

Musicando as margens: violências de gênero e suas intersecções com classe e raça em escolas de música do Rio de Janeiro e São Paulo

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO DE PESQUISA

SUBÁREA: Etnomusicologia

Graziela Bortz
Unesp
graziela.bortz@unesp.br

Beatriz Abade
Unesp
beatriz.abade@unesp.br

Giullia Assmann Knothe
Unesp
giullia.assmann@unesp.br

Beatriz Ilari
University of Southern California
ilari@usc.edu

Resumo. A pesquisa examinou a percepção que jovens que frequentam ou frequentaram universidades, e que iniciaram seus estudos de música em programas extracurriculares têm sobre suas identidades sociais e musicais. Também observou possíveis representações de suas identidades futuras, com base na teoria da autorregulação dos *possible selves* de Markus e Nurius. Este artigo concentra-se num dos temas que emergiram da pesquisa: violências de gênero, e suas intersecções com classe e raça. O estudo se deu durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, com entrevistas semiestruturadas realizadas pela plataforma *Zoom* com 30 jovens e 10 outras pessoas entre: professores, administradores e pais de egressos dos programas. A análise das entrevistas sugere que a participação nos programas possibilitou, em alguns casos, o desenvolvimento de habilidades musicais e sociais, projeção de identidades de autonomia no futuro, consciência social crítica e autoconsciência; por outro lado, mostra que violências de gênero e intersecções com violências de classe e raça subjazem às instituições e se reproduzem nas formas do que Foucault chamou de micropoderes, nas quais as instituições atuam na materialidade sobre os corpos e o cotidiano das pessoas, refletindo estruturas de poder dos níveis macro da sociedade.

Palavras-chave. Projetos sociomusicais; Gênero; Classe; Raça; Periferia.

Title. Musicking the Margins: Gender Violence and its Intersections with Class and Race in Music Schools in Rio de Janeiro and São Paulo

Abstract. The research examined the perception that young people who attend or attended universities, and who started their music studies in extracurricular programs, have about their social and musical identities. It also observed possible representations of their future identities, based on the theory of self-regulation of the possible selves of Markus and Nurius. This article focuses on one of the themes that emerged from the

research: gender violence and its intersections with class and race. The study took place during the period of social isolation imposed by the Covid-19 pandemic, with semi-structured interviews conducted through the Zoom platform with 30 young people and 10 other people, including teachers, administrators and parents of alumni of the programs. The analysis of the interviews suggests that participation in the programs enabled, in some cases, the development of musical and social skills, projection of identities of autonomy in the future, critical social awareness and self-awareness; on the other hand, it shows that gender violence and its intersections with class and race underlies institutions and is reproduced in the forms of what Foucault called micro-powers, in which institutions act materially on people's bodies and their daily lives, reflecting power structures at the macro levels of society.

Keywords. Sociomusical projects; Gender; Class; Race; Periphery.

Introdução

Programas extracurriculares em zonas urbanas e rurais têm sido geridos por Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais (OS) ou por políticas públicas governamentais em países com altos índices de desigualdade com o propósito de oferecer um espaço seguro a crianças e jovens de comunidades desfavorecidas para que possam desenvolver habilidades, construir identidades, desenvolver um senso de comunidade, ganhar visibilidade e promover sua educação (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002; HIKIJI, 2005; KLEBER, 2012a; KLEBER, 2011; KLEBER, 2012b; SANTOS, 2014).

Em 1975, o programa conhecido como *El Sistema* na Venezuela foi idealizado e fundado pelo músico José Antonio Abreu com o objetivo de “sistematizar a instrução e a prática coletiva e individual da música através de orquestras sinfônicas e coros, como instrumentos de organização social e de desenvolvimento humanístico” (MINISTERIO DEL PODER POPULAR (MPP), 2020). Outros programas similares se seguiram em várias partes do mundo. No Brasil e em toda a América Latina, esses programas são frequentemente chamados de sociomusicais, uma alusão aos supostos papéis sociais desempenhados por eles, sendo a música um coadjuvante e não a atividade-fim com sentido profissionalizante (ILARI; PEREZ; WOOD; HABIBI, 2019). No entanto, vários músicos profissionais emergiram desses programas, sugerindo que eles desempenham papéis multifacetados, incluindo o desenvolvimento de identidades juvenis, realização educacional e mobilidade social.

A presença dos projetos sociais de ensino de música no Brasil também pode ser entendida como uma resposta à ausência do ensino de música na educação básica. Estudantes de escola pública, sobretudo os periféricos, são muitas vezes privados desse direito. É

fundamental, portanto, investigar se a participação nesses programas auxilia jovens desfavorecidos economicamente a desenvolver suas identidades, ingressar numa universidade e obter um diploma universitário, dada a escassez de oportunidades oferecidas pelo Estado brasileiro (NOVAES, 2007).

As Leis 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012) e 12.990 de 2014 (BRASIL, 2014), conhecidas como “Leis de Cotas”, juntamente com o Programa Universidade para todos (PROUNI)¹ de 2005 e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU)² de 2010, promoveram uma mudança radical e efetiva no perfil racial e socioeconômico de estudantes cursando o ensino superior no Brasil, que se refere, notoriamente, ao maior número de pessoas negras, pobres e periféricas nas universidades públicas e privadas (PETRÔNIO, 2005; SILVA, 2020), embora a permanência dessas pessoas nas universidades ainda seja um desafio aos cursos superiores de música.

Este estudo buscou examinar, por meio de entrevistas semiestruturadas durante a quarentena de 2020 a 2021, pela plataforma *Zoom*, com jovens músicos que frequentaram programas sociomusicais e universidades nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, diretores de programas, professores, pais e regentes, se os programas e o ingresso nas universidades propiciaram o desenvolvimento da percepção das identidades atuais e a imaginação de possíveis identidades futuras (MARKUS; NURIUS, 1986; CREECH; HALLAM; VARVARIGOU; GAUNT et al., 2014; CREECH; VARVARIGOU; HALLAM, 2020) desses jovens. Ao contrário de outros estudos sobre o tema (BAKER, 2014; GÓMEZ-ZAPATA; HERRERO-PRIETO; RODRÍGUEZ-PRADO, 2021; HIKIJI, 2005; KLEBER, 2012a), esta pesquisa não buscou examinar em detalhes um determinado programa, mas ouvir os relatos e documentar as experiências de jovens oriundos de programas diversos. Inúmeros temas emergiram das entrevistas, dentre eles, o de violências relacionadas a questões de gênero e intersecções, que será o foco desta comunicação.

Gênero, sexo, sexualidade, sexismo e interseccionalidades

¹ Programa de financiamento de bolsas de estudo para estudantes de famílias de baixa renda em instituições privadas, estendendo as políticas de ações afirmativas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (MENICUCCI; GOMES, 2018).

² O SiSU centraliza a distribuição de vagas no Ministério da Educação (MEC), facilitando o acesso a alunos de diversas regiões do país e possibilitando a economia de gastos dos estudantes com as altas taxas requeridas pelas diversas universidades.

As terminologias gênero, sexo, sexualidade e sexismo têm interseccionalidades e podem se confundir. Usaremos gênero para nos referir a um construto social baseado em convenções, normas de comportamentos e papéis que podem funcionar como “*expressões gendradas da biologia*”, mas não como “*expressões biológicas de gênero*” [itálicos originais] (KRIEGER, 2001, p. 694). Tais normas de comportamento têm variado imensamente entre sociedades, épocas e geografia, como constatou Mead (MEAD, 2009/1935) ao distinguir papéis totalmente contrastantes atribuídos a homens e mulheres em seus estudos antropológicos em três sociedades na ilha de Papua Nova Guiné. Mead concluiu que as atribuições do que chamou de “temperamento” para os sexos dependiam muito menos do sexo inato do que de construções e expectativas sociais. A expressão do gênero pode se dar de formas congruentes ou incongruentes com o papel determinado por uma sociedade para cada sexo. Mead (2009/1935) observou, por exemplo, que, em sociedades cujo construto do gênero masculino previa um comportamento passivo e colaborativo, um comportamento dominante e agressivo em homens era visto como destoante.

Assim, enquanto gênero é uma construção social, sexo é um construto biológico (homem, mulher e intersexual) caracterizado por glândulas, hormônios e cromossomos que favorecem a reprodução sexual. A sexualidade, por outro lado, é a expressão do desejo sexual, envolvendo um conjunto de expectativas de emoções, subjetividades, comportamentos e estruturas de poder construídos socialmente, mediados por outros aspectos, tais como classe e raça/etnia. A sexualidade inclui formas de identidade sexual que se projetam na sociedade em categorias como: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, assexual, entre outros (LGBTQIAPN+). Sexismo, por outro lado, implica numa relação na qual um grupo acumula privilégios e subordina outros grupos ao lançar mão de argumentos ideologizados procurando manter as relações desiguais na estrutura social na qual tem vantagens (e.g., diferenças salariais entre homens e mulheres em postos similares com vantagens aos primeiros ou profissões menos valorizadas social e economicamente atribuídas a mulheres). Daí, origina-se também o heterossexismo, uma forma de discriminação de gênero, cuja hegemonia é atribuída aos heterossexuais, que detêm privilégios legais (e.g., direitos civis de matrimônio, adoção, herança) e comportamentais (dar as mãos ou beijar-se em público) (KRIEGER, 2001). O sexismo e o heterossexismo consistem em formas de violências de gênero que serão abordadas nas discussões sobre os relatos que emergiram deste estudo.

Além disso, o conceito de interseccionalidade será usado para compreender a conjugação de problemas estruturais, como racismo, opressão de classe, patriarcado e outras discriminações (CRENSHAW, 2002) e evitar uma percepção isolada dessas estruturas, possibilitando, assim, que as violências de gênero sejam percebidas interdependente e simultaneamente às violências raciais e classistas neste estudo.

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo geral documentar as experiências de aprendizagem e identidades de músicos periféricos que frequentaram programas sociomusicais, seguidos do ingresso em universidades nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Como objetivos específicos, buscou-se observar se a participação em projetos sociomusicais ajudou esses jovens na auto percepção de suas identidades, no sucesso educacional e na mobilidade social e, em caso positivo, de que maneira isso se deu. Esta comunicação específica terá foco num dos temas que emergiram durante a pesquisa: violências de gênero e suas interseccionalidades.

Métodos

Participantes

Participaram do estudo qualitativo 30 jovens músicos egressos ou estudantes de universidades das cidades do Rio de Janeiro (15) e São Paulo (15) que frequentaram programas sociomusicais anteriormente. Desses, 28 estudaram em universidades públicas, 2 em universidades privadas, e tinham idades entre 19 e 37 anos. Participaram, ainda, 10 educadores, regentes, professores, diretores e pais de estudantes egressos de projetos sociomusicais que seguiram seus estudos em nível superior nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil sob o n. CAAE: 36971920.9.0000.5408.

Instrumentos de pesquisa

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes pela plataforma *Zoom* e utilizados artefatos, tais como: programas de recitais e concertos, publicações em redes sociais, fotografias, vídeos, composições e visitas a programas sociomusicais.

Métodos de análise

Foram realizadas as primeiras triangulações após cada entrevista (SANTOS; RIBEIRO; QUEIROGA; SILVA et al., 2020), nas quais as pesquisadoras destacaram os temas emergentes e pontos comuns conforme as entrevistas se desdobravam. Após realizadas todas as transcrições por bolsistas financiados pela agência SEMPRE (*Society for Education, Music, and Psychology Research*, Reino Unido), o *software* NVivo foi utilizado para organizar as entrevistas com filtros por temas, subcategorias, intersecções e anotações, quando aplicáveis, e para auxiliar na triangulação final entre as pesquisadoras. O tema gênero se destacou entre outros, apontando para intersecções de classe e raça.

Violências de gênero nas instituições: relatos e discussão

Alguns dos participantes da pesquisa relataram ter passado por situações de assédio, tanto nos programas sociomusicais que frequentaram quanto nas universidades. As situações variavam de brincadeiras e comentários depreciativos de professores e maestros sobre orientações sexuais que destoavam do binarismo heterossexual, incursões e avanços sexuais, até estereótipos sobre quais instrumentos seriam ou não adequados para homens e mulheres.

Em algumas situações, os estereótipos relacionados a instrumentos musicais são explicitados, como no depoimento de uma jovem instrumentista do Rio de Janeiro que iniciou seus estudos musicais na igreja frequentada por sua família: “nessa igreja que eu tinha aula, as mulheres não podiam tocar outros instrumentos, era só restrito ao órgão, né?” A jovem acabou seguindo seus estudos musicais posteriormente em uma ONG, tocando clarinete, seguindo seus desejos e o exemplo de seu pai, que lhe apresentou o instrumento.

Em outras situações, o preconceito é veladamente cultivado como forma de tecnologia de gênero (LAURETIS, 1994),³ como na vivência relatada por um instrumentista de metal que estudou em um dos projetos sociomusicais:

Eu quase desisti do [instrumento] por causa disso, não só no [programa], como na [escola de música]. ... os metais, é uma área bem difícil da orquestra ... E eu não me identificava, porque eu sou LGBT e eu sei que pra alguns espaços, é ... as pessoas podem achar que isso é frescura, mas não era, porque ali, a gente cresceu, eu cresci junto com aquelas pessoas, né? E eram piadas, assim, era um ambiente que era legal fazer piada desconfortável e os professores incentivavam, assim, eu tô falando de professores que têm peso importante no mercado que a gente vive, né?⁴

O relato ilustra o conceito chamado de *A Casa dos Homens*, desenvolvido por Welzer-Lang (2001) e emprestado por Zanello (2020) em estudo sobre grupos de *WhatsApp* masculinos: um espaço – físico ou virtual – em que a prática do heterossexismo ocorre impondo o silêncio dos dissidentes com a cumplicidade de todos os membros, incluindo aqueles que discordam do assédio implícito, perpetuando a prática misógina e sexista. O entrevistado mostra, ainda, a profundidade e alcance de tal violência sobre sua subjetividade ao compartilhar a dor vivenciada durante a infância e adolescência em tal ambiente tóxico:

Então, eu não entendia ... eu tô entendendo isso agora ... as pessoas avançavam no curso e eu não conseguia avançar ... eu achava que era porque, sei lá, eu não tava estudando o suficiente. Só que eu sabia que não, eu tava estudando em casa, a ponto de até chorar ... e, aí, entendendo que pra além da questão da passagem, que na época não tinha passe livre, né, passe livre é uma coisa nova, tinha a questão da sala de aula. Então, minha mãe tinha que se virar pra dar um jeito pra mim conseguir chegar na aula e quando eu chegava na aula era assim: “ah, tal pessoa não estudou, saiam da sala”. E aí ... é meio *Whiplash*.⁵ ... Pra mim era difícil porque eu: “nossa, eu tive que arrumar dinheiro pra vir pra aula e, aí, chego na aula e tenho que voltar pra casa”. Então, eu pensei muito em desistir do [instrumento].

Observamos neste relato a reflexão crítica, em retrospectiva, do entrevistado acerca de seu desempenho sendo afetado pelo ambiente sexista, mas também da falta de percepção do professor sobre as necessidades reais do aluno a ponto de não perceber, além das causas

³ Lauretis (1994) deriva o termo de Foucault (FOUCAULT, 2020/1976), que usava “tecnologia sexual” para se referir a mecanismos de construção de saberes e discursos pedagógicos como forma de exercer poder sobre os corpos a partir dos séculos XVII e XVIII.

⁴ Na maioria dos relatos, os instrumentos e projetos/escolas específicos serão ocultados, constando apenas, entre colchetes, a referência inespecífica para resguardar a identidade dos entrevistados e entrevistadas.

⁵ Filme de 2014 que narra a relação abusiva entre um professor e um aluno de bateria.

subjacentes ao seu rendimento do ponto de vista da subjetividade, questões mais triviais – mas igualmente fundamentais para a construção de um ambiente propício ao aprendizado do instrumento – como o quão custoso era para o aluno e sua mãe possibilitar sua assiduidade na instituição.

Em outro relato em que o cultivo de determinados comportamentos tende a expelir os corpos dissidentes de grupos de instrumentos ocorre de maneira ainda mais subliminar:

Eu lembro muito, durante toda a minha trajetória, da sensação esmagadora de esconder o meu corpo, assim, pra não ser vista como mulher, assim, de estar sempre com o cabelo preso, sempre com roupa larga, ainda mais [instrumentista], e viver ouvindo: “mas você consegue carregar? Mas tem certeza de que tem força pra tocar isso aí?”

O cultivo de tais ideias e normas de comportamento se estende à normalização do assédio sexual, como reportado abaixo:

Talvez pelo [instrumento] ter muito essa característica de muito masculino, então eu me aproximei muito das outras mulheres [instrumentistas] e ouvi as mesmas histórias, dos mesmos professores que assediavam, e que todo mundo tinha passado por eles, e que todo mundo conhecia e sabia que eram ... de histórias de vinte anos atrás do mesmo professor que estava dando aula na mesma escola de música. ... A gente passava por cima de coisas que, em nome da arte, em nome da música ou de algo maior, porque nós somos tão pequenos diante dela, que não pode se deixar passar. Elas não são aceitáveis em nenhuma instância, os níveis de assédio sexual e psicológico dentro da música e da falta de apoio ... Se você fala mal daquela pessoa específica, sua carreira acabou. Então, a gente tinha visto muitas carreiras acabando ... nós éramos as sobreviventes ... Mas que era aquele medo de “talvez um dia eu não aguento mais”.

Tal naturalização do comportamento sexista, a despeito da dificuldade em se encontrar suporte nas instituições por parte das mulheres e da comunidade LGBTQIAPN+, não passou despercebido por uma das administradoras de um projeto sociomusical que nos concedeu entrevista, demonstrando clara percepção da urgência em responder às demandas de revisões em suas políticas éticas:

Eu acho que por muitos anos a [escola] se fiou nisso: “venha estudar música com os melhores professores do Brasil” e, de repente, a gente se vê acuado, que aqueles que eram os melhores professores do Brasil – e não é segredo para ninguém porque todo mundo viu – a gente diz: “bom, vocês têm professores assediadores no seu corpo docente”. Aí você fala: “opa! Recolhe, então, o material de comunicação porque

não dá mais para comunicar desse jeito, né?” Então acho que a gente está repensando nesse sentido.

Além das situações de violências mais explícitas como as de assédio direto, exemplos de tecnologia de gênero como forma de “colonizar” subjetividades se dão de maneira ainda mais sutil, quase subliminar, não fora a agudez na percepção de uma de nossas entrevistadas, ao mencionar a tentativa, por parte de uma colega, de buscar referências femininas de instrumentistas nas aulas individuais com seu professor, cuja resposta é descrita por ela: “E aí ela citou umas sete mulheres pra ele, que ela tinha de referência para o que ela queria construir de sonoridade, e todas ele gongou, nenhuma delas era suficiente pra ele.”

Meninas e mulheres não são apenas pressionadas a descontinuar seus estudos ou sua profissão num movimento de dentro para fora, ou seja, a partir do ambiente profissional. Pressões sociais, que interagem com posição de classe, revelam-se também como desafios impostos à estrutura institucional, como relatada por esta administradora de projeto sociomusical:

Nos primeiros anos ... entre 6 e 9 anos, a gente tem maioria feminina. Então, entre 52 e 53% de meninas, 47 e 48% de meninos. ... E aí eu comecei a fuçar um pouquinho: “que horas elas saem daqui?” Porque, quando você vai para [níveis mais avançados], já é assim: 60, 65% de homens; 35, 40% de mulheres. Então, já tem uma quebra considerável. Se você vai para [orquestras jovens], 80 a 85% de homens; 15 a 20% por cento de mulheres. E aí, se você vai para [orquestras profissionais]... aí não dá nem para conversar. ... é que elas acabam deixando o estudo da música entre 10 e 12 anos, 13... na verdade ...; esse reconhecimento delas como cuidadoras, seja dos irmãos mais novos, seja dos idosos da casa, ou do próprio serviço doméstico. Então, já ouvi diversos professores dizendo que tinham irmãos praticamente da mesma idade. De repente, a menina para de vir e o menino continua. “Mas cadê a fulana?” “Ah, é que o meu avô ficou doente e ela tá ajudando a minha mãe”. “Ah, é que nasceu o meu irmãozinho e agora ela...”. Então, a gente percebe nitidamente – e a gente discute muito “a ponta da pirâmide” – onde estão as regentes, onde estão as mulheres? E a gente não vê que isso acontece 30 anos antes. Quando elas tinham 10 anos, elas deixaram. Aquele sonho vira outra coisa. ... Acho que quando elas foram vistas e entendidas nos seus contextos como “mulheres”, pronto, já dançou. Enquanto é criança, ainda: “Ah, vai todo mundo”.

Além das demandas por trabalhos de cuidados, a gravidez precoce também aparece num dos depoimentos como componente desafiador na educação, como relata uma das entrevistadas que iniciou seus estudos num projeto sociomusical na periferia e hoje trabalha

como professora em outro projeto. Ela conta que, como aluna, sempre teve a “imagem de uma mulher na liderança, porque quem comandava os ensaios, quem dava aula lá era uma mulher, e era uma mulher preta, então eu sempre tive essa referência”. Ela segue o relato de sua experiência como professora: “às vezes, quando tava lá na escola, chegavam as meninas de 13, 14 anos grávidas, dentro da sala de aula. Então, assim, a gente não tem um trabalho só musical, ali dentro; a gente tem um trabalho social, também, sabe?”

A entrevistada ressalta, num primeiro momento, a importância de ter tido referências de mulheres pretas em posições de liderança e, posteriormente, sua preocupação em ser a liderança para suas alunas que vêm da mesma posição social e são igualmente racializadas. Com uma vivência similar, outra entrevistada, também mulher e preta, relata:

Quando você dá aula para uma pessoa, você pode mudar a vida dela, sabe? Mudar a perspectiva dela, não só em relação à música, mas em outras coisas. E eu digo que isso foi muito importante para mim – ter esse professor, porque ele me ensinou muito mais do que tocar violino. Ele me ensinou as questões de eu ser uma mulher preta... ele falava assim para mim: “Olha, ..., semana que vem você vai chegar aqui e você vai ler Abdias do Nascimento, vai ler Lélia Gonzalez; a gente vai conversar sobre o Movimento Negro no Brasil... então, assim, o meu pensamento crítico foi dado através de uma aula de música. ... Porque eu moro no morro a vida inteira e eu já fui atravessada por diversas violências, então, eu sei como é isso. Então, por isso que eu acho fundamental o meu trabalho que eu faço aqui no morro com as crianças. Porque, mais do que eu ser professora, eu tenho a mesma vivência que elas e eu tento, de alguma forma, diminuir o impacto dessas violências que a gente tem atravessado.

Ambas as entrevistadas refletem, de alguma forma, sobre a importância que seus professores tiveram como modelos para projeção, no futuro, de possibilidades de identidades (*future possible selves*, MARKUS; NURIUS, 1986; CREECH; HALLAM; VARVARIGOU; GAUNT et al., 2014; CREECH; VARVARIGOU; HALLAM, 2020), sobre como esses modelos foram capazes de oferecer alternativas à reprodução de padrões previstos às suas posições de classe e das transversalidades resultantes do processo de racialização⁶ característico da construção da sociedade brasileira. Além disso, mostram preocupação em oferecer tais alternativas às futuras gerações em que se refletem.

Uma vez que a grande maioria das entrevistadas e entrevistados dessa pesquisa é negra e periférica, considerar essas interseccionalidades com as questões de gênero relatadas é

⁶ Entende-se racialização aqui como “processo de essencializar um grupo étnico” (MONSMA, 2013, p. 6), e que, embora não seja necessariamente negativo, aqui carrega elementos de racismo, uma vez que implica na subordinação de um grupo por outro durante o processo histórico.

fundamental, ainda que não tenham sido diretamente mencionadas em algumas entrevistas. Collins (2022) considera as violências sociais interligadas e responsáveis pela construção e manutenção do mesmo *modus operandi* do mundo, o que é corroborado por bell hooks (2022),⁷ que o julga estruturado sobre um patriarcado caracterizado como “supremacista branco capitalista imperialista”.

Tais interseccionalidades podem ser observadas de maneira velada no comentário de uma das entrevistadas:

Aí, eu tive uma professora que eu não gostava da maneira que ela se referia aos alunos, no sentido de abordagem, sabe? Então, eu percebia que tinha até um pouco de preconceito na fala dela, porque ela falava assim: “Ah, vocês estão acostumados com certos tipos de música que vocês ouvem por aí.”... Eu tinha 13, 14 anos, nós éramos a turma toda de pessoas negras, então, tinha eu e uma menina negra e, eu acho, mais quatro rapazes negros, que moravam ali nas redondezas. ... E, aí, eu percebia que ela se referia a isso de uma forma um pouco pejorativa, como se a gente não ouvisse, por exemplo... naquela época a gente não ouvia muito música clássica, na verdade, e a gente tava mais inserido na música popular, mas eu percebia que sempre tinha essa questão desse preconceito, sabe? E eu acho que o que eu faço hoje, como professora, é perguntar o que o aluno quer, onde ele quer colocar a voz dele, ao que ele quer dar voz, né? Eu acho que isso é muito importante, porque eu acho que esse foi um déficit durante a minha formação.

Um dos entrevistados se referiu à desconsideração do repertório e do contexto cultural local do projeto em que estudou como “uma violência tremenda querer estudar [instrumento] e um repertório erudito que nem tem ligação comigo; eu gosto muito de pagode, de funk, gosto de música afro”.

Outra participante, ainda, propõe:

Se a gente olhasse para o que vem da periferia, que é onde estão esses projetos, e a música que se faz, é a música que essas crianças ouvem, e a gente fizesse esse movimento de se ouvir, de pegar o que tem ali e trazer para cá [universidade], usar o que eu aprendo aqui e levar para lá, talvez a gente tivesse mais alunos de projeto social na universidade, porque a música que se ensina, ela é tão discrepante da realidade, que acho que, às vezes, não faz sentido seguir ali, né? ... Não é à toa que, se você vai em projetos sociais da periferia, tem crianças que estão se arrastando na aula de violino há quatro anos, tá tocando o mesmo livro para sempre. ... Como que essa criança vai se animar em fazer o que ela tá fazendo também, se nada se conecta com

⁷ bell hooks adotou as iniciais minúsculas como posicionamento político em face a normas linguísticas e acadêmicas, argumentando dar ênfase à produção, e não à pessoa (FURQUIM, 2019).

a realidade, se nada é perto do que eu sou, do que eu tenho, do que eu sei?

Fotografia 1 – Foto para o projeto ‘Musicando as Margens’ realizada no Parque do Ibirapuera, São Paulo, em 2021



Fonte: Arquivo da fotógrafa Heloísa Bortz

Considerações finais

Sob o tema de violências de gênero que emergiu a partir das diversas entrevistas, observamos subcategorias, tais como: sexismo, heterossexismo e assédio sexual, citadas nas entrevistas acima, assim como transversalidades relacionadas a classe social e raça. Algumas das entrevistas trazem reflexões retrospectivas sobre a trajetória das egressas/os de projetos sociomusicais e de universidades, outras relatam como as participações dessas pessoas nos projetos levaram-nas a construir suas identidades como professoras e professores em projetos similares.

Vimos como os projetos sociomusicais têm o propósito de oferecer um espaço seguro para o convívio, desenvolvimento de habilidades e identidades de crianças e adolescentes de comunidades socioeconomicamente desfavorecidas. As entrevistas realizadas com jovens que frequentaram projetos diversos e tiveram a oportunidade de continuar seus estudos em

universidades mostram que, se por um lado, alguns desses objetivos têm sido alcançados, como: o desenvolvimento de habilidades musicais, projeção de identidades de autonomia no futuro, consciência social crítica e autoconsciência; por outro lado, violências de gênero, e suas intersecções com classe e raça, subjacentes à estrutura da sociedade, se reproduzem como formas de micropoder, entendidas aqui como “exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (FOUCAULT; MACHADO, 1998, p. xi).

As entrevistas também ponderam o peso que essas violências exercem, a partir das instituições, sobre alunas e alunos, e que as instituições têm a responsabilidade de conduzir transformações que possam se refletir na estrutura, uma vez que é a partir delas que o poder “intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder ou subpoder” (FOUCAULT; MACHADO, 1998, p. xii). Assim, é crucial que as instituições elaborem e coloquem em prática ações que conscientizem seu corpo docente e discente para que tais violências não sejam perpetuadas.

Referências

BAKER, Geoff. *El Sistema orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford University Press, 2014.

BRASIL. Lei de cotas para o ensino superior, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em 29 jul. 2023.

BRASIL. Lei de cotas para concursos públicos, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm Acesso em 29 jul. 2023.

CASTRO, Miriam G.; ABRAMOVAY, Mary G.; RUA, Maria das Graças; ANDRADE, Eliane R. *Cultivando Vida, Desarmando Violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.

CREECH, A.; HALLAM, S.; VARVARIGOU, M.; GAUNT, H. et al. The role of musical possible selves in supporting subjective well-being in later life. *Music Education Research*, 16, nº 1, p. 32-49, 2014.

CREECH, A.; VARVARIGOU, M.; HALLAM, S. *Contexts for Music Learning and Participation: Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. Berlim: Springer International Publishing, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero*. Estudos Feministas, ano 10, n° 1, p. 171-188. Florianópolis: UFSC, 2002.

PETRÔNIO, Domingues. *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. *Revista Brasileira de Educação*, n° 29, p. 164-176. Rio de Janeiro: Anped, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade do saber (Vol. 1)*.
ALBUQUERQUE, Maria Thereza da Costa e ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon (Trad.). São Paulo: Paz & Terra, 2020/1976.

FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Graal, 1998.

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. A Pesquisa Identitária e o Sujeito que Pesquisa. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 11-23, 2019.

GÓMEZ-ZAPATA, Jonathan Daniel; HERRERO-PRIETO, Luis César C.; RODRÍGUEZ-PRADO, Beatriz. Does music soothe the soul? Evaluating the impact of a music education programme in Medellín, Colombia. *Journal of Cultural Economics*, Nova York, v. 45, n. 1, p. 63-104, 2021.

HIKIJ, Rose Satiko G. Etnografia da Performance Musical: identidade, alteridade e transformação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p. 155-184, 2005.

hooks, bell. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

ILARI, Beatriz; PEREZ, Priscilla; WOOD, Alisson; HABIBI, Assal. The Role of Community-based Music and Sports Programmes in Parental Views of Children's Social Skills and Personality. *International Journal of Community Music*, Bristol, RU, v. 12, n. 1, p. 35-56, 2019.

KLEBER, Magali O. Educação Musical e ONGs: Dois Estudos de Caso no Contexto Urbano Brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 17, n. 29, p. 113-138, 2012a.

KLEBER, Magali O. *A Prática de Educação Musical em ONGs: Dois Estudos de Caso no Contexto Urbano Brasileiro*. Curitiba: Appris, 2012b.

KLEBER, Magali O. A Rede de Sociabilidade em Projetos Sociais e o Processo Pedagógico Musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 37-46, jul-dez 2011.

KRIEGER, Nancy. A Glossary for Social Epidemiology. *J Epidemiol Community Health*, Londres, v. 55, n. 10, p. 693-700, Out. 2001.

LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa. O. (Ed.). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-241.

MARKUS, Hazel; NURIUS, Paula. Possible Selves. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 41, p. 954-969, 1986.

MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 2009/1935.

MENICUCCI, T.; GOMES, S. *Políticas sociais conceitos, trajetórias e a experiência brasileira*. Rio de Janeiro: NED - New Edition ed. SciELO – Editora FIOCRUZ, 2018.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR (MPP), Venezuela. *El Sistema*, 2020.

MONSMA, Karl. Racialização, racismo e mudança: Um ensaio teórico, com exemplos do pós-abolição paulista. In: *XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social*, 2013, Natal, RN. ANPUH, 22 a 26 de julho de 2013.

NOVAES, Regina. Políticas de Juventude no Brasil: Continuidades e Rupturas. In: Fávero, Osmar; Spósito, Marília Pontes; Carrano, Paulo; Novaes, Regina R. (Ed.). *Juventude e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: SECAD & UNESCO, 2007, p. 253-275.

SANTOS, Elisama da Silva G. *Educação Musical em Projetos Sociais: Os saberes docentes em ação*. 142 p. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Karine da S.; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda U. de; SILVA, Ivisson Alexandre P. et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.

SILVA, Tatiana Dias. *Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente*. Texto para discussão, Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, p. 460-482, 2001.

ZANELLO, Valeska. Masculinidades, Cumplicidade e Misoginia na “Casa dos Homens”: um estudo sobre os grupos de whatsapp masculinos no Brasil. In: FERREIRA, Larissa (Org.). *Gênero em Perspectiva*, 2020, p. 79-102.