra que o magistério representava uma forma de autonomia econômica em um contexto de opções limitadas, assim, a relação entre a não realização do casamento e a escolha pelo magistério é um reflexo das expectativas sociais patriarcais, que restringiram as opções de vida das mulheres e perpetuaram desigualdades de gênero, ainda relevantes na discussão contemporânea sobre educação e valorização do trabalho docente.

Quando as mulheres se destacam em atividades tradicionalmente associadas ao gênero masculino, frequentemente enfrentam críticas que as rotulam como pouco femininas ou que as caracterizam como possuidoras de comportamentos “masculinos”, tais como rebeldia, força e ira. Essa percepção implica que, ao adotarem tais características, as mulheres são vistas como transgressoras das normas de gênero estabelecidas, sendo frequentemente consideradas “más” por expressarem essas qualidades, além de não serem reconhecidas como profissionais da mesma forma que o gênero masculino:

Esse poder passou a dar certa importância à profissão de professora musicista, que a mantinha num caráter de elite, e essa referência ainda era proveniente do aspecto de ser educada, antes de ser instruída. Estabelecer essa relação com a mulher e a sua representação nos faz perceber um comportamento objetivo, pois representar não é inventar para si um personagem em cada espaço que se projeta e sim criar uma identidade de vínculo com o lugar. Exemplo disso é a alusão feita por muito tempo sobre o caso de ser musicista de fato, porque isso era atribuído ao homem, sob um olhar profissional, e para a mulher era um hobby (Atallah, 2012, p. 43).

Atallah (2012), ressalta que essas características são culturalmente construídas como masculinas, e a adoção delas por mulheres é frequentemente interpretada como uma imitação ou apropriação de atributos que, na visão patriarcal, pertencem exclusivamente ao gênero masculino. Assim, não se reconhece que uma mulher possa manifestar essas atitudes de forma autêntica; ao contrário, presume-se que ela se molda ou imita padrões masculinos. Essa dinâmica revela a persistência de estereótipos de gênero que limitam a expressão individual e a aceitação de comportamentos que não se alinham com as expectativas tradicionais de feminilidade. Portanto, é visível à maneira que mulheres que se opõem às normas sociais são questionadas e marginalizadas onde é esperado que elas se contentem com papéis de gênero limitados.

O estudo da música, por si só, não era suficiente para muitas mulheres; o desejo de aprofundar sua vivência musical frequentemente se manifestava através de uma das profissões mais reconhecidas e respeitadas da época: o magistério. Atallah (2012), salienta que a professora de música, antigamente, era uma posição mais aceitável na visão da sociedade patriarcal, pois, rerepresentava a continuação do ambiente desta mulher e que a atuação profissional refletia como uma forma ampliar a relação maternal ou seja, a educação musical era atribuída a mulher em uma dinâmica conforme o padrão de gênero.

Quando a mulher exercia o magistério, mesmo sendo a extensão do lar, ela não se esquivava de sofrer o próprio preconceito da família, que entendia que um bom casamento era a solução de tudo ao invés do trabalho. Já quanto à sua atuação na escola, além de exercer a disciplina cobrada, ela estava sempre colocando a prova o seu código de conduta, o que acabava demonstrando um excesso de autoridade na sala de aula (Atallah, 2012, p. 43).

A pressão para se dedicar aos estudos, as expectativas em relação ao comportamento, às exigências durante os recitais e, principalmente, a entrega do próprio espaço no Conservatório, levavam as mulheres, na posição de professoras, a perder de vista a sua própria identidade e o papel que desempenhavam. Essas professoras não apenas transmitiam conhecimento, mas também educavam e reforçaram um poder simbólico que se manifestava na relação com seus alunos. Essa dinâmica de poder era semelhante àquela que elas mesmas haviam experimentado, caracterizando um tipo de dominação invisível que afetava tanto as alunas quanto as professoras. Ambas eram vistas como parte de um capital simbólico que refletia o contexto social e cultural que as moldou.

A autora também descreve algumas comparações no meio educacional entre os gêneros masculino e feminino nota-se que os homens têm frequentemente a liberdade de agir de acordo com suas vontades e decisões sem a necessidade de justificar ou explicar essas ações. Isso implica que suas escolhas são geralmente aceitas como normais ou válidas, sem questionamentos. Essa falta de necessidade de justificativa é um reflexo de um sistema patriarcal que confere aos homens um status de autoridade e legitimidade enquanto mulheres são desafiadas o tempo todo em exercer o seu magistério com autoridade, pois sempre são questionadas e precisam justificar suas ações e formas de exercer seu trabalho. Isso pode incluir a necessidade de demonstrar suas qualificações, habilidades ou conquistas para serem levadas a sério.

Essa dinâmica reflete uma desigualdade de gênero, onde as mulheres devem trabalhar mais para obter o mesmo reconhecimento que os homens recebem automaticamente. As normas de gênero perpetuam a desigualdade, mostrando como as mulheres enfrentam um padrão

diferente de avaliação e validação em comparação aos homens e essa diferença não apenas afeta como as mulheres se veem, mas também influencia suas interações sociais e profissionais, perpetuando um ciclo de subordinação e desvalorização.

Larsen (2022), nos faz refletir como o reconhecimento da diversidade nas áreas da música como a educação musical, ensino e produções artísticas são pautas que precisam ser investigadas, debatidas para haver a valorização de classes subalternizadas em âmbitos profissionais da música, nas instituições de ensino a visibilidade do trabalho educacional que mulheres, negras, indígenas possam fazer parte da pluralidade multicultural que o universo artístico exhibe promovendo equilíbrio nas relações de gênero e maior representatividade das mulheres que historicamente são silenciadas em sua arte e ensino.

Ampliando as discussões sobre a participação da mulher na educação musical e de como esta área carrega muitas raízes patriarcais, Molina (2016) reflete como a formação e a trajetória profissional das mulheres na educação musical ainda enfrentam obstáculos relacionados à desigualdade de gênero, como preconceitos, expectativas sociais restritivas e invisibilidade de suas contribuições, assim como Lamb (1992) também enfatiza que no ambiente docente há o estereótipo moldado entre as contribuições masculinas e femininas na educação musical e na maioria das vezes o homem assume a posição de poder sobre a mulher na gestão e direção de trabalho.

A autora Loizaga-Cano (2005) esclarece sobre a Feminização do ensino musical:

Geralmente, as mulheres estão sempre associadas a comportamentos mais emotivos ou expressivos. Os trabalhos dessa linha de pesquisa descobrem que a atividade tradicionalmente desenvolvida por mulheres ocupa de forma recorrente um lugar de consideração marginal. Enquanto o pequeno papel reservado às mulheres é o de professora de coro ou professora de escola, o lugar do maestro de orquestra ou do professor de grandes músicos é ocupado por um homem. Esses enfoques também se preocupam com outros posicionamentos marginalizados (pessoas de cor, lésbicas, gays, etc.) (Loizaga Cano, 2005, p. 167).

O objetivo da linha sobre a feminização do ensino musical, segundo Loizaga Cano, é compreender e analisar o fenômeno pelo qual essa prática tem sido predominantemente desenvolvida por mulheres ao longo da história, além de investigar as implicações dessa condição tanto na construção de papéis de gênero quanto na valorização social da mulher nesse campo. A pesquisa busca também identificar as desigualdades e os estereótipos de gênero associados às funções exercidas pelas mulheres na educação musical.

## 5 A SINFONIA FEMININA

Por motivos de segurança e respeito à privacidade das participantes, os nomes das interlocutoras utilizados neste estudo são fictícios, assim como não são reveladas as instituições em que estudam ou atuam profissionalmente. Essa medida procura garantir o sigilo e a integridade das envolvidas, conforme as diretrizes éticas da pesquisa acadêmica.

A primeira professora entrevistada escolheu ser chamada pelo nome fictício, Hilary, escolhido em homenagem à violinista estadunidense Hilary Hahn, uma referência para ela no instrumento. Sua trajetória musical começou aos seis anos, na igreja, ao se deparar com uma violinista tocando e isso fez com que ela tivesse vontade de tocar.

Ela relata que o seu maior incentivador foi o seu pai e que procuraram uma Escola de Música para iniciar os estudos no violino, na época Hilary tinha menos de dez anos e ainda não aceitavam crianças abaixo desta faixa etária, a interlocutora compartilhou que uma de suas lembranças mais marcantes da infância foi o momento em que viu uma violinista se apresentando na igreja. Ela relata que, ao observar aquela cena, ficou profundamente encantada e, mesmo sem recordar qual música estava sendo tocada, sentiu-se motivada a aprender o instrumento. Na época, tinha cerca de seis ou sete anos e manifestou esse desejo à mãe, demonstrando desde cedo o interesse pela música.

O ensino de violino iniciou-se formal para Hilary aos dez anos, em uma instituição de música. Com doze anos dedicados à performance no instrumento, atualmente cursa licenciatura em música e está prestes a concluir sua graduação em música. Já atua há dois anos como professora de violino, habilitada pelo curso técnico que lhe confere formação específica para lecionar. Integrando a rede privada de ensino musical, Hilary trabalha com alunos de diferentes faixas etárias, promovendo a musicalização por meio do violino e desenvolvendo arranjos, adaptações e repertórios voltados para alcançar os objetivos pedagógicos de seus estudantes.

A segunda docente adotou o pseudônimo Teresita Gomez, em homenagem à pianista e educadora que influenciou sua trajetória musical. Seu envolvimento com a música começou na infância, iniciando pela percussão e, posteriormente, escolhendo o piano como instrumento principal.

Em seu relato, a professora menciona que iniciou a graduação após passar pelo curso preparatório, destacando a admiração por Teresita, sua professora, por ser uma mulher negra que, na década de 1960, já era mãe solteira e atuava como pianista em um ambiente predominantemente branco (conforme relatado por Teresita Gomez, 2025).

Já Fernanda, terceira docente entrevistada, conta que seu envolvimento com a música começou na igreja, participando de corais e grupos vocais, e posteriormente fez parte de outros conjuntos musicais. Aos 19 anos, iniciou formalmente seus estudos em piano e teoria musical.

Cursou clarinete em uma instituição de ensino musical renomada. Posteriormente, ingressou no curso de licenciatura em Música em uma Universidade da região Norte, onde percebeu que a graduação abriria portas para o mercado de trabalho. Atuou como professora de Artes na Educação Básica e, após ser aprovada em concursos públicos, passou a lecionar tanto na área de Clarinete quanto de Educação Musical em diferentes cidades. Concluiu o mestrado em música e atualmente é doutoranda na mesma área.

A professora Poliana escolheu este pseudônimo, pois este seria um dos nomes cogitados por sua mãe, antes de seu nascimento. Ela relata que sua trajetória com a música inicia pelo estudo da flauta doce, aos sete anos, aos dez anos iniciou na flauta transversal, engajada em projetos sociais, tocou acompanhando corais, em bandas marciais e orquestras:

Segundo Poliana (2025), sua atuação em projetos sociais envolvia crianças do bairro e estava vinculada a uma iniciativa de igreja, onde realizavam atividades de iniciação musical com coral e, posteriormente, introduziram o ensino da flauta doce. Ingressou na licenciatura em Música e, paralelamente, manteve-se atuando em orquestras e bandas marciais. Após concluir a graduação, foi aprovada em concurso público para lecionar música.

A última docente entrevistada nesta pesquisa, identificada por Joana D'Arc, possui formação técnica em canto lírico e licenciatura em Música, sua trajetória musical inicia na tocando diversos instrumentos como órgão, violão e trompete. Ela relata que os instrumentos de sopro não eram bem-vistos por seu pai, que os considerava inadequados para uma mulher e relata que seu pai proibiu que ela tocasse trompete, afirmando que esse instrumento não era apropriado para meninas, sendo considerado um instrumento masculino. Por conta disso, ele solicitou que um colega levasse o instrumento embora, impedindo que ela continuasse a tocar.

A partir das vivências e relatos compartilhados pelas interlocutoras entrevistadas, permitiu-se ampliar o olhar para além das trajetórias individuais, identificando elementos comuns e desafios recorrentes enfrentados pelas mulheres no campo da música. Essas experiências concretas serviram de ponto de partida para a abertura do debate teórico da pesquisa, direcionando as perspectivas de análise para compreender como as questões de gênero se manifestam no cotidiano profissional e acadêmico das docentes. Assim, as narrativas apresentadas sustentam e justificam a necessidade de aprofundar a discussão sobre as relações de gênero e suas implicações, fundamentando o diálogo com referencial teórico especializado na temática.

Nas discussões teóricas, a categoria gênero, em sua amplitude de significado, surge na tentativa de entender como as relações sociais são influenciadas por padrões de comportamento na sociedade patriarcal. Neste sentido, Rago (2019) enfatiza a complexidade de estabelecer uma epistemologia feminista, que preserve a luta pela emancipação da mulher sem consolidar uma identidade fixa e potencialmente essencialista do sujeito feminino.

A partir de sua análise, observa-se que a emergência da linguagem feminista nasce de um movimento político cujo objetivo inicial era garantir visibilidade, direitos específicos e fortalecimento da identidade da mulher, considerada anteriormente como “sexo frágil” e alvo de um contradiscurso que reforçava sua subordinação.

Contudo, o desenvolvimento teórico do campo, afastando-se da centralidade do sujeito mulher, pode comprometer o projeto emancipatório ao desviar-se dos objetivos de fortalecimento dessa identidade, uma vez que a categoria relacional de gênero tende a desinvestir nessa busca inicial, promovendo uma desconstrução que arrisca limitar a diversidade de experiências e subjetividades femininas.

Assim, Rago (2019) alerta para o desafio de manter uma epistemologia feminista que seja, ao mesmo tempo, política e capaz de reconhecer a multiplicidade de identidades, sem reproduzir formas de opressão que pretende combater.

Pretendo debater no âmbito da música, apesar da escassez de debates específicos sobre as relações de gênero, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em suas experiências profissionais. Proponho aqui um recorte de intelectuais que incorporam à discussão teórica no campo musical as questões de gênero e trabalho, por meio de uma linguagem feminista presente nos textos analisados.

### **5.1 Movimento Alegro: desafios enfrentados pelas professoras de música em sua trajetória musical**

A autora Larsen (2022) afirma que as instituições musicais são ainda marcadas por relações patriarcais e elitistas que dificultam o reconhecimento e a participação plena das mulheres na área da música. Esses espaços tradicionais frequentemente privilegiam uma lógica de talento inato e criatividade individual, associações historicamente usadas para valorizar o trabalho masculino e marginalizar as mulheres.

Essa estrutura reforça padrões de exclusão, invisibilizando as contribuições femininas e perpetuando uma cultura que naturaliza a desigualdade de gênero. Como consequência, Larsen

(2022, p. 4) as mulheres enfrentam barreiras para acessar cargos de destaque, oportunidades de produção e circulação musical, além de terem suas histórias e obras constantemente invisibilizadas.

Neste sentido, as professoras entrevistadas relatam diversas dificuldades em seus ambientes de trabalho. Uma das denúncias mais recorrentes entre as minhas interlocutoras dizem respeito a assédios e importunações sexuais, mesmo no local de trabalho. A primeira entrevistada, Hilary, relatou o assédio sofrido por parte de um aluno, um homem por volta dos sessenta anos.

Ele começou a me mandar mensagens no privado e aí, não foram muito bacanas as mensagens. Eu não sei o que ele queria, se era me convidar para algum lugar ou algo assim e eu mostrei para minha diretora. Tirei uns prints e mostrei para ela e eu fiquei bastante desconfortável com isso, porque senti que ela não iria fazer nada, assim, para tirar ele da escola, o único pronunciamento foi: “você vão ter aula aqui embaixo, que aí qualquer coisa eu fico de olho”. Isso me deixou muito insegura (Hillary, 2025).

A professora narrou que sentiu sua denúncia invalidada perante a inação da diretora. Ela, uma professora da rede particular de ensino de música, percebeu que sua integridade não valia tanto quanto a mensalidade de um aluno. Neste sentido, Gouvêa e Mastrapolo (2019) enfatizam que o patriarcado não é um sistema que trabalha sozinho, que com o capitalismo, reforça e colabora com essa estrutura que se entrelaça com as relações de gênero, exploração e dominação.

Conforme a professora Hilary, aulas particulares acabam por proporcionar uma proximidade muito grande entre alunos e professores, neste sentido, é visível que professoras mulheres correm mais riscos e ficam mais vulneráveis a assédios e até mesmo interpretações erradas de suas atitudes. Ela narrou que em suas aulas: “Busco ser flexível, não ser tão rígida, né? Então, eu, às vezes, faço a aula como se fosse um momento ali de brincadeira, de ficar tranquila e tudo mais”. Percebe-se que nessa experiência relatada pela professora, ocorre que as pessoas, em geral, homens, acreditam que a mulher, por ser simpática, está dando abertura para investidas sexuais.

A autora Camargo (2020) reflete sobre si mesma enquanto mulher, percebendo que sua identificação foi construída principalmente através dos momentos e experiências marcadas por desigualdades e opressões sociais. Ela aponta que, ao longo de sua vida, a sociedade constantemente reforçou sua condição de mulher de maneiras que muitas vezes não valorizavam suas potencialidades, mas sim ressaltavam vulnerabilidades, como insegurança,

assédio, dúvidas sobre sua inteligência e sua capacidade, além de práticas que minimizavam sua voz, silenciando ou interrompendo suas falas.

Esta compreensão sobre ser mulher e as diversas experiências que são muitas vezes desagradáveis para as mulheres em ambiente profissional corroboram para o relato de assédio sofrido pela professora de violino, que foi totalmente silenciada e não teve a sua segurança preservada pela própria gestão da Escola de Música particular que trabalha. Essa percepção de ser mulher que Camargo (2020) menciona surge, portanto, como uma consequência dessas experiências e do impacto de um contexto social desigual e patriarcal.

Bom, sendo professora, foi o que comentei, né? Dessa questão de ser mais nova e acabar tendo esses olhares dos homens. Também tem algumas pessoas que chegam lá, tipo o pai de aluno também. Aí eu chego, né? E o aluno já tá me esperando, aí o pai está lá. “Ah, essa aqui é a professora? Nossa, eu pensava ser uma mulher mais velha”. Aí a diretora: “Não, é ela que é a professora de violino” e tudo mais. Enfim, é mais esse desafio em relação a ser professora (Hilary, 2025).

Cada experiência relatada por professoras é diferente, mas, em determinadas ocasiões, se entrecruzam. A professora de Hilary, além de relatar os casos de assédio, expõe que por ser jovem, com apenas vinte e três anos, os pais de alunos questionam sua competência e sua capacidade de ser esta figura de autoridade.

Embora as mulheres possam ocupar posições de destaque, na prática musical, elas ainda enfrentam uma construção social que associa sua imagem a características típicas do gênero feminino, como doçura e vulnerabilidade. Essa percepção está relacionada a um sistema sexista e patriarcal, como explicita Alves (2018), ou seja, uma estrutura social que valoriza essas qualidades femininas e, muitas vezes, limita a mulher a papéis associados à delicadeza, fragilidade e submissão.

Para a professora de piano também é um desafio, pois a sua aparência e porte físico, como ela menciona, também são alvo desta dinâmica:

Eu não sou só mulher, sou jovem, mulher e pequena. Porque a gente pode brincar. Brinco com isso, mas oh, como isso faz diferença! Sou uma mulher pequena, magrinha, toda fofinha, então, as pessoas não te levam a sério (Teresita Gomez, 2025).

Green (2001) destaca que a construção de gênero na prática musical está profundamente ligada às representações visuais e simbólicas, incluindo a aparência das mulheres. A autora aponta que o modo como as mulheres se apresentam, sua idade e estética podem reforçar ou desafiar os discursos patriarcais presentes na música e que jovens, muitas vezes, não são vistas

como figuras de autoridade, por serem consideradas “inexperientes” ou “inocentes”, o que reforça a ideia de que sua aparência juvenil diminui sua legitimidade e seriedade no campo musical:

Eu tenho alunos mais velhos que eu, até assim, questão de tamanho, dimensão física, isso também causa uma coisa assim. Às vezes, são alunos mais velhos que custam para me chamar de senhora e eu entendo essa parte. Eu não corrijo, mas é uma questão de respeito (Teresita Gomez, 2025).

A professora de Piano entende que por ser mais jovem do que alguns alunos do curso de licenciatura, o costume usual do pronome de tratamento “senhora”, algo que para ela traz formalidade e respeito, não é adotado pelos estudantes que a ela se dirigem. Esse relato vai ao encontro do que Díaz Mohedo (2005), para quem os estereótipos de gênero e as expectativas culturais influenciam na percepção das mulheres na música. Segundo a autora, a aparência jovem é muitas vezes vista como uma característica que reforça a imagem de fragilidade, delicadeza ou até mesmo de objetificação, dificultando que essas mulheres sejam levadas a sério ou reconhecidas como autoras e intérpretes de competência técnica.

Esses critérios de aparência operam, muitas vezes, inconscientemente na avaliação de valor e autoridade no âmbito musical, contribuindo para a marginalização de mulheres mais jovens ou de aparência considerada não-convencional:

Agora, uma questão muito engraçada! Ah, tem um porteiro muito gentil, muito gentil, ele é bacana, mas, por exemplo, ele não me chama de professora, ele me chama de professorinha: “Oi, minha professorinha, tudo bem?” Eu tô morrendo de ódio! E pior, a gente também está tão condicionada a ser agradável, a ser condescendente, que a gente sorri e fala: “bom dia” (Teresita Gomez, 2025).

Nos relatos das minhas interlocutoras, constatou-se que a presença feminina como professora de música ainda é minimizada em diversos contextos do ensino musical, elas reforçam que precisam constantemente se esforçar para serem reconhecidas como professoras, como profissionais competentes, que suas opiniões são inválidas em detrimento da opinião de professores homens, tornando a jornadas dessas professoras exaustivas:

Não é questão de soberba, não. É que, às vezes, a gente precisa... Como é que eu posso dizer? Dizer: “olha a minha presença aqui, ela não é qualquer uma presença. Ela é uma presença de alguém. Eu sou professora, quero ser tratada como tal!” E aí, a gente realmente faz um esforço maior para que as pessoas nos vejam dessa forma. Consigo me enxergar bem nessa situação (Teresita Gomez, 2025).

Mas, nessa questão, assim, como mulher, né? A gente percebe, assim, não ser logo ouvido. Às vezes a gente tem que gritar, tem que ter uma postura mais

durona, às vezes demonstrar até desequilíbrio para que a gente seja ouvido. As pessoas parecem que não dão ouvido, principalmente, assim, quando a gente se depara com homens em cargo, né? (Fernanda, 2025).

Eu não sei nem que te explicar o motivo exato, talvez pelo fato de ser mulher mesmo, mas eu observo isso desde que as nossas opiniões, às vezes, elas não são levadas muito a sério, como a opinião dos professores homens, por exemplo, né? Então, parece assim que a impressão que dá é que a gente sempre precisa estar demonstrando muito mais, o que a gente está fazendo, a gente precisa ter sempre provar o que a gente está desenvolvendo no trabalho (Poliana, 2025).

A interlocutora Fernanda relatou que sempre faz questão de pontuar o desconforto que sentiu quando ministrou aulas de clarinete em uma instituição de curso técnico em Música em Macapá, o fato da mesma ser a única mulher do colegiado de clarinete, trouxe muitos desafios. Para Lôbo; Cavalcante e Façanha (2020), na sociedade em que vivemos, as desigualdades de gênero influenciam as posições relativas de mulheres na música, na cultura e na sociedade como um todo. Essas diferenças se refletem em aspectos instrumentais e musicais, evidenciando a existência de estereótipos que geram discriminação:

E aí, eu era a única mulher da área de clarinete e eu não me senti mesmo acolhida pelos colegas que compunham lá o quadro da área de clarinete e isso foi assim, bem difícil para mim também, por conta que eu esperava que ser mais acolhida e a gente pudesse dialogar, para pensar conteúdos, para pensar repertórios, para pensar a forma de trabalho que melhor atendesse aos nossos alunos. Senti algumas vezes que as pessoas me empurravam para outra área, que não era minha de concurso como, por exemplo, musicalização, teoria musical, por acharem que eu não tinha competência para atuar na área de clarinete (Fernanda, 2025).

“Os lugares do feminino e do masculino são assim determinados e, ao mesmo tempo, em que são determinados pelos instrumentos que se toca, também atribuem gênero a eles” (Frydberg, 2010, p. 2). A estrutura do ensino musical impõe hierarquias e nestas configurações, lugares que são constituídos majoritariamente por homens carregam em si um apoio mútuo onde as mulheres ficam do lado de fora, exatamente pela sua condição de serem mulheres, gerando os olhares marginalizantes, como se essas professoras não deveriam estar ali.

De acordo com Green (2000, p. 53), o gênero do instrumentista exerce uma influência significativa na percepção do significado musical, uma vez que rompe com as tradicionais definições de feminilidade. Essa ruptura desafia os estereótipos culturais que associam a feminilidade a características passivas, delicadas ou objetificadas, alterando como o público interpreta as intenções e o conteúdo da música. Quando uma mulher toca um instrumento, ela

desafia as expectativas sociais e culturais relacionadas ao seu gênero, o que pode modificar a compreensão das mensagens musicais e a maneira como ouvimos o desempenho.

Para Lamb (1991) existem muitas limitações presentes nos currículos tradicionais de ensino musical, que frequentemente negligenciam ou excluem as contribuições das mulheres. Segundo a autora, esses currículos muitas vezes não oferecem espaço para as mulheres poderem mostrar suas realizações e influências no campo da música, contribuindo para uma visão androcentrada da história e da prática musical. Essa exclusão resulta na invisibilização das mulheres compositoras, intérpretes, educadoras e outras profissionais, dificultando que suas ações e contribuições sejam reconhecidas e valorizadas no ambiente de ensino:

A exclusão nem sempre virá na não presença de figuras como as mulheres instrumentistas, mas na codificação de sua existência dentro de padrões e exigências rígidas que irão classificar tudo aquilo que sai da normativa como ausente de qualidade; porém, em alguns casos, virá também do apagamento daquelas que existiram e ajudaram a construir a história da música (Knothe, 2023, p. 12).

Diante da discussão teórica que se entrecruza com as entrevistas desta pesquisa, cabe o relato sobre como as instituições de ensino veem a mulher professora de música, a fala e o silenciamento tem um contexto totalmente desconfortável na docência musical, onde há a resistência por parte dos alunos em aceitarem uma professora mulher em áreas que o patriarcado musical toma como masculino:

Mas se a gente se aventurar para áreas que a predominância é dos homens, aí realmente acontecem muitas coisas assim, questionamentos, comportamentos dos alunos para com a gente diferente, sempre estarem com pé atrás, sempre estarem testando a gente o tempo todo, ou com uma palavra mais forte, fazendo entre eles alguma brincadeira que a gente escuta, que é um pouco de ironia, que tem um pouco de estarem com deboche. Isso é bem comum, como, por exemplo, a regência. Quando dou aula de harmonia, quando eu dou aula de arranjos, aí são áreas que a predominância é masculina, então é muito comum acontecer essa dificuldade do sexo masculino, de aceitar a gente ali como a professora (Joana D'Arc, 2025).

Para Alves (2018), as expectativas atreladas aos papéis de gênero na prática instrumental musical criam limites para as mulheres, restringindo as posições e funções que elas podem ocupar na área da música. Essas atribuições de gênero, ou seja, as concepções socialmente construídas de que certos instrumentos ou atividades musicais são mais apropriados para homens ou mulheres acabam delimitando os espaços disponíveis para as mulheres, dificultando que elas atuem e se destaquem em diferentes áreas musicais.

Sobre as questões de gênero atribuídas a diferentes áreas da música, Gomes (2017), discorre que maior parte do corpo docente e estudantes de música são do sexo masculino e que a maioria das mulheres, quando presentes, compõe a área de Educação Musical, do piano e a área da técnica vocal. Os componentes curriculares como composição, teoria musical, musicologia tem predominância masculina, campos considerados intelectuais.

Eu nunca tomei como dificuldade, mas veja, eu era a única pessoa com essa formação aqui em Macapá por muito tempo. Acho que atualmente já deve ter mais pessoas com formação e regência, mas por muito tempo, desde quando cheguei, eu era a única e assim, por exemplo, o coral da escola, o coral [nome do coral], inicialmente não me deram. Tinha que ser um homem para reger, um professor, alguém que nem tinha formação na área. Aos poucos eles foram percebendo que eu dava conta assim, vendo que eu fazia o trabalho com outras turmas, fazer canto coral com outras as turmas, eles viam o resultado, viam que era um bom resultado, aí então veio o estalo: “Vamos dar coral para ela, então, que é a única concursada para coral e para a regência da escola”. Mas até então, demorou muito para eles se sentirem seguros para me dar para atuar (Joana D’Arc, 2025).

Este relato contextualiza uma estrutura que desorganiza até mesmo o que é de direito. Mesmo sendo concursada para a área de Regência, a professora em questão não assumiu de imediato a vaga que conquistou através de um concurso público. Para trabalhar com a disciplina de sua formação e concurso na instituição em que fora admitida, a mesma precisou provar o seu conhecimento na área e ter que passar a confiança e capacidade de ministrar aulas na área da regência.

Segundo Botelho (2020), a mulher na regência enfrenta o desafio de romper com os estereótipos tradicionais e o mito do maestro como líder autoritário, uma figura predominantemente masculina e considerada adequada apenas ao gênero masculino. A autora destaca que a trajetória das mulheres na regência é marcada por obstáculos relacionados ao preconceito e à resistência da sociedade, que tende a associar o papel de regente a atributos masculinos de força e liderança soberana. Normas patriarcais e culturais exigem muito mais das mulheres na luta para superar esses estigmas e conquistar seu espaço no campo.

Mas as compositoras e mesmo as maestrinas são raras; dir-se-ia que as orquestras não gostam de ser dirigidas por uma mulher. O reconhecimento tardio a Betsy Jolas (nascida em 1926), grande dama da música dodecafônica, próxima de Pierre Boulez e de Henri Dutilleux, com quem inicialmente trabalhou, é excepcional (Perrot, 2007, p. 105).

O reconhecimento tardio de Betsy Jolas, uma renomada compositora francesa nascida em 1926, serve como exemplo de como essas mulheres, mesmo tendo uma trajetória de destaque e contribuições importantes, como no caso de Betsy Jolas, conhecida por sua música

dodecafônica e por suas ligações com figuras renomadas como Pierre Boulez, ainda enfrentam obstáculos para serem plenamente reconhecidas na esfera musical.

Essa demora no reconhecimento é uma consequência das barreiras institucionais, culturais e sociais que dificultam a inserção e valorização de mulheres nessas áreas. Dessa forma, Perrot (2007) evidencia a desigualdade de reconhecimento e espaço que persistia na época, refletindo uma luta histórica para que mulheres tenham seus méritos reconhecidos no mundo da música e na direção de orquestras.

E para o nosso tempo ainda há vestígios do patriarcado musical, o qual Green (2001) desenha um excelente conceito. O trabalho musical de ensino das mulheres institucionalmente ainda é invalidado e descredibilizado e de forma velada é alvo de preconceitos e estigmas produzidos pelo machismo que em toda a linha temporal histórica se repete na vida de mulheres professoras, compositores, regentes e assim, o que muda é o tempo, o século, mas os obstáculos persistem.

Louro (2002) explica que as mulheres estão predominantemente nas salas de aula, enquanto os homens ocupam posições de direção e controle. Essa divisão de funções não apenas limita as oportunidades das mulheres, mas também perpetua a ideia de que o trabalho feminino é menos valioso ou menos importante do que o trabalho masculino. Os homens são vistos como os dirigentes do sistema educacional, o que implica que suas decisões e autoridade são consideradas mais legítimas.

Na contemporaneidade, segundo Wilson (2024), a cena musical brasileira revela uma significativa ampliação da presença feminina, com muitas mulheres destacando-se como cantoras, compositoras e instrumentistas que conseguem viver de suas criações artísticas, indicando avanços nas oportunidades de atuação e reconhecimento no universo musical. Contudo, no âmbito da regência, essa inclusão ainda é limitada, uma vez que a maioria dessas posições de liderança e condução de orquestras e grupos ainda é atribuída predominantemente a homens.

## **5.2 Adágio: Colonialidade de gênero**

Na educação musical, a colonialidade de gênero se manifesta de várias maneiras. Historicamente, a música, como muitas outras áreas do conhecimento, foi dominada por vozes masculinas, frequentemente cisgêneras e brancas, que moldaram o cânone musical e as práticas pedagógicas. Isso resultou na marginalização de mulheres e de grupos de gênero não

conformes, cujas contribuições e experiências foram frequentemente ignoradas ou desvalorizadas.

Neste sentido, o gênero não é uma dimensão fixa ou simplificada, mas uma rede complexa de significados simbólicos que atuam em diversos aspectos da vida humana e social. Ele não é um sistema linear de hierarquias rígidas que estabelecem o que é ser homem ou mulher, pois essas categorias estão em constante formação e transformação cultural. A ausência das discussões sobre gênero no campo da história Musical, segundo Larsen (2022), é explicada pela associação da arte como autônoma, dissociando-a da realidade social, evidenciando gênios criativos e entidades de produções, excluindo e minimizando de maneira grotesca os estudos sociais e culturais:

A noção aceita pela musicologia e pela história da música de que há elementos musicais (concernentes à obra) e elementos sociais (do contexto cultural) permitiu a construção de explicações sobre o fenômeno musical baseadas apenas na técnica composicional, relegando a uma posição secundária e menos importante a construção de significados da música como uma prática cultural viva (Larsen, 2022, p. 8).

Para Larsen (2022), as instituições na América Latina contemporânea ainda são ligadas a valores eurocêntricos na arte e na música, nos quais supervalorizam práticas musicais masculinas, brancas e como consequência, há uma falta de representação da diversidade social e dos conhecimentos diversos existentes na sociedade, limitando a pluralidade de expressões culturais e saberes. A minha primeira interlocutora relata que na área da performance, sua presença como mulher instrumentista foi invisibilizada:

Já em instrumentista, vem aquele tópico de novo que a gente tem que provar que a gente sabe tocar, né? Que a gente sabe os conhecimentos teóricos também. Então, no meio dos instrumentistas, eu já tive que ficar esperando boa parte da banda resolver entre eles, como se eu não pudesse dar também a opinião, como se eu não tivesse também momento de fala (Hilary, 2025).

A habilidade das mulheres instrumentistas na música popular costuma estar constantemente sujeita a questionamentos. Nesse sentido, consideramos que esses questionamentos podem estar relacionados às características físicas femininas que seu corpo apresenta. Portanto, de acordo com Green (2001), as instrumentistas precisam superar esses estereótipos e demonstrar um nível elevado de competência na execução de suas músicas e na compreensão de seus significados, antes de poderem ser vistas como livres das influências e limitações associadas às expectativas relacionadas ao seu gênero e aparência feminina.

Narrando outra experiência, a interlocutora afirmou não ter se sentido confortável em um estágio realizado em uma escola pública, na Educação de Jovens e Adultos, quando era

estudante. A maioria dos alunos era homens, e ela e suas colegas foram vítimas de assédio. Além disso, o professor da Universidade fez um comparativo entre os estágios realizados por elas, com o estágio realizado por seus alunos do sexo masculino.

O professor afirmou que trabalho, fruto do estágio delas não passou segurança, além de constar no relatório aspectos negativos:

Tive a disciplina com o professor [nome do professor], e o estágio foi feito com três mulheres. Então, a gente tinha muita dificuldade para se relacionar com os alunos, porque era EJA também, né? Então, a maioria dos alunos era homens, então a gente não se sentia confortável, não foi um estágio bom pra gente, né? (Hilary, 2025).

E no final da disciplina, o nosso estágio ainda foi comparado, digamos assim, com o estágio dos nossos outros dois colegas, que eram homens: “Poxa, porque vocês não trouxeram essa versão assim, olha, eles pontuaram mais coisas positivas do que negativas, e vocês foram muito negativas, deixou o trabalho de vocês... Parecia que vocês não estavam seguras para fazer esse trabalho, o trabalho de vocês não estava passando segurança” (Hilary, 2025).

E aí eu fiquei muito pensativa de... Ele podia ter se colocado no nosso lugar, porque a gente passou por assédio, né, na escola como professora também. E eu senti que... Que todo o nosso trabalho, não só o meu, mas também das outras meninas, foi invalidado pelo professor, justamente por conta, por conta, sei lá, de um estereótipo (Hilary, 2025).

Neste relato, verifica-se que a condição de ser mulher no contexto universitário constitui-se também como um obstáculo. Observa-se que a primeira interlocutora, juntamente com suas colegas, enfrentou dificuldades na realização do estágio em Música junto ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em decorrência da predominância de estudantes do sexo masculino. Além disso, ficou evidenciada a ausência de empatia por parte do professor mediador do estágio, que, de maneira clara, incentivou as alunas a pontuarem aspectos positivos, mesmo diante das situações de assédio sofridas no ambiente de estágio.

Tal atitude revela uma condescendência por parte do docente em relação às práticas de assédio, as quais, ao serem minimizadas ou consideradas triviais, reforçam uma normalização dessas violências, além disso, a terceira interlocutora também denuncia a mesma prática do assédio praticado por professores, colegas de instituição:

Já tive problemas também da Universidade com a questão de assédio, né? Professores insinuando determinadas coisas, porque assim, o que acontece, às vezes as pessoas acham que todo tempo em que a gente está disponível, a gente não pode ser gentil. Tem essa questão da gente não poder ser gentil e eu sempre busquei uma relação amigável com as pessoas, independente de sexo masculino, sexo feminino, eu sempre busco uma relação amigável, de tratar as pessoas bem. Os homens alguns, né? Não são todos, às vezes, acabam

levando para um lado que eles não devem levar e confundindo, achando que: “a professora está me dando um mole”. Então, eu tive esses problemas, assim, na Universidade, é uma minoria, assim, são casos isolados, que a gente precisa ser um pouco mais dura (Fernanda, 2025).

A violência de gênero, como destaca Porto (2017), enquanto uma das manifestações das práticas culturais de dominação masculina, ainda não é completamente reconhecida no contexto universitário. Este espaço, pautado por indivíduos considerados intelectualmente privilegiados, costuma ser visto como incompatível com a reprodução de formas de violência, incluindo aquelas dirigidas às mulheres, o que evidencia a persistência de reflexos dessas estruturas de poder mesmo em ambientes considerados de maior intelectualidade, porém as autoras Linhares e Laurenti (2018) ressaltam:

Nesse sentido, casos de assédio cometidos por professores auxiliam ainda mais na perpetuação de práticas de dominação masculina, considerando que há uma transmissão e uma provável reprodução dessas práticas por parte dos seus alunos (Linhares; Laurenti, 2018, p. 237).

Diante do exposto, verifica-se a presença de práticas de violência de gênero por parte de professores universitários. Nos relatos apresentados anteriormente, constatou-se que, além de manifestações de condescendência diante de episódios de assédio, esses docentes também perpetuam esses comportamentos em um espaço que, por promover diálogos democráticos e apoiar a autonomia das minorias, deveria ser reconhecido como um ambiente de segurança. Assim, esse espaço acadêmico, que deveria garantir a integridade e o bem-estar de mulheres, alunas e professoras, revelou-se, na prática, um contexto de insegurança para elas.

É um fenômeno histórico, a condição de invisibilidade e subalternização a que as mulheres são submetidas em espaços de ensino superior. Tais práticas contribuem reiteradamente para a perpetuação de ações exclusivas que dificultam a plena presença feminina nos ambientes acadêmicos:

Assim, a discussão feminista da ciência e da tecnologia tem desenvolvido uma crescente consciência da diferença que existe entre os sexos nestes espaços e esta ausência se expressa de forma contundente na escassez de figuras femininas na história da ciência. Resgatar estes nomes esquecidos é uma tarefa, como também empreender esforços pedagógicos, para motivar e integrar meninas e mulheres no processo de aprendizagem da ciência e da tecnologia (Melo, 2018, p. 47).

Sobre a participação das mulheres na criação do conhecimento científico, como discorre Schiebinger (2001, *apud* Melo, 2018, p. 46), trata-se de uma presença contínua ao longo da história, mas esse envolvimento foi sendo excluído de forma gradativa a partir do final do século XVII. Esta separação foi marcada pela Primeira Revolução Industrial, que promoveu uma

separação entre os espaços de produção e consumo, deslocando as atividades econômicas do ambiente doméstico para a fábrica e o mercado, condicionando a mulher neste lugar de afazeres da casa e as excluindo dos espaços de produção de conhecimento.

No que se refere às questões relacionadas à invisibilização da mulher nos espaços acadêmicos, minha terceira interlocutora, cuja atuação está diretamente vinculada à formação de professores de música, relata ter sido alvo de calúnia e difamação por parte de um estudante, após este ter se comportado de maneira inadequada durante suas aulas. Essa narrativa reforça a persistência de práticas que contribuem para a exclusão e desrespeito direcionados às mulheres no âmbito acadêmico:

Olha, no início lá, que a gente começou... Na verdade, assim, na Universidade tive um problema com um aluno logo que eu ingressei, que a gente começou com a primeira turma. Mas... Eu não sei até que ponto isso... Muita gente falou na época, assim, é, porque é mulher, se fosse um homem, duvido ter acontecido isso. [...] Quando a gente começou com a primeira turma do curso, em que um aluno fez comentários, ele entrava na sala e ficava o tempo todo conversando, mexendo no celular e tal. E aí um dia eu peguei e falei que se não tivesse muito interessado na aula, tivesse muito a fim de falar, eu pedi pra pessoa se retirar. E acabei falando de uma forma geral. E aí os alunos depois discutiram sobre isso com um professor. E esse aluno pediu desculpa por ter feito todo mundo pegar rallo da professora, por conta de um comportamento dele. E nesse comentário ele falou que, infelizmente, eu não estava num bom dia, que provavelmente não estava fazendo sexo e tal e tudo mais ou estava de TPM. Pra ele ter agido dessa forma, né? Então, isso me causou muitos transtornos. E assim, tem determinadas coisas que eu, realmente é do meu perfil, eu não deixo passar. E isso eu acabei levando para a esfera mais criminal, eu acabei registrando boletim de ocorrência. Aí fui depor uma delegacia, passei por uma audiência de conciliação. Não quis conciliar com aluno (Fernanda, 2025).

A professora relata a ausência de respeito por parte do estudante, que, ao longo da interação, suscitou e mencionou questões pessoais relacionadas a ela. Essas práticas revelam-se como expressões de comportamentos de gênero que refletem a postura de um homem diante da autoridade de uma professora. Tais atitudes reforçam a percepção de resistência à figura de autoridade feminina, evidenciando uma dificuldade de aceitação por parte dos homens.

Além disso, atitudes mais firmes por parte de docentes do sexo feminino tendem a ser interpretadas como exageradas, sendo frequentemente relacionadas ao contexto hormonal, como o uso do estereótipo da TPM, reforçando, assim, a ideia de que as mulheres não deveriam exercer uma postura rígida ou assertiva. A minha quinta interlocutora relata o mesmo:

Você não pode demonstrar fraqueza, você não pode errar na frente deles. Fisicamente, você não pode demonstrar cansaço, porque senão já vão associar,

está de TPM, o problema é isso: “Ela está nervosa hoje, deve estar de TPM”. Se você falar um pouquinho mais ríspido, se você for um pouquinho mais forte, é TPM, é problema de mulher, é hormonal, é isso, é aquilo. Eles sempre vão fazer esses comentários, né? (Joana D’Arc, 2025).

A professora, assim como a interlocutora anterior, relata e reforça os estigmas impetrados por parte de alunos do sexo masculino em relação à sua condição de professora. Esses estudantes tendem a perpetrar a associação do comportamento de uma docente firme e imponente com fatores tipicamente ligados à TPM ou problemas hormonais. A docente também pontua que a sua imagem de seriedade está vinculada à necessidade de não demonstrar vulnerabilidade diante dos alunos do sexo masculino, que frequentemente se mostram questionadores e desrespeitosos.

De acordo com Abreu (2020), o estereótipo que associa as mulheres à fragilidade é socialmente construído e revela-se quando elas transgridem os limites da esfera doméstica e privada para atuar em espaços de destaque e autoridade, sendo percebidas, nesses contextos, como uma ameaça ou risco às estruturas tradicionais de gênero. Na área da regência de bandas e orquestras, lideradas por mulheres, não é diferente como relata a quinta interlocutora:

Então, tem ainda um pouquinho dessa coisa, dessa resistência, por exemplo, eu vou reger uma banda, se tiver muitos músicos, homens, militares, eles têm uma resistência, eles têm as dificuldades, eles têm os questionamentos, eu tenho que estar o tempo todo provando para eles a minha capacidade, tenho que estar reiterando isso o tempo todo. E até eles se sentirem com confiança, porque eles não sentem de cara. Eles têm dificuldades, eles têm resistência (Joana D’Arc,2025)

“Por que a senhora está ensinando isso? Porque a senhora está inventando!”. “Isso é um conteúdo, é um campo de trabalho acadêmico que já está experimentado, construído e convencionado mundialmente. É um padrão mundial de regência, tem uma graduação, são cinco anos de graduação, existe especialização, existem mestrado e doutorado na área da regência” (Joana D’Arc, 2025).

E eu não estou ensinando algo diferente, estou ensinando aquilo para eles. Eu não estou ensinando uma novidade, eu tenho que ensinar isso. Depois que eles se formarem, se eles quiserem inventar outra coisa, tudo bem, eles já estão formando. Mas enquanto eles estiverem ali no curso, é o conteúdo que eu tenho que oferecer, é o conteúdo que meus professores me ofereceram, é o conteúdo que está até se a gente for procurar, por exemplo, no MEC, a questão dos planos, dos planejamentos que cada curso contém, é o que está lá, eu não estou inventando uma novidade. Então, até explicar isso para eles, que não é por fato, de eu, a professora querer ensinar essa coisa quadrada, esse conteúdo aqui que eles acham que está regredindo para eles, não, eu estou ensinando o que é convencionalmente (Joana, D’Arc,2025).

A mulher professora, especialmente aquela atuante na área de regência, encontra-se frequentemente condicionada a demonstrar reiteradamente sua competência e domínio sobre a

sua área de atuação. Conforme apresentado por ela, os métodos internacionalmente reconhecidos para o ensino da regência de bandas e orquestras são aqueles que ela reproduz em suas aulas. Contudo, mesmo diante dessa fundamentação técnica sólida, os estudantes ainda questionam suas práticas e sugerem, muitas vezes, que ela estaria inventando ou transmitindo informações incorretas, como se ela não possuísse a capacidade legítima de ensinar. Tal postura revela uma perpetuação de estereótipos de desconfiança e desqualificação de sua autoridade profissional, além disso.

A Professora Joana D'Arc revelou que no período em que precisou se afastar para cursar seu mestrado, a licença foi negada sob alegação que não teria professor para substituí-la, além disso, os professores que também cursaram mestrado e doutorado fora da cidade de Macapá, foram convidados para apresentar seus trabalhos na instituição e ela relata que não recebeu o convite para expor seu trabalho da mesma forma:

Então, esses professores, que são todos homens, quando voltaram do mestrado, eles foram convidados para palestrar sobre o seu trabalho, falar sobre os resultados do seu trabalho, tipo como na defesa mesmo, que a gente faz de dissertação, eles estiveram, o outro fez doutorado também, fez um mestrado, fez um doutorado. Eu, quando voltei do mestrado, ninguém nunca me chamou para apresentar o trabalho na época (Joana D'Arc, 2025).

Eu também não recebi os dois anos para fazer o mestrado. Eu pedi, mas disseram que eu iria deixar a carência. Então, eu acho que fui a única professora que fez o mestrado sem ganhar a licença de dois anos. Fiz o mestrado estando em sala de aula (Joana D'Arc, 2025).

Então, eu não sei se tem alguma coisa de gênero, ou porque eu sou muito quieta também no trabalho, não fiquei falando do meu trabalho para ninguém, então talvez por isso as pessoas não chamaram para falar sobre os resultados (Joana D'Arc, 2025).

Sobre o episódio narrado pela professora Joana D'Arc, fica evidente como a colonialidade de gênero influencia as relações de trabalho. Enquanto os professores homens usufruem de licença para estudar, a professora precisa conciliar trabalho e estudos simultaneamente. Ela mesmo destaca que não foi convidada a expor os resultados de sua pesquisa, por se considerar mais “quieta” e por não ter falado tanto sobre seu trabalho. No entanto, como faz parte da mesma instituição onde todos os professores homens receberam destaque e tiveram suas pesquisas reconhecidas, entende-se que também deveria receber o mesmo convite, tratamento e visibilidade.

Diante deste debate a respeito de colonialidade de gênero, Lugones (2018) reforça que é necessário realizar uma análise histórica sobre a formação de gênero, que sem essa percepção

de como o patriarcado é instaurado, o mesmo continua em posição opressora de forma hierárquica e binária que alimenta a superioridade masculina, dificultando a compreensão da estrutura capitalista, da classificação racial e da heterossexualidade, tais elementos, acabam não sendo compreensíveis separadamente:

O patriarcado heterossexualista tem sido um quadro de análise a-histórico. Entender a relação entre o nascimento do sistema de gênero colonial/moderno e o nascimento do capitalismo colonial global- considerando a centralidade da colonialidade do poder para esse sistema de poder global- significa compreender de uma nova maneira a organização da vida no presente (Lugones, 2018, p. 239-240).

Os estereótipos relacionados aos instrumentos musicais também se estendem à regência, uma vez que este papel utiliza o corpo e os gestos das mãos como principais instrumentos de condução de bandas, orquestras e corais. Andreta (2023) reforça que a classificação dos instrumentos como destinados a homens ou a mulheres ainda influencia as práticas educativas e as abordagens musicais contemporâneas, perpetuando desigualdades de gênero no contexto musical:

Assim, atribuímos significados para gestos (tanto físicos/corporais quanto o que em música chamamos de gesto musical, que pode, por sua vez, ser associado a movimento para se referir a tempo e agógica), cadências, tessituras e timbres, entre outros. Da mesma forma, aspectos relacionados ao âmbito do gênero ganharam espaço nos símbolos e significados dos sons, tanto em expressões, tais como: isso é feminino, essa terminação é feminina, aquilo é masculino, como na hierarquização de tais aspectos através da comparação desses atributos a domínios masculinos, como a virilidade (Knothe, 2023, p. 29).

No contexto da discussão sobre a presença feminina em espaços historicamente dominados por homens, a professora relata que, durante sua especialização na área de regência, a maioria da turma era composta por homens, sendo ela e mais uma colega mulher, as únicas estudantes presentes na sala. Além disso, ela informa que o professor responsável frequentemente convocava os alunos homens para debater questões relacionadas à regência, arranjos e outros temas pertinentes, enquanto as mulheres eram raramente chamadas a participar dessas discussões.

Em uma dessas aulas, ela se prontificou a solucionar uma questão musical que seus colegas não estavam conseguindo resolver; nesse momento, a resposta do professor foi a seguinte:

Aí ele virou para os colegas: “Que vergonha para vocês, uma mulher acertou, e vocês não foram capazes de ver isso, teve que aparecer uma mulher para acertar”. Eu sei que ele falou um monte de coisa para os meus colegas, assim, que ele estava desapontado com eles, eles não conseguiram dar resposta, e foi

uma mulher que conseguiu dar resposta que ele queria, quando nenhum dos homens ali foi capaz de dar resposta. Ele achou que estava me elogiando (Joana D’Arc, 2025).

De acordo com Citron (2000), a lógica de hierarquização presente nesse episódio evidencia que as práticas musicais, no âmbito das construções sociais e das relações de gênero, são categorizadas em esferas privadas e públicas, respectivamente atribuídas às mulheres e aos homens. Nesse sentido, as produções musicais consideradas de maior complexidade intelectual são atribuídas aos homens, enquanto aquelas de menor complexidade intelectual são atribuídas às mulheres. Neste sentido a professora relata que muitas vezes, ela na condição de mulher é relacionada com a incapacidade de pensar.

Velon (2022) traz a reflexão da produção musical feminina e elucida que a música feita por mulheres é constantemente considerada trivial e que a imagem feminina na execução de instrumentos não é associada de forma positiva pela sociedade, uma vez que a música ocidental abre espaço maior para os homens e suas produções e execução de instrumentos musicais.

A historicidade da arte e da música, segundo Atallah (2012), exprime que as mulheres sempre foram reprimidas socialmente para expor seus trabalhos em âmbitos de produção e aprendizado. Não se pode esconder a notória ausência de mulheres nas grandes produções artísticas, pois as tradições da escrita musical ocidental alimentaram, por muito tempo, a crença de que a produção musical é fruto da expressividade e sentimento de determinados gênios, não considerando o ensino e ofício das artes no dia a dia, evidenciando a figura masculina e apagando a atuação da mulher na área. As relações de poder e de gênero fecharam os olhos e naturalizaram o patriarcado dominante como responsável pela criação artística como preferencialmente masculina:

Eu participei de uns editais com dinheiro público lá na Colômbia, porque eu queria estar concorrendo, era como se fosse aquelas coisas de Miss, sabe? Só que não era Miss de beleza, era Miss de propostas, era uma coisa assim. Aí, o programa se chamava Mulheres, Jovens e Talento. E aí eu fiz a proposta e eu entrei na categoria de Ciência, eu sendo música, entrei na categoria de Ciência porque eu queria criar um congresso, porque era categoria de Ciência, e Tecnologia (Teresita Gomez, 2025).

E queria criar, não só um congresso, mas tipo, uma série de reuniões, de editais didáticos, tendo como referência a música produzida por mulheres, né? E aí a banca logo de cara perguntou: “mas tem mulheres compositoras? ”. “Claro que tem mulheres compositoras! ”. (Teresita Gomez, 2025).

Porque o homem é o criador, tá bom? É isso. O homem é o gênio. Porque também tem o mito do compositor. O compositor que é gênio, que vem as ideias que estão flutuando na atmosfera e chegam do nada, né? Porque isso é um mito. Que é gênio desde criança. É todo um mito, assim, ao redor da figura.

Que o homem, né? O homem é o criador. A gente como mulher, a gente é o suporte do criador. Então a gente toca as partituras dele, a gente embeleza a música dele (Teresita Gomez, 2025).

Nesses relatos, a professora compartilhou sua experiência como mulher pianista e seu contato com obras de outras pianistas e educadoras musicais. Ela destaca que prefere utilizar referências musicais femininas em seu trabalho, justamente para dar visibilidade às produções intelectuais e de performance realizadas por mulheres, evidenciando a importância de valorizar e promover a presença feminina no campo musical. O diálogo surgiu a partir de uma pergunta que fiz a ela, inserida no roteiro de entrevista. Questionei como ela compreende a presença feminina intelectual na área da música, assim como suas contribuições na área da performance instrumental.

Neste sentido, Muller (2021) afirma que a educação musical deve abordar as relações de gênero como uma forma de promover uma discussão essencial para as práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias, que reconheça e valorize a diversidade nas experiências musicais e sociais. A professora Teresita Gomez relata que faz questão de abordar materiais intelectuais produzidos por mulheres pesquisadoras:

Mas é, então assim, nesse sentido, tanto na Colômbia quanto aqui, eu tive essa exploração, esse contato com a produção musical feminina. Eu, sinceramente, não percebi muita diferença em questão de quanto as pessoas são familiarizadas com esse tipo de produção, porque realmente não estão familiarizadas (Teresita Gomez, 2025).

Eu vejo que há uma lacuna muito grande que precisa ser preenchida. Muito mesmo. E muitas vezes, também, não é só na área da composição musical. É assim, tipo, inclusive, quando eu coloco, por exemplo, para os meus alunos, artigos para lerem, deliberadamente, geralmente eu escolho artigos de mulheres. Mulheres pesquisadoras, eu gosto, sabe quando eu peço resenhas para os meus alunos? Aí o que é que eles vão escrever: “Ah, o autor”. Ou seja, eles nem se deram o trabalho de ver o nome completo (Teresita Gomez, 2025).

E isso me dá uma revolta, isso me dá, assim, uma gastura. Porque, então, é como se o mundo estivesse programado para aceitar que a pessoa que produz conhecimento, que a pessoa que cria, que a pessoa que escreve é homem. Como se lugar de escrita não fosse também lugar de mulher que escreve (Teresita Gomez, 2025).

A professora Teresita Gomez explica que, no contexto acadêmico, ainda há muito a ser feito para aprimorar o conhecimento dos alunos do curso de licenciatura em música, acerca das produções intelectuais femininas. Ela menciona que há uma deficiência na busca por referências bibliográficas, e que, muitas vezes, as pessoas se referem às autoras como sendo do sexo masculino, devido à falta de conhecimento. Essa tendência está relacionada à colonialidade de

gênero na dimensão do saber, que acredita que quem produz escrita, predominantemente, é do sexo masculino, o que reforça a invisibilidade das contribuições femininas na área.

Até o momento, constatou-se que diversas experiências relatadas por professoras do sexo feminino foram marcadas por episódios de violência de gênero, os quais estão relacionados às práticas decorrentes da colonialidade de gênero. Dentre essas formas de violência e invalidação enfrentadas pelas mulheres na condição de educadoras, destacam-se o assédio e a importunação sexual, bem como a invalidação desses sofrimentos, acompanhada de estigmas sociais que reforçam a deslegitimação da figura de autoridade dessas professoras, além de invalidar sua capacidade de ensinar, produzir conhecimentos ou refletir criticamente.

As relações de gênero frequentemente se manifestam por ações e expectativas projetadas socialmente às mulheres, deste modo, para evitar situações de desrespeito, as professoras precisam criar estratégias, como exemplificado pelo depoimento da professora que relata:

Eu estou de salto, de segunda a sexta. Mas é aquela coisa, é uma escolha. Porque eu projeto uma imagem. Eu preciso projetar uma imagem eu não posso dizer que eu fui desrespeitada. Não, mas o que eu posso dizer é que eu faço deliberadamente coisas para ser respeitada. Ah, mas coisas que, às vezes, um homem não teria que fazer. Eu, felizmente, não posso dizer que eu sofri algum assédio ou alguma coisa assim. Não, felizmente. Sim, felizmente, eu sempre fui respeitada. Mas, aquela coisa, eu sempre mantenho... É um esforço constante é um esforço constante para manter essa questão de ser a professora, de fazer a questão que me chamem de senhora. Sim, eu sou nova, mas pode me chamar de senhora (Teresita Gomez, 2025).

A partir dos relatos apresentados pela professora, foi possível identificar a existência de diversas problemáticas no âmbito da música, tanto na esfera da performance quanto na do ensino, relacionadas a projeção da imagem feminina nos contextos em que estão inseridas. Cabe destacar que a reflexão acerca dessas questões demanda uma abordagem histórica que considere o apagamento e o silenciamento das mulheres ao longo do tempo, sendo responsabilidade da área de música e da educação musical promover o debate e a análise crítica dessas dinâmicas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento da presença feminina nesse campo.

Neste sentido, Fenemías (2007) afirma que discutir as produções acadêmicas e culturais acerca de mulheres, gênero, feminismos e música no Brasil implica, necessariamente, reconhecer a presença de opressões, subalternizações, desigualdades, exclusões, assimetrias e marginalizações múltiplas, que são coexistentes, entrecruzadas e interseccionadas, o que exige de nós uma postura de ruptura.

Sobre as discussões que envolvem a colonialidade de gênero e os relatos das interlocutoras, há um atravessamento significativo das relações de gênero que interfere diretamente na trajetória profissional dessas professoras, deixando marcas expressivas na invisibilidade do trabalho delas.

### **5.3 Minueto: Aos passos da interseccionalidade**

A interseccionalidade não deve ser reduzida a uma soma de discriminações isoladas, mas sim compreendida como uma dinâmica complexa onde essas opressões se articulam e reforçam mutuamente, criando desigualdades específicas para diferentes grupos sociais. Dessa forma, a perspectiva interseccional propõe uma análise que evidencia as especificidades da vivência das mulheres negras, desafiando os discursos universalizantes e promovendo uma compreensão mais aprofundada das experiências de exclusão, resistência e afirmação de corpos e identidades que tradicionalmente ficam invisibilizadas em abordagens que negligenciam as múltiplas dimensões da opressão (Akotirene, 2019).

Observa-se, nas trajetórias das professoras de música presentes em seus relatos, a presença da colonialidade de gênero em suas ações, discursos e práticas cotidianas. Essas mulheres demonstraram, até aqui, os enfrentamentos e desafios que enfrentaram na docência musical. Dessa forma, torna-se importante compreender as interseccionalidades que acompanham as jornadas dessas mulheres, buscando entender como essas dimensões se sobrepõem e influenciam suas experiências.

Para Narvaz e Koller (2006) a institucionalização da família monogâmica, juntamente com a divisão sexual e social do trabalho, consolidou o patriarcado como uma ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle masculino sobre as mulheres, reforçando a submissão e a exclusão de outras formas de expressão de gênero e sexualidade. Essa estrutura, baseada na heteronormatividade dominante, impôs às mulheres que não se ajustam ao padrão heterossexual uma série de desafios e formas de marginalização, questionando sua legitimidade e seus direitos dentro dessa lógica patriarcal, neste sentido, vem à tona através da narrativa da professora Poliana que sofreu lesbofobia em seu ambiente de trabalho e também no momento que participa de bandas na área da performance, e por ela não exercer um padrão de feminilidade narra o seguinte acontecimento:

Então, até mesmo a minha chegada, né, no CEP, eu não fui muito bem recebida, né? Acredito que por ser de fora, por ser mulher, pela sexualidade,

né? Então, conjunto fatores, é como se as pessoas olhassem para mim... As pessoas olhavam para mim, como se eu não fosse capaz de realizar o que eu realizo atualmente (Poliana, 2025).

Então, assim, eu já sofri essa questão no trabalho, né? Das pessoas falarem sobre a minha aparência relacionada à minha sexualidade. E isso ser levado à direção e nenhuma providência ser tomada. Então, de certa forma, eu fui invisibilizada até pela pessoa que está acima de mim, né? (Poliana, 2025).

E até tocando também por aí, que participo de bandas. A gente nota, assim, os olhares, os comentários, né? Então, é algo muito corriqueiro, na verdade, aqui em Macapá. As pessoas, elas não têm, assim, a mente aberta em Macapá. Uma pessoa que está vestida de uma maneira diferente do que as pessoas esperam. E as pessoas já olham estranho, já olham feio, já não falam direito. Então, eu encaro isso como um preconceito, Né? A gente consegue perceber, olhares, os comentários. A gente consegue perceber quando as pessoas olham diferente para gente (Poliana, 2025).

A sexualidade de mulheres que não exercem o padrão heteronormativo também constitui um tema relevante nas discussões sobre o ensino de música. Nesse contexto, o relato da professora Poliana evidencia como sua aparência, sexualidade e idade ao ingressar no ambiente de trabalho foram considerados obstáculos, pois os olhares e ações de outros funcionários sobrepujam suas competências formais de lecionar. Essa narrativa revela como construções sociais e preconceitos ligados à sexualidade e ao corpo feminino influenciam a prática docente e a experiência profissional dessas mulheres,

As múltiplas formas de discriminação e violência enfrentadas pelas mulheres refletem relações de poder profundamente desiguais que se cristalizaram ao longo da história. Essas manifestações, conhecidas como violência de gênero, não apenas perpetuam a subordinação e o controle social sobre as mulheres, mas também representam violações graves de seus direitos humanos fundamentais (Narvaz; Koller, 2006).

Lugones (2020) esclarece que, ao longo do século XX, os feminismos predominantes não estabeleceram de forma explícita as conexões entre as questões de gênero, classe, heterossexualidade e racialização. Ou seja, eles não reconheceram como esses aspectos estão interligados na construção das desigualdades e opressões. Além disso, esse feminismo hegemônico costuma ter reforçado uma imagem da mulher como sendo frágil, fraca, tanto no corpo quanto na inteligência, limitando seu papel ao espaço privado e atribuindo-lhe uma sexualidade passiva. Essa perspectiva contribui para invisibilizar as experiências e as lutas de mulheres racializadas, de classes sociais diferentes e com sexualidades não normativas, reforçando uma visão estreita e universalizada do que é ser mulher, que não leva em conta as múltiplas dimensões de opressão (Lugones, 2020).

A professora Hilary relata ser uma mulher bissexual não assumida. Ela namora homens publicamente e reconhece que sente atração por mulheres, mas, devido às pressões da igreja e da família, não expõe sua sexualidade publicamente. Ela declara que, durante os relacionamentos, revela aos namorados que não é uma mulher heterossexual. O fato de se relacionar com homens provoca julgamentos e dúvidas em seus relacionamentos:

Pois é. Aí que tá, né? Sim. Só assumo isso para eles. E, claro que alguns amigos e... Irmão. A única pessoa da minha família, de fato, que sabe disso é o meu irmão. E pro restante do mundo, digamos assim, eu sou uma mulher hétero. (Hilary, 2025).

Eu tenho esse medo justamente também por conta da experiência do meu irmão. Né? Tanto que ele teve que sair de casa para poder se... Se sentir ele mesmo. Que dentro de casa ele não conseguia ter esse espaço” (Hilary, 2025).

Tive o meu segundo namorado que... Não sei o que foi que houve, mas ele tentou meio que invalidar isso, né? Tanto porque, não sei, eu acho que ele não entendia direito a questão da bissexualidade. (Hilary, 2025).

Afirmar para mim mesma que eu não gosto só de homens. Eu já tentei também ficar com outras mulheres. Mas, enfim. Não rolou de fato, então, é uma coisa assim que eu ainda também estou me descobrindo (Hilary, 2025).

A professora Hilary destaca em seu relato nunca ter vivido um relacionamento homoafetivo, embora ela tenha certeza que também gostaria de se relacionar com mulheres e faz questão de se autoafirmar. Os obstáculos como família e igreja, foram muito decisivos para que ela ainda mantenha a sexualidade no anonimato exercer publicamente somente relacionamentos heteronormativos.

Santos e Meireles (2021) sugerem que a experiência de descobrir sua própria sexualidade, especialmente a homossexualidade ou bissexualidade, muitas vezes está marcada por emoções negativas, como angústia, sofrimento e incerteza. Essas mulheres enfrentam um processo difícil de aceitação, no qual precisam lidar com dificuldades internas e transformar sua percepção de si mesmas. Apesar das emoções negativas, há uma trajetória de aprendizagem e adaptação, na qual elas vão aceitando e digerindo essa nova compreensão de sua sexualidade, aprendendo a viver com ela ao longo do tempo.

Santos e Meireles (2021) destacam que, para muitas dessas mulheres, a descoberta de sua sexualidade seja ela homossexual ou bissexual, representa um momento de grande transformação em suas vidas. Esse momento de reconhecimento e compreensão de sua orientação sexual serve como um ponto de virada, influenciando profundamente a maneira

como se relacionam com o mundo social ao seu redor, abrangendo desde a família até o grupo de pares.

Uma problemática que não cair no esquecimento é sobre como são os modos operantes de uma sociedade que camufla o racismo a partir de uma concepção errada sobre a raça, o sexo e a dimensão plural de ser, como explica Akotirene:

Quem já viu algum socorro prestado olhar as características fenotípicas da pessoa vitimada? Avaliar se é “mulher de verdade” – e neste caso, se tem vagina, ou qual sua língua, se nativa ou estrangeira? O feminismo negro está interessado em socorrer considerando os sentidos: se a pessoa está responsiva aos estímulos lésbicos, se sofreu “asfixia racial”, se foi tocada pela polícia, se está escutando articulações terceiro mundistas. A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos outros. A concepção de mundo que interessa ao feminismo negro se utiliza de todos os sentidos. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, ao gênero, à sexualidade, genitália ou língua nativa. Considera isto, sim, humanidades (Akotirene, 2019, p. 17).

O feminismo negro, para Akotirene (2019), assume uma dimensão multifacetada e interseccional, ao dialogar com diversas formas de opressão que se entrelaçam na experiência de sujeitos marginalizados. Ele se apresenta como uma ferramenta teórica e prática que visa compreender e combater as múltiplas colisões de discriminação, como racismo, cisheteropatriarcado, capacitismo, imperialismo, e terrorismo religioso, entre outros.

Neste sentido, as interlocutoras Teresita Gomez e Fernanda narram experiências diversas quanto à autodeclaração étnico-racial:

No âmbito musical, não. Eu vou te falar por quê. Porque eu não me acho uma mulher branca. Nossa! eu sou lida com uma mulher branca, embora eu seja mestiça, latino-americana, eu não sou branca, é claro que eu não sou branca. Sim. Mas eu sou lida como mulher branca (Teresita Gomez, 2025).

No âmbito musical eu nunca sofri preconceito assim por questão étnico-racial. Mas eu sei que é porque eu sou lida como pessoa de pele clara, isso aí é fato, agora, por ser colombiana, já é outra história, não no âmbito musical, felizmente o brasileiro é um povo muito acolhedor, muito receptivo (Teresita Gomez, 2025).

Desde nova, o que tá na minha certidão de nascimento, é que eu sou parda, e aí eu fui me acostumando sempre desde muito nova, quando comecei a tirar o documento, tudo era: com qual cor você se denomina? Eu sempre coloquei parda. Eu nunca me declarei oficialmente negra. Aí hoje, que eu já coloco, pele menos retinta, eu já uso esse termo, mas eu nunca me declarei negra (Fernanda, 2025).

Ao longo da história do Brasil, o termo pardo passou por distintas formulações no sistema classificatório do IBGE, refletindo as mudanças nas representações sociais e políticas

sobre a racialidade. Inicialmente, em 1872, pardo foi utilizado para designar descendentes de libertos, sem referência direta à aparência física; posteriormente, em 1890, a categoria foi substituída por mestiça, enfatizando a mestiçagem e as relações inter-raciais. Foi somente no censo de 1940, relembra Rocha e Alcântara (2022) que o termo pardo foi reintroduzido, adotado como uma categoria ampla que agrupa indivíduos que não se identificam nem como brancos, nem como pretos, funcionando como uma classificação guarda-chuva que reflete a complexidade das relações étnico-raciais e da miscigenação no Brasil, resultado do processo decolonial e de racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira.

As autoras Gomes Carneiro e Madeira (2016) descrevem que no Brasil, a reprodução de teorias raciais influenciadas por ideologias europeias contribuiu para a construção de uma narrativa que associa o progresso e a civilização à suposta superioridade da raça branca. Os intelectuais da época adotaram uma postura que aceitava a ideia de diferenças essenciais entre as raças, considerando as populações negras e mestiças como inferiores, justificando assim a persistente hierarquia racial.

Para promover uma imagem de nação “civilizada”, o Brasil apostou na ideia de uma miscigenação “positiva”, que substituiria a presença de grupos considerados racialmente inferiores por uma população mais branca, vislumbrando nesse processo o embranquecimento da sociedade. Dessa forma, para Gomes; Carneiro e Madeira (2016, p.8), a miscigenação tornou-se uma estratégia ideológica para naturalizar a desigualdade racial, apresentando-a como um caminho para o avanço social, enquanto invisibilizava as profundas desigualdades e discriminações que marcavam as relações raciais no país.

Akotirene (2019) reforça a ideia de que a identidade racial preta é uma categoria universal e persistente, que ultrapassa fronteiras nacionais, culturais e históricos. Apesar das diferentes formas de se expressar e experimentar essa identidade que podem variar dependendo do contexto social, histórico e geográfico a raça preta permanece um traço comum e estruturante na formação das experiências vividas por pessoas racializadas:

Pretas e pretos são pretas e pretos em qualquer lugar do mundo. Na profusão de identidades viajantes, contingentes, fluidas, a cor da pele não se desarticula da identidade preta, a qual, em tese, poderia ser vista como de brasileiro impedido de entrar nos Estados Unidos, da mesma forma os africanos pretos, comumente vistos africanos e não pelas nacionalidades recém-chegadas no Brasil. Sabe por quê? Não podemos fugir da raça e das conexões entre categorias analíticas, quem bem sabe disso é o projeto intelectual negro (Akotirene,2019, p.23).

Ao afirmar que “não podemos fugir da raça e das conexões entre categorias analíticas”, a autora destaca que as categorias sociais como raça, classe e gênero estão profundamente interligadas, formando uma rede de opressões e privilégios. Essas categorias não são isoladas, mas se entrecruzam, moldando experiências de vida específicas. Para Akotirene (2019), o “projeto intelectual negro” refere-se ao esforço de compreender e articular essas conexões, reconhecendo que a identidade negra não é uma questão individual, mas uma construção social e política que atravessa fronteiras e contextos.

Ao se identificarem como pardas, as professoras Teresita Gomez e Fernanda revelam uma problemática quanto à forma de se autodeclarar e que ambas têm experiências que se diferem. Teresita Gomez reflete que sua autodeclaração étnico-racial é parda, mas evidencia que mesmo assim é lida como uma pessoa branca, revelando as estruturas racistas contidas nas relações cotidianas, neste sentido, a lógica do fenótipo é o marcador que atribui ou diferencia uma pessoa, parda ou preta. Mas ainda assim, ela entende fatores que contribuem para essa leitura quanto a sua cor:

Eu assumo. Eu sou uma mulher privilegiada. Porque eu tive acesso à educação, e eu aproveitei, então, isso já te coloca numa situação em que te protege de algumas coisas e eu sempre circulei esse contexto. Então assim, eu assumo que sou superprivilegiada (Teresita Gomez, 2025).

Quando a gente está no contexto acadêmico, são pessoas muito abertas, são pessoas super de boa. Mas Às vezes quando eu saio um pouco dessa área, dessa esfera de sociabilidade, que eu frequento, que tem a ver com a questão acadêmica. Eu sou muito acadêmica, eu assumo e isso não me faz melhor, é só uma coisa que é a minha vida (Teresita Gomez, 2025).

Para Carneiro (2001) a ênfase no fenótipo e na cor da pele, como critérios raciais reforça a ideia de uma hierarquia cromática, onde valores e posições sociais são atribuídos com base na tonalidade da pele. Nesse esquema, o branco da terra está no topo, simbolizando privilégio e poder, enquanto o negro retinto ocupa a base, representando exclusão e marginalização. O pardo, situado entre esses extremos, inclui todos aqueles que não se identificam nas categorias tradicionais de branco, negro, amarelo ou indígena, sendo muitas vezes associados ao caboclo ou mulato.

Segundo Carneiro (2011), a ideologia da miscigenação no Brasil funciona como uma estratégia de apagamento da identidade étnico-racial, pois ao valorizar a mistura racial como uma característica nacional, ela faz com que os indivíduos não se reconheçam em categorias fixas. Essa ideologia manipula a percepção de que, quanto mais próxima à estética e às tonalidades claras da pele, maior seria a posição social e o grau de civilização, dando a esses

indivíduos uma vantagem simbólica sobre os negros, que estão na base da hierarquia. Assim, a miscigenação é utilizada para ocultar formas de racismo estrutural e perpetuar uma ideia de harmonia racial que, na prática, reforça a desigualdade e a hierarquia social baseada na cor da pele.

A respeito das discussões da lógica do colorismo, Rocha (2023) discorre que para a realidade brasileira há uma complexidade de definir quem é considerado negro no país. No Brasil, a categoria racial não é fixa ou universal, mas permeada por critérios subjetivos, culturais e históricos, refletindo a diversidade e a mestiçagem presentes na população.

O colorismo, ao valorizar a tonalidade da pele, reforça a ideia de que indivíduos com pele mais clara seriam relativamente mais beneficiados em relação aos de pele mais escura. Assim, mesmo que o pardo não seja isento de experiências de discriminação, ele muitas vezes é situado em um "espaço de privilégio" (Rocha, 2023, p. 29), comparado ao negro de pele retinta, que costuma enfrentar formas mais severas de racismo e exclusão.

A interlocutora Fernanda também afirma não ter percebido ações racistas direcionadas à ela, além disso, existe uma questão ligada à imagem que ela utiliza como recurso para não sofrer preconceitos ligados à aparência por ouvir comentários que homens tecem sobre outras mulheres na sua presença:

Nunca, para mim nunca ficou muito claro, então eu não liguei alguma coisa assim, mas nunca foi assim, algo muito descarado assim, se aconteceu, então eu não foi algo que eu não percebi (Fernanda, 2025).

Agora, já tentamos com “esse”, já tentamos com A, com B, e eu, vamos tentar a Marina, eu penso que a gente tem que dar uma chance para ela: “Mas essa mulher não... Eu não consigo votar nela, porque essa mulher não faz nem a sobrancelha dela, essa mulher não ajeita o cabelo dela” (Fernanda, 2025).

“Você eu já vi o layout dessa mulher, é uma mulher que não faz a sobrancelha, é uma mulher que não ajeita aquele cabelo dela, uma mulher que não passa um “pó compacto” na cara dela, e aquelas roupas dela. “Um homem falando, um professor falando, e aquelas roupas dela, meu Deus do céu, eu não consigo, por essas coisas, eu não consigo votar nela (Fernanda, 2025).

Aí essas coisas me fizeram pensar, na época que, o quanto que as pessoas elas são preconceituosas, a gente já tem um problema de rejeição a nós mulheres (Fernanda, 2025).

Então, e aí desde então eu comecei a buscar, sempre estar bem-vestida, está bem trajada, o cabelo bem-arrumado e sempre maquiada. Sempre, tanto é que quando eu ia para o mestrado, eu sempre, mesmo indo e voltando toda semana, eu sempre chegava lá montada, aí o meu colega dizia assim: “como você consegue, como você consegue, atravessar, vir lá de cima, assim, chegar aqui toda montada e tudo mais” (Fernanda, 2025).

Eu disse é porque eu tenho que ir porque tô andando em aeroporto, tô andando em avião, eu tenho que estar por tempo arrumada, então eu chego e sempre ajeito, corro logo, ajeito o rosto, ajeito o cabelo, passo uma escova, eu pego o fixador, alguma coisa e vou ajeitando tudo e fazendo a maquiagem e a roupa, se for o caso às vezes até troco (Fernanda, 2025).

Os relatos de Fernanda, ilustram uma experiência comum às mulheres racializadas, reforçando a ideia de que o racismo e o machismo se combinam e aumentam a vulnerabilidade dessas mulheres. Quando uma mulher é racializada, sua condição social é marcada não só pelo sexismo, mas também pela racialização, intensificando o impacto das críticas, comentários ou julgamentos relacionados à sua aparência.

Essas questões expostas por Fernanda, exemplifica como essas mulheres enfrentam constantemente a rejeição e o discurso discriminatório, muitas vezes reforçando estereótipos ligados à sua aparência ou identidade racial. Essas experiências destacam um duplo embate onde a mulher não só precisa lidar com o preconceito de gênero, que já é cotidiano, mas também com o racismo que, muitas vezes, amplia ou intensifica esses comentários, ou atos de rejeição, o que explica Gonzales (1982):

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão. Enquanto ser homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira (González, 1982, p. 97).

Na narrativa de Fernanda, percebe-se como suas experiências de raça e gênero estão entrelaçadas na sua trajetória acadêmica e social. Como mulher negra de pele menos retinta, sua autoafirmação revela uma consciência de sua corporalidade e de como ela é percebida socialmente, sobretudo em um contexto como o do mestrado na Universidade de Brasília (UnB). A exigência de estar bem trajada, arrumada e maquiada reforça padrões de beleza e apresentação que muitas vezes são impostas às mulheres, especialmente às negras, e que podem reforçar estereótipos raciais e de gênero.

Estar em um ambiente predominantemente branco e de elite, como a UnB, além de ser uma experiência de reconhecimento, também potencializa a preocupação com comentários ou julgamentos relacionados à sua aparência. Essa preocupação em suprimir possíveis comentários indica o cuidado de Fernanda em navegar por esses espaços para não reforçar estereótipos

raciais ou de gênero, mas também evidencia as tensões que atravessam sua experiência de inclusão.

Essa narrativa mostra como as questões de estética, raça e pertencimento estão intrinsecamente relacionadas na vida das mulheres negras, em especial naqueles espaços acadêmicos, onde padrões de normalidade e apresentação se tornam manifestações de poder, visibilidade e invisibilidade social.

Ainda nos relatos de experiência da professora Fernanda, Rocha (2023) esclarece que no Brasil, o racismo manifesta-se de forma difusa e camuflada, ocorrendo muitas vezes de maneira imperceptível nas relações cotidianas e sendo altamente contextual. Uma pessoa pode ser percebida como branca em determinados ambientes, recebendo privilégios associados à branquitude, enquanto em outros cenários pode ser racializada como negra e passar por discriminações.

Essa fluidez na percepção racial acolhe também os mestiços, que hesitam muitas vezes em se identificar como negros, mesmo ao reconhecer traços africanos, por entenderem que a pele mais clara lhes confere vantagens sociais e privilégios. Rocha (2023), diz que essa complexidade interna evidencia como a categorização racial no Brasil é marcada por uma dinâmica de reconhecimento e invisibilidade, onde a proximidade do fenótipo branco pode dificultar a identificação coletiva de identidade negra e intensificar as tensões internas sobre a própria racialidade, revelando as ambiguidades e os desafios de uma sociedade profundamente marcada por relações de poder baseadas na aparência e na percepção social da raça.

Ainda sobre as discussões étnico-raciais presente nos relatos das professoras de música, a interlocutora Joana D'Arc explica que se autodeclara negra de pele menos retinta, no âmbito profissional e musical, relata que não sofreu algum preconceito racial, porém na vida pessoal, sim, ela não entrou em detalhes destas experiências e seguiu problematizando que por ser negra de pele não retinta, as pessoas fazem a sua leitura como mulher branca:

No profissional, eu nunca passei por isso. Foi mais no âmbito pessoal que eu já sofri algumas questões chatas. Mas no profissional, o tom de pele nunca... Até porque dessas variações dos tons pretos, a minha tonalidade é mais clara (Joana, D'Arc, 2025).

Às vezes, as pessoas querem dizer, mas não posso entrar na categoria de pele branca. Porque se a gente for ver o que é uma pele branca, a nossa não entra em pele branca. Então, engraçado que uma vez eu estava em um salão, estava cheio de mulheres, estava fazendo cabelo. Aí surgiu esse assunto. Eu disse: "olha, eu sou negra". Aí elas riram: "Não, você é branca, sua pele é branca". Mas não é. Não tem como isso aqui ser chamado de branca. Nunca. E assim, essa variação que criaram como pardo, que vem do colonialismo, é uma forma de criar outra categoria para fugir do negro, porque essa tendência de clarear

a galera, essa coisa de pardo, eu não consigo absorver isso para mim (Joana D'Arc, 2025).

A hierarquização racial no Brasil contribuiu de maneira significativa para a construção da posição do mestiço em um espaço intermediário na estrutura social, funcionando como uma categoria que, embora diferenciada do negro, mantinha-se subordinada às categorias consideradas superiores. Desde o período do sistema colonial escravista, mecanismos de divisão interna baseados em critérios fenotípicos, culturais e sociais foram utilizados para estabelecer uma hierarquia racial. Nesse contexto, Rocha, (2023) afirma que a sobreposição do status social e da nacionalidade às características fenotípicas possibilitou a criação de uma distinção normativa entre aqueles considerados mais próximos da branquitude e os considerados negros ou de ascendência africana.

#### **5.4 Finale: A resistência feminina**

As estratégias de resistência adotadas pelas mulheres em ambientes de trabalho tradicionalmente masculinos são formas de lutar contra as barreiras de gênero que dificultam sua inserção e permanência. Quirino (2011) destaca que essas ações são usadas para garantir a continuidade no mundo do trabalho, enquanto Lombardi (2005) reforça que elas representam mecanismos de resistência que visam romper os obstáculos impostos pelo preconceito de gênero. Ambas as perspectivas evidenciam que essas estratégias não são somente respostas às dificuldades, mas também maneiras ativas de contestar desigualdades, promovendo a conquista de um espaço mais justo para as mulheres no ambiente profissional.

Olha, sempre tento dar o meu melhor em todo o trabalho, assim, que eu faço, né? Principalmente em relação à performance. Porque, mesmo a gente fazendo um trabalho muito bom, ainda vai ser motivo de falarem algo, ou de quererem desmerecer alguma coisa. Então, eu prezo muito. Eu prezo muito também pela minha imagem. Então, eu tô sempre tentando fazer o melhor que posso naquele momento (Hilary, 2025).

Para Carrilho (2016), a necessidade contínua de as mulheres lembrarem suas competências no ambiente de trabalho pode ser compreendida como uma manifestação do esforço constante que elas precisam empreender para validar sua capacidade profissional. Essa condição reflete uma lógica de avaliação permanente, na qual as mulheres são submetidas a

uma vigilância contínua, em que suas habilidades, eficiência e dedicação são constantemente questionadas ou testadas pelos colegas, supervisores e pelo próprio ambiente de trabalho.

Na fala acima verificamos que Hillary, nos informa que sua performance artística está sob vigilância constante dos julgamentos alheios, e é possível identificar que esta se exige a uma execução de um repertório que esteja além das expectativas, e que não está necessariamente ligado ao público que irá prestigiar, mas, aos/as colegas de profissão que verificam suas habilidades profissionais. Destacamos sobre este ponto a asseveração de Poliana:

Então assim, a forma que encontrei, foi fazer os meus alunos tocarem, se apresentarem, com peças, às vezes meio complexas, em recitais, e para poder começar a chamar atenção (Poliana, 2025).

Conseguimos observar que a pressão social de validar se uma mulher é competente no campo musical, não fica restrito somente a ela, mas, também sobre aqueles/as que estão sobre sua tutoria, neste caso, a avaliação se impõe se a execução dos “alunos” é superior ao esperado ao seu nível técnico, para testificar a capacidade técnica da profissional que está orientando e assim validá-la entre seus/as pares.

Ambas as falas concordam com a afirmativa de Carrilho (2016) sobre o esforço constante de uma mulher no ambiente de trabalho, é necessário relacionar que segundo o Ministério da Saúde (2023), a síndrome de Burnout, um distúrbio ligado ao esgotamento profissional no trabalho, atinge mais mulheres do que homens, há de se considerar que as exigências pessoais, sociais e profissionais possam sobrecarregar uma mulher musicista, e levá-la a um processo de adoecimento.

No entanto, há de se ressaltar que elas não temem ou se excluem de apresentações públicas, e conscientemente se colocam a avaliação do outro/a, como uma forma de resistir em espaços que estão dominados pela figura do masculino.

Desde o ano 2000, o IBGE identificou uma progressiva inserção das mulheres no ensino superior, e em 2023, elas representavam 59% das matrículas e a maioria em termos de concluintes dos cursos, consideramos que essa excessiva cobrança sobre o conhecimento técnico das mulheres no campo musical, pode ser uma das causas para que elas busquem por cursos de bacharelado, licenciatura e pós-graduação, em busca de reconhecimento intelectual e artístico, desde que a colonialidade do saber as atravessa. Como observado em:

Desde o início, assim, da minha trajetória, o que eu observei? O que eu observei que era estudar, né? O sempre de galgar algo maior e subir esse

degrau, eu teria que enfrentar isso e que eu teria sempre que estudar, ter minha formação, ter meus títulos, ter produção, para que as pessoas me respeitassem. Então, isso foi muito claro para mim. As pessoas vão me respeitar pelo conhecimento que eu tiver (Fernanda, 2025).

Então, por exemplo, hoje em dia, eu posso te dizer, assim, não querendo, me colocar muito acima, mas eu posso te dizer que eu já tenho um respeito. As pessoas me respeitam pelo que eu sou. As pessoas olham, assim, a professora aqui, os alunos dela tocam bem, ela faz recitais bonitos, tudo isso eu já ouvi (Poliana, 2025).

Então, se eu tiver esse conhecimento e digamos assim, o diploma certificado para provar que eu tenho, as pessoas vão me respeitar, porque aí eu não tenho questionamento, né? Eu sempre busquei e fui atrás disso. Agora, uma outra coisa, também, que eu sempre me atentei é que eu acho que a postura, assim, em relação à vestimenta, cabelo, maquiagem, essa coisa toda, eu acho que também é pesada, uma balança (Fernanda, 2025).

Destaca-se que ambas possuem ensino superior em Música, e em outros trechos mencionados ressaltaram que suas habilidades musicais são anteriores ao ensino formal, Lugones (2020) trata que este saber precisa ser legitimado pelas instituições ocidentais para serem considerados, ainda nos recortes de fala de Fernanda e Poliana, o verbo respeitar é mencionado, seu significado conforme o dicionário está relacionado a ter apreço, fazer deferência, consideração e também a temer, tolerar, recear, nesta polissemia notamos sua complementaridade em que mulheres que conseguem alçar lugares de destaque provoquem tanto a admiração quanto uma ameaça no espaço laboral, pois, ainda há uma persistência do pensamento de a mulher ser inferior, neste lugar estratégico pode-se inferir uma resistência e afirmação, pois dentro desta dinâmica elas conciliam a docência, pesquisa e a performance, que se contrapõe a estrutura da mentalidade patriarcal.

Neste aspecto, ao participar ativamente de espaços que historicamente eram ocupados por homens, estas mulheres se valem de ações de visibilizar a obra de outras mulheres, sejam elas em sala de aula ou salas de concerto, não distinguindo nacionalidade, mas, pelo fato de serem mulheres.

É claro, eu sempre vou preferir tocar uma música ou uma peça, qualquer coisa, de uma mulher compositora latino-americana. Claro que sim. É claro que sim. Sim. Mas eu já toquei também de mulheres europeias, de mulheres do norte, do norte do mundo (Teresita Gomez, 2025).

Deliberadamente, quando eu trabalho e eu vou falar de textos com os meus alunos, se eu sei que é uma autora mulher, eu faço questão de falar o nome completo, de repetir, de falar porque tal coisa da Violeta Gainza. É porque é a Violeta Gainza. Não é o Freire mas é a Violeta Gainza. É importante mostrar (Teresita Gomez, 2025).

Violeta Gainza foi uma importante educadora musical, instrumentista, psicopedagoga e autora de diversas obras que reformularam os pensamentos pedagógicos-musicais principalmente na América Latina, com o seu conceito de Abertura Pedagógica, que foi desenvolvido ao longo de sua carreira. Porém, a colonialidade busca promover um apagamento de mulheres que são formuladoras de abordagens ou métodos, quando Teresita Gomez, reforça a autoria das obras, ela age na contramão do que foi identificado por Inês Thomas Almeida (2023) que constatou que as gerações seguintes buscam revalidar o apagamento de mulheres na História da Música.

Essa é uma ação de enfrentamento que coloca em circulação conhecimentos e a produção artística feminina para apreciação de um público maior que poderão utilizar como referência em suas práticas.

Salienta-se que para Green (2001), as mulheres que romperam com a esfera privada, e inseridas no mercado competitivo, desenvolveram estratégias de marketing que reforçaram a visão patriarcal de feminilidade entre elas roupas e poses sensuais e/ou sugestivas. Paiva e Farias (2025, p. 88) ressaltam que “[...] que o espaço profissional é masculino, cabendo às mulheres adaptarem-se a ele. A roupa, assim, deixa de ser uma escolha pessoal para tornar-se um instrumento de conformidade, onde desvios são punidos com a deslegitimação profissional”.

As autoras ressaltam que tal noção cerceia a expressão individual, e que o trinômio mulher-roupa-trabalho, não se trata apenas de assunto de moda e sim ato de político, pois aquela que transgride certamente despertará julgamentos relacionados a sua competência, que sabemos que este nada tem a ver.

Desta maneira mulheres que buscam não ter seus corpos submissos ao padrão de vestimenta patriarcal incorre em não estar debaixo de uma matriz de controle, assim temos reflexões como Joana D’Arc:

Eu não sei se inconscientemente eu tenha feito isso. Eu nunca pensei, estrategicamente, como eu vou fazer, vou pegar uma banda só de homens. Eles são difíceis, são músicos militares. Vai ter problema, o que eu faço? Será que a roupa vai me ajudar? Eu nunca consegui pensar nisso previamente (Joana D’Arc, 2025).

Meu modo de vestir eu nunca mudei. Mas, assim, a minha postura, sim, se tenho certeza de alguma coisa, eu sou inflexível nisso. (Joana D’Arc, 2025).

Outra reflexão extraída desta verbalização: “vou pegar uma banda só de homens. Eles são difíceis, são músicos militares” é a mulher na execução de

uma função de comando, de autoridade, já que homens sentem mais segurança sob ordens de outros homens (Seggiaro, 2017), no entanto, não se permitem intimidar diante dos desafios.

Outras falas também são identificadas neste sentido de estar no lugar de liderança como:

Mas eu também sou justa. Eu sei dar meu braço a torcer quando estou errada e eu peço desculpas. Eu não tenho vergonha de errar, porque eu sou um ser humano (Joana D'Arc, 2025).

Eu vou errar, eu vou me equivocar de vez em quando. E aí, eu vou dizer desculpa, eu errei, vocês estão certos, vamos para frente e vamos seguir, que isso que tem que ser. Mas, assim, é sobreviver a isso, a cada dia, tentando sair a menos ileso possível. Porque o tempo todo, eles vão te colocar a prova (Joana D'Arc, 2025).

Beauvoir (1970) elucida que mulheres são postas em prova constantemente por serem consideradas incapazes de realizar atividades para além das que foram culturalmente e socialmente destinadas, e uma consideração a se relevar nestas citações de Joana D'arc ao assumir seu papel de líder, está vulnerável ao erro, e assim protagoniza mais um viés de resistência, pois “[...] meninos são encorajados a correr riscos e aprender com os erros, as meninas são condicionadas a buscar a perfeição, evitar falhas, não incomodar, ceder e agradar sempre” (Araujo *et al*, 2025).

Assim, ao dizer: “não tenho vergonha de errar, porque eu sou um ser humano”, revela, reivindica e devolve a humanidade da mulher, quando esta foi construída para ser perfeita.

Logo, compreende-se que ao nascer afirmando-se mulher, já é um ato de resistência, que vai além da desqualificação de ser coisa de “mulherzinha” e que a existência de demandas insurgentes também atravessa o campo musical que se fazem presentes na pesquisa, na docência, na composição, na performance artística em que mulheres valorizam e dão visibilidade à outras mulheres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade de gênero, neste contexto, entrecruza profundamente a trajetória profissional das educadoras musicais na cidade de Macapá-AP, em cada nota de experiência à resistência contra a invisibilidade e luta por reconhecimento. Conforme os relatos, mulheres tiveram e têm até hoje suas habilidades musicais e suas trajetórias profissionais atravessadas por desigualdades estruturais, que remetem às relações de poder herdadas do colonialismo, no qual o racismo, o sexismo e o eurocentrismo se perpetuam. Essas experiências retratam a necessidade de desafiar as normativas impostas pelos discursos coloniais e patriarcais que ainda moldam o espaço social e educacional. Lugones (2020) e Akotirene (2019) fornecem reflexões essenciais para compreender as relações de gênero, a colonialidade de gênero e as interseccionalidades. Lugones (2020) discute como as concepções hegemônicas de feminismo reforçam uma visão universalizada da mulher, ignorando as múltiplas dimensões de opressão, enquanto Akotirene (2019) aprofunda a discussão sobre a interseccionalidade como ferramenta para entender as colisões de discriminação interligadas às experiências de mulheres racializadas e de diferentes classes sociais.

Os atravessamentos da colonialidade de gênero na trajetória das professoras de música, revelam uma constante invisibilização e descredibilização de seus potenciais profissionais. Essas mulheres frequentemente enfrentam estereótipos relacionados à aparência de idade jovem, ao porte físico, à sexualidade e à imagem geral da mulher, o que reforça uma lógica de subjugação e desvalorização no âmbito acadêmico e profissional. Essa dinâmica se insere no marco da colonialidade de gênero, que perpetua estruturas de poder patriarcais e racistas, dificultando o reconhecimento e a legitimação de suas habilidades e conhecimentos.

O conceito de patriarcado musical, sustentado por Green (2001), evidencia-se claramente na experiência das professoras de música, especialmente na área de regência de coral e banda, onde predomina a presença masculina. Essa conjuntura reflete uma hierarquia que privilegia o conhecimento e a autoridade dos homens, enquanto as mulheres são frequentemente relegadas a papéis secundários, sem voz na escolha do conteúdo ou na tomada de decisões relacionadas ao ensino e à produção musical. Além disso, há uma ignorância proposital que invisibiliza a existência de mulheres compositoras no campo, reforçando um discurso de deslegitimação de suas produções e contribuições.

A linguagem atitudinal de gestores também favorece a perpetuação de uma lesbofobia estrutural velada nas instituições que oferecem o ensino de música, contribuindo para um ambiente institucional excludente e discriminatório. Essa dinâmica, aliada à crescente falta de

respeito e às formas de violência de gênero, como assédio e importunação sexual, colocam as mulheres à mercê de julgamentos sobre sua aparência ligada à sua competência profissional e a exposição de suas questões pessoais, especialmente quando demonstram postura firme de autoridade, principalmente diante de alunos do sexo masculino. Essas ações reforçam a manutenção de estruturas patriarcais e de misoginia no ambiente musical, dificultando a igualdade de acesso, participação e reconhecimento das mulheres nesse campo.

As estratégias de resistência das mulheres musicistas evidenciam que elas precisam se empenhar em dobro para demonstrar sua competência tanto na teoria musical quanto, na prática instrumental. Muitas vezes, suas habilidades e conhecimentos são silenciados ou desvalorizados até mesmo elementos considerados básicos e rotineiros, como tocar uma determinada peça ou executar uma técnica, colocado na prateleira da irrelevância. Isso reflete uma perpetuação das relações de gênero no campo musical, onde essencialmente, há uma classificação subjacente que associa as mulheres a uma suposta sub inteligência, reforçando a ideia de que sua condição de ser mulher estaria atrelada a uma dificuldade cognitiva em desenvolver plenamente suas capacidades musicais. Tal percepção, além de limitar a mulher na valorização de suas competências, reforça uma lógica de discriminação que tende a minimizar suas experiências e conhecimentos, dificultando sua autoridade e desafiando sua presença no espaço musical.

Sobre o apoio e visibilidade às mulheres intelectuais, pesquisadoras, instrumentistas nas quais estas professoras se inspiram diariamente, faz-se necessário mencionar Hooks (2017) que destaca a importância de criar um ambiente de diálogo aberto, crítico e acolhedor entre as mulheres para que o movimento feminista revitalizado possa gerar mudanças reais e duradouras. Além disso, a autora enfatiza sobre o fortalecimento coletivo entre mulheres no qual, é fundamental estabelecer um espaço onde elas possam compartilhar suas experiências, diferenças e complexidades sem medo de julgamento ou de sofrerem “colapsos emocionais”.

Ao dialogar com os objetivos propostos, verifica-se que analisar como a colonialidade de gênero incide no ensino de música em Macapá-AP, encontra respaldo nas falas das entrevistadas, que evidenciam suas experiências de resistência e de enfrentamento às discriminações. Os objetivos específicos, como identificar as estruturas de opressão e as estratégias de resistência, encontram-se nas narrativas e reflexões teóricas e nos relatos das mulheres, que mostram que a colonialidade de gênero não é apenas uma questão teórica, mas uma realidade vivida, que exige ações de desconstrução e afirmação. As narrativas ilustram concretamente os desdobramentos sobre a interseccionalidade e a colonialidade de gênero,

evidenciando que as experiências narradas, são modos de resistência às imposições coloniais e patriarcais.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. **In:** RIBEIRO, Djamila. *Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Miraci Jardim. **Reflexões sobre gênero e recepção do ouvinte a partir da performance instrumental percussiva de mulheres em Caxias do Sul**. Monografia. Universidade de Caxias do Sul: 2018.

ANDRETA, Maria Rúbia de M. Onde estão as mulheres no canto coral? Compositoras e arranjadoras a partir da literatura acadêmica e da análise da programação de coros profissionais do Sudeste do Brasil. 2023. 283 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ARAUJO, Alessandra Gomes de. TAVARES, Andréa Louise Aires Tavares. PÓVOA, Elisângela Baião dos Reis. **Liderança Feminina e Patriarcado: Desafios e Caminhos para Avançar na Igualdade de Gênero**. Disponível em: <<http://prointer.tcu.gov.br>>

ATALLAH, Giannne Zanella. Professoras & artistas: trajetórias do gênero a Partir dos relatos orais de alunas e Professoras do Conservatório de Música de rio grande. **Historiae**, Rio Grande: 2012.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BOTELHO, Andréa Huguenin. **Mascha Blankenburg e as mulheres na regência: recensão do livro**. *Dirigentinnen im 20. Jahrhundert: Porträts von Marin Alsop bis Simone Young*. 2020. 11 f. Nova FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2020a.

BRANCO, Patrícia. **Do gênero à interseccionalidade: considerações sobre mulheres, hoje e em contexto europeu**. 2008. Julgar, n4.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo–SP, n. 113, p. 153–165, jul. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

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

CAETANO, Ivone Ferreira, **O feminismo brasileiro: Uma Análise a partir das três ondas do movimento feminista e as perspectivas da interseccionalidade**. Rio de Janeiro, 2017.

CAMARGO, Tamiê Pagés. **Mulheres no PEPEU: o poder interruptor da educação musical feminista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Música)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRILHO, Anabelle. **Mulheres invisíveis, mas necessárias: a negação da Feminização no trabalho da Mineração**. Brasília, 2016. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília.

CITRON, Marcia J. **Gender and the musical canon**. Urbana: University of Illinois Press, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.5406/jj.11895530>. Acesso em: ago. 2025.

CURIEL, Ochy. **Rumo à construção de um feminismo descolonizado**. Disponível em: <https://mujeresixchel.wordpress.com/2011/10/12/hacia-la-construccion-de-un-feminismo-descolonizado>. Acesso em: Maio de 2025.

DE MORAES ANDRETA, Maria Rúbia; ALMEIDA IGAYARA DE SOUZA, Susana Cecilia. Mulheres e perspectiva de gênero: análise do repertório de coros profissionais do Sudeste do Brasil. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 13, p. 1–37, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/9894>. Acesso em: janeiro. 2025.

DÍAZ MOHEDO, María Teresa. La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, p. 570–577, 2005. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice>. Acesso em: fev. 2025.

DÍAZ MOHEDO, María Teresa. La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v.3, n.1, p.570–577, 2005. Acesso em: Fevereiro de 2025.

DOMENICI, Catarina. A performance musical e o gênero feminino. In: NOGUEIRA, I. P.; FONSECA, S. C. (Orgs.). **Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas**. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013. p. 89–109. (Série Pesquisa em Música no Brasil, v. 3).

DUARTE, José Carlos. **A pesquisa qualitativa: um guia para a prática**. 2004.

FARIÑAS DULCE, Fernanda. **O feminismo e o direito: uma reflexão na perspectiva de gênero**. Lisboa: Instituto de Ciências Jurídico-Políticas, 2004.

FEMENÍAS, María Luisa. Esbozo de un feminismo latinoamericano. **Revista Estudios Feministas**, v. 15, 2007.

FRYDBERG, Marina Bay. Entre os instrumentistas e as cantoras: o lugar do feminino e do masculino no samba, no choro e no fado. In: **Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010. Anais [...]. São Paulo: UFSC, 2010. p. 1–8.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa ou pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393–405, Itajaí, set./dez. 2003. Acesso em: ago. 2023

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. **MPB no feminino: notas sobre relações de gênero na música brasileira**. Florianópolis: Appris Editora, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A Mulher Negra Na Sociedade Brasileira. In: Luz, Madel T. (org.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GOUVEA, Maria Machado; MASTRAPOLO, Maria Josefina. **Capitalismo, racismo, patriarcado, dependência: por uma teoria unitária materialista, histórico-dialética**. Versão preliminar apresentada no XVI Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino em Serviço Social (XVI ENPESS), Vitória, 2–6 dez. 2019.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública. **Seminário Internacional De Género, 9**, 2010, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantation: Episódios de Racismo Cotidiano**. São Paulo: Cobogó, 2019.

KNOTHE, Giullia Assmann. **Corpos audíveis: construções de género e influência de aspectos cognitivo-visuais na avaliação da performance de mulheres instrumentistas**. 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2023.

LAMB, Roberta. DOLLOFF, Lori-Anne; HOWE, Sondra Wieland. **Feminism, feminist research, and gender research in music education: a selective review**. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 648–674.

LARSEN, Juliane. **Algumas contribuições da perspectiva de género para a história da música**. Comunicação oral apresentada na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2022.

LINHARES, Yana. LAURENTI, Caroline. Uma análise de relatos verbais de alunas sobre situações de assédio sexual no contexto universitário. **Revista Perspectivas**, v. 9, n. 2, p. 234–247, 2018.

LÔBO, Edilene FERREIRA, Rafael Clementino Veríssimo. Mulheres e interseccionalidade: a invisibilidade da perspectiva negra no direito internacional dos direitos humanos. **Direitos Fundamentais e Justiça**, v. 17, n. 48, p. 327–348, jan./jun. 2023. Acesso em: set. 2025.

LOBO, V. N.; CAVALCANTE, A. W. S.; FAÇANHA, T. M. A representatividade feminina no Clube Musical 31 de Agosto entre os anos 2013 a 2019. **Congresso Da Associação Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Música**, 2020, Manaus. Anais [...]. Manaus: ANPPOM, 2020. Acesso em: set. 2025.

LOIZAGA CANO, María. Los estudios de género en la educación musical: revisión crítica. **Musiker: cuadernos de música**, n. 14, p. 159–172, 2005.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

LOMBARDI, Maria Rosa. ÁVILA, Maria Auxiliadora. PAULA, Maria Angela Boccara de. **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. 2021.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. A formação pedagógica nos currículos de bacharelado em música das universidades brasileiras. **Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, n. 1, p. 17–20, jan./dez.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. SOUZA, Jusamara. Professor de instrumento: como a performance convive com a pedagogia? **Expressão — Revista do Centro de Artes e Letras**, Santa Maria, n. 1, p. 110–116, jan./jun. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H. AZEVEDO, J. C. (orgs.). **Reestruturação Escolar: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172–182.

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

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUGONES, María. Heterossexualismo e o sistema de gênero colonial/moderno. In: BAPTISTA, Maria Manuel (org.). **Gênero e performance: textos essenciais 1**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 239–270.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: BUARQUE, Heloisa (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUGONES, María. Rumo ao feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320–, set./dez. 2014.

MATOS, Maria Izilda S. de. Da invisibilidade ao gênero: percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas. **Margem**, São Paulo, n. 15, p. 237–252, jun. 2002.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MELO, Hildete Pereira de. Relações de gênero na educação superior: uma análise do Programa Ciências sem Fronteiras. **Interritórios: Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 4, n. 6, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347847258\\_Relacoes\\_de\\_Genero\\_na\\_Educacao\\_Superior\\_uma\\_analise\\_do\\_Programa\\_Ciencias\\_sem\\_Fronteiras](https://www.researchgate.net/publication/347847258_Relacoes_de_Genero_na_Educacao_Superior_uma_analise_do_Programa_Ciencias_sem_Fronteiras). Acesso em: ago. 2025.

MOLINA, Karla Abarca. Equidad de género en el campo musical: una aproximación teórica. **Escena: Revista de las Artes**, v. 76, n. 1, p. 167-184, 2017.

MULHERES – Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres. **O apagamento das mulheres na música: com Inês Thomas Almeida**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSsP7Yh-7mU>. Acesso em: julho de 2025.

MÜLLER, Vânia. Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical. **Revista da ABEM**, v. 29, p. 199-213, 2021.

NARVAZ, Martha Giudice. KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 49-55, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, C. ; CAMPOS, J. B. ; OLIVEIRA, M. A. A. de. Análise do discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, v.31, n. 3, p. 41-67, set./dez. 2022.

OURIQUE, Julia Caroline do Nascimento dos Santos. SARETTO, Pauline. Potência musical feminista: um estudo de caso do selo PWR Records. **Organicom**, v. 20, n. 41, p. 215–224, 2023. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2023.199399. Disponível em: <https://revistas.usp.br/organicom/article/view/199399>. Acesso em: nov. 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAIVA, Maria Heloisa Silva de; FARIAS, Consuelo Pinheiro. **Perspectiva de vestimenta e desigualdade de gênero no ambiente de trabalho: análise das normas de vestimenta para mulheres**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 5, p. 8082–8100, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i5.19677. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19677>. Acesso em: 3 set. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: set. 2025.

PAULA, Luciene de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/5099/4555>. Acesso em: 31. jan. 2024.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTO, M. O enfrentamento da violência no ambiente universitário: uma experiência na Universidade Federal do Acre. In: OLIVEIRA, S.; PORTELA, C.; SILVA, E.; STEVENS, C.; ZANELLO, V. (Orgs.). **Mulheres e violências: interseccionalidades**. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 400-41.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Freitas, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-117.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-117.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher! desvendando a (nova?!) face da Divisão Sexual do Trabalho na Mineração de ferro**. Belo Horizonte, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

RAGA, K. D. S.; RIBEIRO, A. I. M.; CAETANO, M. R. V. **Discussões iniciais sobre lesbianidades e educação escolar**. e-Mosaicos, v. 6, n. 11, p. 54–63, 2017.

RAGO, Margareth. “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface** (Botucatu), v. 23, 2019. Disponível em: <https://interface.org.br/estar-na-hora-do-mundo-subjetividade-e-politica-em-foucault-e-nos-feminismos>. Acesso em: setembro de 2025.

ROCHA, Hortência. ALCÂNTARA, R. L. de S. O pardo em questão: a mestiçagem como dispositivo político e como processo de tensão das identidades. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 5, n. 12, 3 Mai 2022 Disponível em: <https://periodicoseletronicos>. Acesso em: setembro de 2025

ROCHA, Hortência Sousa. **Pardo: uma identidade construída no limbo? Processos de subjetivação dos pardos no contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2023. 102 f. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4803>. Acesso em: abril de 2025.

ROMERO, Nieves Hernández. A influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, p. 81–92, 2010.

ROSA, L. C. **A LGBTfobia como fenômeno cultural e seus impactos psíquicos**. (Monografia). FACES-UNICEUB, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11482>. Acesso em: fevereiro de 2024.

ROSALDO, Michelle. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p 11–36, 1995.

SANTOS, K. A.; ABREU, A. C. S. **Esboços metodológicos a partir do feminismo decolonial**. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SEGGIARO, Felipe Balstrin. Mulheres No Mercado De Trabalho: Análise Das Dificuldades De Gênero Enfrentadas Pelas Mulheres Do Século XXI. **Revista Metodista de Administração do Sul**, v. 2, n. 1, 2017.

SILVA, F. F. da. ; RIBEIRO, P. R. C. A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de gênero. In: **Revista Labrys Estudos Feministas**, n. 10, jul./dez. 2011.

VELON, Marcela da Silva. **Ação e obra de três coletivos de mulheres músicas na cidade do Rio de Janeiro: análise feminista e decolonial**. 2022. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2022.

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.

WILSON, Gabriela Rosa Ferreira. **Maestrinas no Brasil contemporâneo: desafios, resiliências e conquistas**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2024.

FEMINISMOS – **Revista do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. ISSN 2317-2932. v. 12, n. 1, jan.–jun. 2024, e12124011, 2024. Disponível em: [www.feminismos.neim.ufba.br](http://www.feminismos.neim.ufba.br). Acesso em: 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A-ROTEIRO DE ENTREVISTA

### **Roteiro de entrevista**

1. Me conte sobre a sua trajetória na música.
2. Conte sua experiência na educação musical e um pouco sobre as instituições que você trabalhou como: educação básica, escola técnica de música, universidades...
3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para exercer sua profissão como professora de música?
4. A sua experiência como mulher influenciou os desafios que enfrentou no magistério musical?
5. Você pode relatar alguma situação em que sentiu que sua competência ou autoridade como professora foi questionada por motivos ligados ao gênero?
6. Como você percebe o reconhecimento da produção intelectual e musical feita por mulheres no meio musical de Macapá? Você já sentiu que seu trabalho foi invisibilizado de alguma forma?
7. Que estratégias ou formas de resistência você utiliza para enfrentar e superar as barreiras que podem ter ocorrido durante a sua trajetória profissional?
8. Você já sentiu algum preconceito pela origem étnico-racial no âmbito musical?
9. Você já foi vítima de preconceito por sua orientação sexual no âmbito musical?

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: Colonialidade de Gênero no Ensino de Música na Cidade de Macapá-Ap.

A pesquisadora responsável por essa pesquisa é a mestrande Ana Letícia Maleamá Sfair de Andrade, sob orientação do Prof. Dr. Albert Cordeiro, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP).

As informações serão obtidas a partir de entrevistas semiestruturadas direcionada a cinco professoras de música da Cidade de Macapá. As entrevistas serão agendadas conforme a disponibilidade das interlocutoras e as entrevistas serão registradas e transcritas por um software.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso anonimato, mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

Sua participação envolve os seguintes riscos, tais como constrangimento, cansaço e ansiedade, que serão cuidadosamente evitados pela pesquisadora, na condução dos trabalhos. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Caso houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores partilharão com você os resultados da pesquisa.

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está disponível para leitura no site: [http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

Qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (96) 991247740 e pelo e-mail [sfairanaleticia@gmail.com](mailto:sfairanaleticia@gmail.com) e endereço: Rua Adilson José Pinto Pereira, nº 379, Bairro São Lázaro.

### **Consentimento do participante**

Eu, abaixo assinado, entendi do que trata a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e após participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pela Pesquisadora Responsável.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) participante

### **Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

\_\_\_\_\_  
Nome da Pesquisadora

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver):

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local/data: \_\_\_\_\_