UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA MESTRADO EM MÚSICA

AMANDA LOURENÇO JACOMETI

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE MÚSICA:

um olhar para o habitus, colonialidades, experiências e atravessamentos

CURITIBA

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE MÚSICA:

um olhar para o habitus, colonialidades, experiências e atravessamentos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Allan de Paula Oliveira.

CURITIBA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

```
Jacometi, Amanda
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE MÚSICA:
um olhar para o habitus, colonialidades,
experiências e atravessamentos / Amanda Jacometi. --
Curitiba-PR,2023.
128 f.

Orientador: Allan Oliveira.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Música) -- Universidade Estadual do
Paraná, 2023.

1. Violência de gênero. 2. universidade de
música. 3. habitus. I - Oliveira, Allan (orient).
II - Título.
```

TERMO DE APROVAÇÃO

AMANDA JACOMETI

Violências de gênero na universidade de música: um olhar para o *habitus*, colonialidades, experiências e atravessamentos.

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música, Cultura e Sociedade, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente

ALLAN DE PAULA OLIVEIRA
Data: 02/05/2023 00:12:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientador:

Prof. Dr. Allan de Paula Oliveira

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Profa. Dra. Catarina Domenici

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Documento assinado digitalmente
FERNANDA MARCON
Data: 28/02/2023 16:42:20-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Profa. Dra. Fernanda Marcon

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

AGRADECIMENTOS

"Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo." (Eduardo Galeano em "O Livro dos Abraços")

Assim sendo, agradeço ao grande mar de fogueirinhas que me incendeia todos os dias.

Um agradecimento de menção honrosa à nicotina, álcool *y otras cositas más* por possibilitarem a escrita deste trabalho. Quem diz que escreve trabalho acadêmico sem beber e fumar (ou enlouquecer) está mentindo. E, quem consegue, por favor, me diga como.

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre as produções de violência de gênero e suas transversalidades dentro de duas universidades públicas de música do Rio de Janeiro (a UNIRIO e a UFRJ), sobretudo as violências que afetam mulheres, travestis, homens trans, pessoas transmasculinas, pessoas não binárias e dissidências de gênero. Tem como objetivo falar sobre diferentes experiências, acreditando que escutá-las é um grande mecanismo para entender as diversidades. Para isso, é necessário compreender como se dão as relações entre gênero e música nessas universidades, que seguem um modelo de ensino europeu conservartorial, e de que forma esses entendimentos do que é música, suas formas de produção e valorização possivelmente influenciam em um notável menor número de mulheres e dissidências em cursos que envolvem criação e virtuosismo em instrumentos. Pretende fazer um breve histórico do ensino de música no Rio de Janeiro, chegando até os dias de hoje, além de uma análise das respostas obtidas através de formulários, mostrando também como as violências de gênero são interseccionalizadas por questões como classe/econômica, raça/etnia, hereditariedade e ocupação de espaços.

Palavras chave: Violência de gênero; habitus; universidades de música; feminismo; experiência

ABSTRACT

This work is a study on the productions of gender violence and its transversalities within two public universities of music in Rio de Janeiro (UNIRIO and UFRJ), especially the violence that affects women, transvestites, trans men, transmasculine people, people non-binary and gender dissidences. It aims to talk about different experiences, believing that listening to them is a great mechanism to understand diversities. For this, it is necessary to understand how the relations between genre and music take place in these universities, which follow a conservative European teaching model, and in what way these understandings of what music is, its forms of production and valuation possibly influence in a notable minor way number of women and dissidence in courses involving creation and virtuosity in instruments. It intends to make a brief history of music teaching in Rio de Janeiro, reaching the present day, in addition to a detailed analysis of the responses obtained through forms, also showing how gender violence is intersectionalized by issues such as class/economic, race/ethnicity, heredity and occupation of spaces.

Keywords: Gender violence; habitus; music universities; feminism; experience

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS E GRÁFICOS)

Figura 1: Artistas mais ouvidos do Spotify	31
Figura 2: Analisando a participação por gênero (roxo: mulheres; rosa: homens)	32
Figura 3: Obra do carnavalesco Leandro Vieira, Bandeira Brasileira, no desfile da Mangueira	55
Figura 4: Jornal português, mostrando que a prática de professoras também era comum na Europa	59
Figura 5: Anúncio publicado no Jornal do Comércio	60
Figura 6: Perseu com a cabeça de Medusa	70
Figura 7: Conectores tipo "macho"	90
Figura 8: Conectores tipo "fêmea"	90
Figura 9: Britney Spears no clipe de "Baby, One More Time"	93
Gráfico 1: 'Em qual destas universidades cursou sua graduação em música?'	35
Gráfico 2: 'Qual o seu ano de entrada no curso de música?'	35
Gráfico 3: 'Qual foi a sua habilitação?'	36
Gráfico 4: 'Qual o seu gênero?'	37
Gráfico 5: 'Qual a sua orientação sexual?'	37
Gráfico 6: 'Qual a sua etnia/raça?'	37
Gráfico 7: 'Você teve contato próximo quando criança com alguém que tocasse ou trabalhasse com mús	sica?'39

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Relação étnico/racial dos respondentes do formulário.	.38
Tabela 2: Peças para os THE's da UNIRIO e UFRJ	41

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO 1: O HABITUS NA UNIVERSIDADE DE MÚSICA	20
1.1: UM OLHAR PARA A NATURALIZAÇÃO DA AUSÊNCIA	24
1.2: UM OLHAR PARA O PERFIL DE ESTUDANTES DA UNIRIO E UFRJ	32
1.2.1: Um olhar para o questionário (um perfil geral)	34
1.3: UM OLHAR PARA AS REFERÊNCIAS DE ESCUTA E APRENDIZAGEM	40
2 CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO MUSICAL CONSERVATORIAL	52
2.1: EDUCAÇÃO MUSICAL DE MENINAS CIS NO SÉCULO XIX	58
2.2: CONSERVATÓRIO DE CANTO ORFEÔNICO À CRIAÇÃO DA UNIRIO	62
2.3 COLONIALISMOS NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE DE MÚSICA	4 65
3 CAPÍTULO 3: VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE MÚSICA	70
3.1: UM OLHAR PARA AS VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS	74
3.2: UM OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS	78
3.3: UM OLHAR PARA AS VIOLÊNCIAS E CONTEXTOS	83
3.3.1: Um Olhar Para o Mansplaining Musical.	84
3.3.1.1: Um Olhar para o Constrangimento Institucional	84
3.3.1.2: Um Olhar para o Machismo Discursivo	91
3.3.2 Assédio Sexual, Moral, Racismo e Transfobia	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	112
ANEXO I	119
ANEXO II - Músicas tocadas nos THEs da UNIRIO e UFRJ	125

APRESENTAÇÃO

No dia 31 de dezembro de 2019, após alguns casos na cidade de Wuhan, a China emite um aviso à Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o surgimento de uma pneumonia de origem desconhecida. Após muitas especulações, equipes chinesas fizeram as primeiras análises sequenciais do vírus, apontando que a pneumonia viral, na verdade, foi causada pelo SARS-CoV-2, um novo tipo de coronavírus, apelidado de COVID 19. A palavra 'coronavírus', até então desconhecida por muitos, veio a fazer parte do cotidiano mundial até hoje, em 2022, data na qual escrevo essa dissertação.

Fazer uma análise aprofundada desse período de pandemia, ainda atual, exigiria de mim um aprofundamento em áreas biológicas que não são minha especialidade. Não é meu objetivo, aqui, tecer reflexões sobre contágio, sequenciamento genético, anticorpos ou qualquer assunto relacionado. Entretanto, ser pesquisadora entre os anos de 2020 e 2022 significa ser atravessada por essa pandemia que, até agora, matou mais de 6,19 milhões de pessoas no mundo, dentre elas, cerca de 688 mil brasileiros¹.

Em entrevista ao jornal Carta Capital² Conceição Evaristo, ao mencionar a famosa imagem da escravizada Anastácia com uma máscara no rosto, diz que é preciso falar por entre os buracos da máscara até estilhaçar o silêncio. Dessa forma, foi e é essencial nessa apresentação tornar você, que está lendo este trabalho - entendendo também a durabilidade de pesquisas acadêmicas – a par de como foi meu processo de escrita em meio a tantas mortes diárias. Os silêncios, dessa vez de milhares de vidas perdidas, refletem um descaso e negligência governamental que tornam visíveis as necropolíticas existentes no Brasil. Como fazer um trabalho acadêmico sem espelhar o cotidiano de quem escreve? Como é possível parecer neutro em meio a um contexto tão adoecedor? A quem é permitido sobreviver?

Apliquei para o Processo Seletivo de Pós-Graduação em Música, Cultura e Sociedade da UNESPAR, no dia 17 de março de 2020, data também da até então primeira morte por coronavírus registrada aqui no Brasil. Minha proposta inicial era analisar as estatísticas da entrada de homens e mulheres nas universidades públicas de música do Paraná, nos últimos 10 anos, compará-las com estatísticas do Rio de Janeiro - coletadas em meu trabalho de conclusão de curso - e ampliá-las em dados qualitativos. Portanto, tinha como objetivo tentar

¹ Fonte: Coronavírus Brasil. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/> Acesso: 04 nov. 2022

² Disponível em:

https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio2 01d/> Acesso: 25 set. 2022

entender e analisar (através de revisões de literatura e entrevistas), violências de gênero que afetassem diretamente mulheres (trans e cis) e corpas trans.

Seria necessário ir às secretarias de cada universidade (a UNESPAR e a UFPR), requerir os dados e aguardar até que fossem disponibilizados por email. Entretanto, em plena pandemia, isolamento social, sem poder ir ao Paraná e com os prédios das universidades fechados, percebemos que recolher esses dados levaria muito tempo, mais do que o disponível. A próxima etapa da pesquisa, qualitativa, através de questionários e entrevistas, seria mais complicada ainda, já que, morando no Rio, sem conhecer ninguém das universidades, atrasaria o processo todo até a qualificação. Assim, decidi me aprofundar nos dados do Rio de Janeiro, fazendo com que essa etapa de pesquisa fosse mais tranquila, mesmo que o contexto ao redor não fosse.

Entretanto, falar de violências significa, muitas vezes, voltar às próprias experiências: repensá-las em um outro contexto, com um outro olhar e embasamento teórico. bell hooks, em sua trajetória como pesquisadora e escritora, usa da própria experiência como mulher negra e professora estadunidense para falar das violências que vem da estrutura. Entender suas afetações individuais traz novas nuances e diversidade para a pesquisa, mas é um processo extremamente doloroso. Falar da própria experiência é, portanto e também, falar dos seus arredores, do que se vive em comunidade. No caso deste trabalho, somadas todas as violências de gênero dentro da universidade de música, o contexto é uma pandemia. E viver uma pandemia, inédita para as pessoas da minha geração, é também experienciar novas formas de violências.

Ainda não consigo, aqui, neste trabalho, falar aprofundamento do que foi esse período de inferno - e não acho melhor palavra para descrevê-lo - que durou 3 anos. Como diria Dante, o inferno também é o outro. O paralelo do trabalho acadêmico com a pandemia, portanto, não está apenas na perspectiva do atravessamento de suas reverberações na vida da pesquisadora (e na própria pesquisa em si mesma), mas também porque a pandemia escancara as configurações e estruturas políticas, sociais e históricas do Brasil, construídas, sobretudo, em desigualdades. E também faz com que novas formas de violências sejam produzidas.

Pesquisar sobre violência, em especial violências que se vivencia, do meio em que se está inserido e, quando se toma violência no café da manhã, é um exercício diário de controle: controle para que não se expresse no corpo do texto todas as raivas e urgências, respirar fundo para que o pé não atinja a porta com tanta força e não usar da generalização como um discurso, apesar da dor da estrutura cegar para os famosos "nem todo mundo".

As marcas e machucados deixados no meu corpo nesses dois anos ainda não cicatrizaram, mas, através do processo de escrita de uma vivência que me perpassa, tento me curar e compartilhar com você, que está lendo esse trabalho, um pouco de um pessoal que também é público; e político. A palavra como um mecanismo de romper com as máscaras dos silêncios. "Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista" (HOOKS, 2017, p.29) e é sobre esse pressuposto, de um trabalho que se espalha como rede, que inicio esse trabalho.

INTRODUÇÃO

Catherine Strong, em sua publicação sobre o esquecimento de mulheres na cultura popular, analisou o que chama de "fenômeno da invisibilidade feminina". A pergunta "por que as mulheres desaparecem?" foi central para o trabalho da pesquisadora e vai diretamente na tendência da sociedade contemporânea de esquecer mulheres ou invisibilizá-las, mesmo quando elas são atuantes em suas áreas. Progressivamente, as figuras femininas são eliminadas dos relatos históricos e partituras, grande parte deles organizados e publicados por homens (STRONG, 2011, p.399). Entretanto, o que a pesquisadora destaca é que, mesmo quando elas têm seus trabalhos bem documentados, as mulheres são apagadas pelo simples fato de serem mulheres.³

Para ampliar a discussão sobre a invisibilidade de gênero na música popular, Catherine Strong escolhe em sua pesquisa o movimento grunge, um subgênero do rock alternativo que surgiu no final da década de 1980. Ao olhar para a documentação histórica do grunge, percebe-se a atuação intensa de diversas figuras de lideranças femininas na música. Mesmo as figuras masculinas não expressavam um tipo de masculinidade agressiva. Kurt Cobain, um dos maiores nomes do movimento, era amigo próximo de Kathleen Hanna, uma das idealizadoras do movimento Riot Grrrl que tinha como principal lema "Girls to the front" contra os sexismos e misoginias existentes na música e maior participação das mulheres na frente dos palcos.

As figuras masculinas proeminentes do grunge, como Kurt Cobain e Eddie Vedder, foram vocais em seu apoio à tolerância e à igualdade, não apenas

³ Um exemplo: muitas pessoas já ouviram falar de Mozart e suas composições atravessaram anos e séculos do imaginário popular. Buscando rapidamente por livros que tivessem as palavras "Mozart" e "gênio" no Google, encontro títulos como "Mozart - A Sociologia de Um Gênio" de Norbert Elias, "Mozart: O Retrato de um Gênio" de W. Thompson e "Mozart - Um gênio que não era da lâmpada" G. Aguiar. E são incontáveis os livros e trabalhos que o valorizam e o exaltam com palavras que vão de "gênio" e até características sobre humanas. O mesmo tratamento, entretanto, não é dado para sua irmã mais velha, a também pianista e compositora Maria Anna Mozart.

A história de Maria Anna é um exemplo famoso da invisibilização de mulheres e do apagamento de suas contribuições da memória coletiva. Nannerl, como era conhecida, era descrita por ser tão talentosa quanto o irmão, porém não teve a mesma oportunidade de seguir a carreira de compositora e pianista e hoje não restam registros físicos de suas músicas. A questão central para o apagamento das obras da irmã de Mozart está diretamente relacionada ao papel de gênero que ela desempenhava na época: uma mulher europeia burguesa no século XVIII (ainda que não tivesse todos os benefícios da aristocracia) não tinha autorização social para continuar sua carreira na música da mesma forma que o irmão. Não era possível imaginá-la em um lugar diferente do que esse atribuído: uma vida voltada para o cuidado da família e filhos.

Estudar sobre papéis de gênero e divisão sexual de trabalho (BIROLI, 2019) é central para compreender essas relações e modos de exploração capitalista dos corpos, e também de que forma essas relações serão observadas na música.

⁴ Uma tradução literal seria "Mulheres na frente", um chamado para o protagonismo de mulheres na música

para as mulheres, mas também para raças e sexualidades diferentes dos heterossexuais brancos. Kurt Cobain, em particular, gostava de brincar com os papéis de gênero. Ele permitiu que sua própria sexualidade fosse questionada ao usar frequentemente vestidos e/ou maquiagem no palco, em clipes de filmes e em sessões de fotos, e escreveu canções explicitamente feministas, como "Sappy" ou "Been a Son". As bandas grunge em geral evitavam imagens que objetificavam ou degradavam as mulheres. As mulheres nos clipes de filmes não estavam mais vestidas com pouca roupa e dançando provocativamente, mas, em vez disso, eram mais frequentemente retratadas como um público igualmente participante ou membros da banda (STRONG, 2011, p.398)⁵.

Analisar o grunge, como um exemplo de fenômeno cultural, torna possível refletir e explorar os processos por trás da criação da memória popular. Ainda segundo Strong,

A interação entre memórias individuais e mídias de representações do passado podem ser iluminadas neste caso pela comparação de mídia anteriores com relatórios de mídia atuais e o que é dito pelos fãs do grunge. Como a memória é tão central para a construção e manutenção da identidade individual e coletiva (por exemplo, ver Lipsitz, Misztal), desempenha um papel vital na manutenção ou mudança de estruturas sociais, neste caso, o patriarcado. Observar como a cultura popular é lembrada pode fornecer alguns *insights* sobre como o passado influencia o presente (STRONG, 2011, p.399).⁶

A questão central do trabalho estava em entender de que forma o movimento grunge era lembrado pelas pessoas que se diziam fãs, principalmente no que tange à representação e representatividade feminina. A metodologia consistiu em uma análise empírica de 43 entrevistas. O perfil de pessoas entrevistadas era: australianas, com idades entre 21 e 45 anos, que se diziam fãs de grunge durante os anos 90, seu período de atuação. A maioria dos respondentes (homens) lembraram do movimento como um ambiente majoritariamente masculino, apesar da já citada influência feminina. O artigo fala sobre o que foi esquecido, apesar da provocação passada aos respondentes fosse de que falassem sobre o que lembravam. A forma com que construímos conhecimento, as figuras que lembramos e que somos ensinadas são temas centrais para entender violência de gênero.

Violência de gênero é caracterizada como qualquer tipo de agressão, seja física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém em situação de vulnerabilidade devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual (MORERA et al, 2014). Quando uma mulher é assediada na rua, apenas porque sua condição de mulher autoriza socialmente o agressor a

_

⁵ Tradução nossa.

⁶ Tradução nossa.

fazê-lo, isso é uma violência de gênero. Assim como os crimes de feminicídio, são exclusivamente motivados pelo fato de a vítima ser mulher. As violências de gênero são muitas vezes simbólicas e naturalizadas, tão naturalizadas que às vezes nem a percebemos.

Assim como Catherine Strong, me interessei em entender o porquê as mulheres desaparecem, mais especificamente: em quais locais/funções do meio musical elas estão autorizadas de estar. Com foco na experiência universitária em música, esta pesquisa tomou caminhos parecidos com a pesquisa de Strong. A partir de dados recolhidos no meu trabalho de conclusão de curso, que mostrou um significativo menor número de mulheres nas duas universidades públicas de música do Rio de Janeiro (UNIRIO E UFRJ) e uma diferença simbólica em cursos que envolvessem criação, decidi buscar dados empíricos, de experiência.

A universidade, como um reflexo de estruturas sociais, irá reproduzir em seu funcionamento, certas exclusões. Segundo, Maito et al

a universidade não é um mundo à parte, não está imune às discriminações sociais e, como instituição social, exprime o modo de funcionamento da sociedade. Como recorte da sociedade, compartilha da mesma cultura e sofre as influências da ideologia dominante. A violência contra mulheres é uma violência estrutural, que se expressa, produz e reproduz transversalmente na sociedade em todos os setores, independentemente de condições socioeconômicas e educacionais. É assim que ela se manifesta na universidade, atingindo estudantes, professoras e funcionárias e afetando suas saúdes, dignidades e vidas de forma geral, contribuindo para a manutenção das iniquidades que afetam as mulheres e outros grupos sociais subalternizados (MAITO ET AL, 2019, s/p).

Assim, analisar as violências de gênero que ocorrem dentro da universidade de música, é um passo importante para entender também as violências que ocorrem fora dela. Cada pessoa, de acordo com seus marcadores sociais, irá sofrer determinadas violências.

⁷ Pensando na inserção de mulheres musicistas e quais os reflexos do ocultamento da trajetória delas e seus reflexos dentro da universidade de música, recolhi em 2019 as estatísticas de ingresso de estudantes de música do Instituto Villa Lobos (UNIRIO) e da Escola de Música da UFRJ, fazendo um recorte de um período de 10 anos: 2009 a 2019. O conceito de violência simbólica usado por Pierre Bourdieu (2019) fundamentou o início desta pesquisa. Nesses dados, comparei a entrada de homens e mulheres em cada curso para analisar suas presenças e ausências. Alguns cursos, como Bacharelado em Trompa, tanto da UNIRIO e da UFRJ, não receberam mulheres em seu corpo discente no período estudado. Os cursos de Bacharelado em Regência de Banda e Bacharelado em Bandolim, criados respectivamente em 2010 e 2008 na UFRJ, não haviam, até então, recebido mulheres. Estatísticas de cursos como Bacharelado em Composição, mostram uma maioria esmagadora de homens: na Unirio, eles são 89,2% enquanto na UFRJ esse número sobe para 93,3%. O único curso, em comum nas duas universidades, em que há mais mulheres do que homens é o de Bacharelado em Canto (JACOMETI, 2019).

Minha hipótese é que esse ambiente universitário acaba se tornando violento para mulheres porque a forma como o ensino de música era (e ainda é) feito diminui a prática e trajetoria musical que não de homens cis, resultando nas poucas referências (sejam bibliográficas, teóricas ou composicionais) de outros grupos. Dessa forma, a pesquisa foi caminhando a atual. Nela, percebo que, para falar de experiências, eu precisava ouvir experiências e ter contato com as memórias coletivas de estudantes da universidade de música.

Para fazer o levantamento, o grupo de estudantes escolhido teve um recorte parecido com o do meu TCC, com uma ampliação de três anos. Portanto, ao invés de investigar apenas as pessoas que entraram nas universidade públicas de música do Rio de Janeiro no intervalo de 2009 a 2019, considerei também as que ingressaram durante a pandemia de COVID 19, de 2020 a 2022. A metodologia deste trabalho se mostra, portanto, como uma análise exploratória de natureza qualitativa baseada em relatos recolhidos em formulário no período de Dezembro de 2021, com perguntas que iam desde o perfil socioeconômico cultural até (e mais importante) a experiência dentro da universidade.

Uma das maiores preocupações deste trabalho é incluir outras categorias de gênero. Sair do binarismo homem x mulher e abranger o máximo de diversidade. Há muitas pesquisas no que tange silenciamento de mulheres na música, mas ainda poucos registros de pessoas trans e de suas dificuldades no meio universitário de música. Isto se dá, não apenas pela ainda pouca pesquisa, mas principalmente pela pouca presença dessas nesses espaços. Como uma pessoa cis aliada, o mínimo que é possível fazer é espalhar informações.

Meu grupo de interesse, então, foi ampliado para falar de violências que também atingem as corpas trans. Sempre que mencionar no texto a palavra "mulheres" estarei falando de mulheres trans e cis (frequentemente irei destacar essa informação em parenteses) e quando falar de corpas trans e travestis⁸, estarei falando de todas as pessoas que não se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer.

Portanto, a ideia desse trabalho é de ser uma espécie de registro formal e análise de algumas dessas experiências, acreditando que elas sirvam para sensibilizar o olhar de quem lê. Mas, para isso, eu precisava de uma trajetória que me levasse até essas experiências. Foi necessário compreender como se dão as relações entre gênero e música nas universidades selecionadas para esta pesquisa (UNIRIO e UFRJ), que, assim como a maioria das universidades de música no Brasil, seguem um modelo de ensino europeu conservartorial, e de que forma esses entendimentos do que é música, suas formas de produção e valorização,

-

⁸ Travesti é, sobretudo, um termo político. Usada anteriormente como um xingamento, a palavra foi ressignificada pelos movimentos trans.

possivelmente influenciam em um notável menor número de mulheres e corpas trans discentes. E também docentes. O conceito utilizado para esta parte do trabalho é o de *habitus* conservatorial, usado por Pereira (2012) em sua tese.

Esse conceito dialoga com outro, também presente: *habitus* (BOURDIEU, 2009). Ambos tratam da nossa forma de ver o mundo e as naturalizações que acabam nos perpassando. No caso do *habitus* conservatorial, esse entendimento de que a música está ligada, sobretudo, ao fazer musical europeu, tradição da escrita e definições do que é música, deixando de lado outras práticas musicais. É importante destacar que tais definições, carregadas de olhares eurocêntricos e noções de 'música em si', também trazem uma noção de fazer musical que escancara sobretudo colonialidades e diminui constantemente músicas de tradições orais.

Ao invés de focar apenas em mulheres e corpas trans, abri as perguntas para qualquer pessoa. Houve dois motivos para isso. O primeiro deles: comparar as trajetórias de uma forma mais ampla. Longe de querer cair em um binarismo homens cis *versus* minorias, busquei entender de que forma algumas violências poderiam ser mais frequentes e naturalizadas em grupos marginalizados. É possível verificar isso, por exemplo, nas estatísticas sobre assédio moral e sexual, que tratarei mais detalhadamente no capítulo 3.

O segundo motivo estava no desejo de entender de que forma o grupo de interesse deste trabalho (mulheres trans e cis e corpas trans) influenciou artística e profissionalmente a trajetória dos estudantes da UNIRIO e da UFRJ. As respostas foram anônimas e, como uma forma de preservar a identidade das pessoas que responderam à pesquisa, utilizei iniciais de pseudônimos de artistas já consagrados e/ou conhecidos. Alguns deles escolhidos por mim, outros escolhidos pelas próprias pessoas.

Os caminhos, ou capítulos, traçados nesta dissertação foram três: no primeiro, O *HABITUS* NAS UNIVERSIDADES DE MÚSICA, tracei o perfil dos estudantes que responderam ao formulário, em questões relacionadas a gênero, idade, raça/etnia, orientação sexual, entrada na universidade, curso e referências musicais da primeira infância. Foquei, também, nas músicas tocadas para a entrada nas universidade nos testes de habilidade específicas, usando como paralelo os já ditos conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 2009) e *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012).

No segundo caminho, A EDUCAÇÃO MUSICAL CONSERVATORIAL, contextualizo historicamente a educação musical de meninas cis, sobre o contexto conservatorial que deu origem a UNIRIO e a UFRJ, junto com dois conceitos que serão

importantes para entender grande parte das discussões propostas: colonialidade e colonialismo.

Por fim, no terceiro e último capítulo, VIOLÊNCIAS DE GÊNERO DENTRO NAS UNIVERSIDADES DE MÚSICA, trago os relatos de experiências, sobretudo de que forma elas nos ensinam e nos tocam, mesmo quando são experiências de terceiros. Falo das violências de gênero, junto com os relatos, separando-as em dois grandes grupos: O primeiro grupo de violências e relatos chamei de "Mansplaining Musical", que inclui desqualificações relacionadas a estigmatização, constrangimento institucional, incapacitação e infantilização intelectual. O outro grupo de violências, que chamei de "Assédios Morais, Sexuais, Racismos, Transfobias e Atravessamentos", mostrei os relatos relacionados a assédios morais e sexuais e suas consequências emocionais na vida das pessoas entrevistadas, além de falar sobre racismo e transfobia como grandes atravessamentos que, estruturais, afastam pessoas de ocupar espaços.

Ao começar seu texto sobre perfis culturais de estudantes de música, que trata sobre as fronteiras culturais do gosto musical usando como universo empírico os estudantes de música do Instituto Villa Lobos, Elizabeth Travassos menciona que toda investigação coloca em jogo a história pessoal do investigador, seus interesses e motivações no campo da ciência, o lugar institucional que ocupa, mas, principalmente, suas limitações. Apesar do significativo crescimento da produção acadêmica de mulheres, homens trans, travestis, pessoas não binárias, transmasculinos e outras dissidências de gênero na música, e da crescente discussão acerca de seus silenciamentos, o debate acerca das relações entre violência, gênero e música ainda é um tema que exige maior expansão. Este trabalho tem o desejo de contribuir para que essa expansão seja feita.

CAPÍTULO 1: O HABITUS NAS UNIVERSIDADES DE MÚSICA

Elizabeth Travassos, importante etnomusicóloga brasileira mencionada na introdução deste trabalho, realizou em 1997 uma pesquisa que tratava estatística e qualitativamente sobre questões de diversidade dentro da faculdade de música da UNIRIO. Além do trabalho quantitativo, Travassos realizou diversas entrevistas com estudantes do Instituto Villa Lobos para entender os perfis ingressantes na universidade, atravessando parâmetros como gosto musical, repertórios e a já existente dicotomia entre música popular e a música chamada erudita.

Muitos estudantes engajaram-se na discussão dessas hierarquias no campo musical, reivindicando maior atenção para repertórios e autores classificados como populares. Há um questionamento dos parâmetros utilizados no meio acadêmico para a escolha desses critérios de qualidade, principalmente no que tange às definições de música que utilizam dos modelos europeus como universais. Na época, o curso de Música Popular Brasileira, criado em 1998, estava em sua segunda turma e veio como uma possibilidade de desafogar o curso de licenciatura em música, além de ser uma oportunidade para as pessoas que entrassem na faculdade tivessem contato com um repertório diferente do europeu.

O curso de licenciatura, apesar de ser voltado para quem quisesse atuar como professor de música, por ser o único que possuía um repertório mais abrangente e diverso, acabava recebendo também aqueles que não se identificavam com as grades dos bacharelados. Compositores, cantores, arranjadores e instrumentistas procuravam o curso como uma forma de estudar profissionalmente música, além de uma promessa de maior estabilidade financeira, com a possibilidade de dar aulas em escolas e fazer concursos (TRAVASSOS, 1999).

Luis Ricardo Silva Queiroz, em seu artigo, faz uma coleta de dados em 10 universidades de música brasileiras, das 5 regiões do país, para analisar os cursos de bacharelado e licenciatura. Os critérios selecionados foram: tempo de oferta de cursos/habilitações de graduação em música no Brasil e inserção na trajetória da área na educação superior; diversidade da oferta de cursos/habilitações de música; quantidade de alunos atendidos; representatividade na região de origem (QUEIROZ, 2017, p. 141). Foram escolhidas as seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de

Goiás (UFG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O objetivo da pesquisa era fazer uma análise da realidade empírica e visava evidenciar as características, tendências e perspectivas dos cursos nas diferentes dimensões que compõem seus currículos: nomenclatura, perfil do egresso, objetivos, conhecimentos e saberes e estrutura curricular. Em resumo: detectar quais aspectos de colonialidade⁹ poderiam ser encontrados nas grades. O resultado foi que, em cerca de 88% dos cursos/habilitações de graduação, o termo "música" equivale à "música erudita ocidental" ou músicas decorrentes de suas bases históricas e estéticas (QUEIROZ, 2017, p.146).

Queiroz também destaca certa naturalização do entendimento que, se existe um curso de instrumento em uma universidade, ele "naturalmente" terá a música erudita como base para seu processo de formação. Essa naturalização, segundo o autor, é um sintoma de colonialidade, resultando em apenas cinco cursos/habilitações das universidades estudadas, 10,5% do total, que abrangem "música popular" ou "produção musical" como foco da formação.

Em universidades como UFRGS (2017), Unicamp (2013) e UFPB (2009), por exemplo, os cursos de canto contemplam disciplinas como "Alemão "Francês Instrumental/Francês", "Italiano Instrumental/Alemão", Instrumental/Italiano", Instrumental/Inglês", entre outros e Inglês componentes curriculares com designações e conteúdos semelhantes. Essas disciplinas indicam uma forte relação dos cursos/habilitações com músicas produzidas em tais idiomas. Certamente, todos esses idiomas têm projeção no repertório de música erudita para canto produzido na Europa. Sem questionar a validade do conhecimento de tais idiomas para a formação em canto, chama a atenção a falta, por exemplo, do "espanhol" nesse conjunto de disciplinas. É válido considerar que, mesmo o espanhol tendo sua origem na Europa, esse é o idioma de todos os demais países que compõem a América Latina, à exceção do Brasil. Isso me leva a inferir que o que está implícito na concepção desses cursos é que músicas compostas nesses países não têm relevância para um curso de bacharelado em canto erudito nem para as práticas de canto com essa característica nos demais cursos da área, como os cursos de licenciatura. Vale destacar ainda que a limitação da formação em canto ao repertório erudito já é um traço explícito de colonialidade e, dentro desse traço, desconsiderar a produção de compositores da América Latina que se dedicam à produção de música erudita é outra marca ainda mais forte de tal tendência (QUEIROZ, 2017, p.149).

_

⁹Segundo Toniel, Maheire e Garcia: "A colonialidade se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante" (2017, p.19). Tratarei de forma mais aprofundada sobre os reflexos da colonialidade e colonialismo na educação musical no capítulo 2.

Essa concepção de universalidade como um reflexo da colonialidade também acaba invadindo os processos de criação e de estudo, sobretudo os que têm origem nos modelos conservatoriais europeus. Se o modelo de ensino, tal como o conteúdo, não se altera, evidenciam que as formas de aprendizado também são unificadas. Dessa maneira, as vivências e trajetórias individuais são desconsideradas, tornando o ensino de música, de certa forma, elitizado, já que precisa se adaptar a um tipo de fazer musical que fala mais sobre a Europa do que o Brasil.

Lucena *et al* mostram em seu trabalho sobre as estruturas sociais e os impactos no campo do ensino superior de música nas universidades federais do Brasil, de que forma o próprio Teste de Habilidade Específica (THE), exigido por grande parte das universidades brasileiras para a admissão no corpo discente, funciona como um fator que segrega o conhecimento musical e os saberes que deveriam ser ofertados de forma democrática. Não haver uma homogenia no ensino de música na educação básica, faz com que grande parte dos brasileiros não tenham acesso aos conteúdos necessários para o ingresso nas universidades. Muitos deles precisando pagar aulas particulares para serem preparados para as provas (LUCENA ET AT, 2017).

Os autores destacam a necessidade de retirar a ideia única de mérito (ou dom) do aprendizado musical e compreender a realidade social que estamos inseridos, entendendo que o conhecimento em música não vem apenas dos próprios esforços pessoais, mas também das oportunidades de estudo e referências que tivemos pela vida. Para eles, a universidade de música, na falta de oportunidade de lançar mão de tais conhecimentos, "determina a sua exclusão do sistema de ensino que deveria fornecer justamente esses conhecimentos exigidos" (2021, p.7) Além do THE, a porta de entrada da universidade, o próprio ensino de professores nas licenciaturas em música são fomentados por um chamado *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2012), termo usado por Marcos Pereira em sua tese de doutorado. A motivação para pesquisa, segundo Pereira (2014) surgiu:

numa inquietação com relação aos cursos de licenciatura em Música, os quais deviam formar professores para atuação, em especial, nas escolas de educação básica, mas cujos currículos parecem desconsiderar a realidade musical dessas escolas e, principalmente, de seus alunos. Em reuniões para a reestruturação do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música, em que trabalhamos, foi possível perceber que havia um bloco de disciplinas que não era passível de discussão. Era "natural" que compusessem a grade

A manutenção dessas disciplinas também se dá através da valorização da escrita musical em prol das músicas de tradição oral. Pereira cita também a pesquisa de Vieira (2000) que estudou a presença e manutenção desse modelo conservatorial europeu na UFPA. Segundo ela,

a história da música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar este conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX. (VIEIRA *apud* PEREIRA, 2014, p. 91)

Além da manutenção do modelo conservatorial através do conteúdo da teoria musical européia, as disciplinas de história da música e seus referenciais teóricos e práticos escancaram uma outra faceta do ensino de música dentro das universidades: a ausência (ou pouca presença) de mulheres e corpas trans. A pouca presença fica evidente não só nos livros, mas também no corpo discente e docente.

O cenário é comum: uma aula de história da música onde só são citados homens, brancos e europeus. O repertório dos bacharelados em instrumento lotados de peças de Bach, Mozart, Beethoven... Mas nenhuma compositora mulher. Entrar nas aulas de composição e esbarrar com uma ou nenhuma mulher presente na sala. Assistir aulas de professores estrangeiros e ainda assim: quase nenhuma ou simplesmente nenhuma mulher citada. Ter poucas mulheres no corpo discente. Ter poucas mulheres no corpo docente. Não ter nenhuma pessoa trans.

Mas como perceber essas violências, se elas são simbólicas? Como elas se manifestam? Sabendo dessa estrutura social do patriarcado que violenta mulheres (trans e cis) e corpas trans, meu interesse nesta dissertação está em saber quais são as formas de violência que, dentro do contexto da universidade de música, contribuem para exclusões e silenciamentos desses grupos. Fazer deste um espaço para ouvir esses grupos e vivências. Mas para entender de que forma essas **ausências** se fazem **presentes**, é preciso voltar um pouco para as experiências antes da universidade.

Como dito na introdução deste trabalho, a memória coletiva está diretamente ligada às informações que recebemos de grandes massas como a mídia. A forma como somos

ensinados, nossas referências e, principalmente, a pouca ou nenhuma lembrança da importância de determinado grupo em um movimento cultural. No artigo de Catherine Strong citado no começo deste trabalho, ela levanta hipóteses do porque mulheres são progressivamente apagadas, deixando um domínio criativo nas mãos de homens.

Inúmeras razões para a tendência feminina de desaparecer foram sugeridas. Por exemplo, pode ser devido à falta de envolvimento das mulheres na manutenção de registros (Kleinberg) e sua falta de controle sobre a forma como a linguagem e os símbolos são usados para reproduzir estruturas de poder (Henderson; Lovell; Wallach Scott). Lang e Lang sugerem que as mulheres podem não proteger seu próprio legado de forma tão eficaz quanto os homens, por não garantir que suas obras sejam identificáveis, devidamente catalogadas e arquivadas. No entanto, os exemplos fornecidos por escritores como Wallach Scott sobre o desaparecimento de mulheres da história em geral, e as descobertas neste artigo que mostram mulheres desaparecendo bem antes de suas mortes e em circunstâncias em que, na música rock, seu trabalho também é - catalogados e tão facilmente acessíveis quanto os homens, sugerem que ser mulher é por si só o suficiente para tornar o esquecimento mais provável (STRONG, 2011, p. 401).

Neste capítulo irei, a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu (2009), analisar brevemente as referências de escuta, ensino e referências musicais próximas do grupo que respondeu ao formulário de perguntas sobre violência de gênero na universidade de música. A partir dessas reflexões, será possível, no terceiro capítulo analisar os contextos de violência dentro da universidade.

1.1: UM OLHAR PARA A NATURALIZAÇÃO DA AUSÊNCIA

O conceito de *habitus* é amplamente utilizado em diversos trabalhos acadêmicos para falar sobre reproduções de violências estruturais que, naturalizadas, passam muitas vezes despercebidas. Apresentado por Bourdieu (2009), representa a compreensão de individualidades e subjetividades de cada indivíduo em relação com os condicionamentos sociais exteriores, ou seja, os contextos sociais em que estamos inseridos. O processo de construção do *habitus*, portanto, envolve a coexistência e interferência de instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias, tal qual a família, a escola, religião, trabalho e a mídia, juntamente com as trajetórias individuais em uma relação dinâmica. Segundo Bourdieu, *habitus* é

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (BOURDIEU, 2009, p.93)

Dessa forma, nossas experiências, nossos valores, nossas práticas culturais e sociais serão influenciadas pelo *habitus* incorporado. O *habitus* é a nossa janela de visão do mundo. Entretanto, é importante destacar e salientar que a interferência das instâncias produtoras de valores culturais e identitários não se dão de forma igual para cada indivíduo e, apesar da interdependência entre si, podem criar relações de continuidade ou de ruptura, determinando, também, uma possibilidade de experiências singulares ou não de socialização. Segundo Setton,

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

A incorporação do *habitus*, portanto, pode se dar de forma consciente ou inconsciente: consciente porque é possível haver uma reflexão sobre nossas próprias escolhas e ações; e inconsciente porque nossas ações, muitas vezes, são incorporadas e reproduzidas de forma "natural" (LUCENA ET AL, 2021). Assim, para entendermos o conceito de *habitus*, precisamos passar pelo conceito de campo, já que subentende-se que o *habitus* é um conjunto de percepções, apropriações e ações que são experimentadas e postas em prática dependendo do campo que as estimulam. Ou seja: uma relação de mão dupla entre o *habitus* individual e uma estrutura de campo que é socialmente construída (SETTON, 2002, p. 64)

O conceito de campo faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias (SETTON, 2002, p.64).

Como se daria, então, essa reprodução de forma natural, sem reflexão, de ações por cada indivíduo? Bourdieu menciona um outro conceito, o de capital cultural - o capital

econômico portado pelos agentes sociais - para explicar os *habitus* constituídos culturalmente. Isso quer dizer que parte da formação cultural, comportamental e ética de uma pessoa é constituída de acordo com as oportunidades sociais que teve acesso em seu contexto social. Como estamos inseridos em um contexto capitalista, a cultura, relacionada à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais, acaba sendo associada a uma forma de poder (SILVA, 1995). O acesso a esse conjunto de experiências e vivências definirá o grau de capital cultural acumulado e, consequentemente, parte do seu valor social dentro de uma sociedade capitalista.

Logo, o 'capital cultural'/sistema escolar resulta de atos de ordenação que, por um lado, instituem uma relação de ordem — onde os 'eleitos' são marcados por sua trajetória de vida e sua pertinência escolar — e uma relação de hierarquia — onde esses mesmos 'eleitos' transmutam-se em 'nobreza de escola' ou 'nobreza de Estado' (NEVES, PRONKO E MENDONÇA, 2009, s/p).

O sistema, portanto, é estruturado de forma a manter uma estrutura social vigente de dominação, valorizando essas culturas dominantes e reafirmando as hierarquias e domínios das classes em posição de poder. Ou seja, há certa imposição de cultura de certos grupos privilegiados socialmente em detrimento de outros (LUCENA ET AL, 2021). A partir dessas reflexões, é possível localizarmos de que forma o *habitus* interfere na não percepção de determinadas violências que vivenciamos no nosso cotidiano como pessoas sociais; e também artistas.

É importante ressaltar que este trabalho está longe de cair em certa armadilha existencialista. Sabe-se que homens (trans e cis), mulheres (trans e cis) e outras corpas trans não têm acesso igual a todos os tipos de músicas, práticas e oportunidades em uma dada sociedade¹⁰. As restrições baseadas em gênero existem em muitos lugares. Mas elas não são

_

¹⁰ Maria Ignez Cruz Mello, em sua tese de doutorado sobre os Wauja (MELLO, 2005), um dos grupos indígenas que vivem no Alto Xingu, apresenta uma etnografía de um ritual musical, o ritual de **iamurikumã**, realizado exclusivamente pelas mulheres. Segundo Mello, "entre os Wauja, bem como entre outros grupos indígenas, as questões de gênero estão ligadas indissociavelmente à música, desde o que se observa na mitologia quanto o que se vê nas práticas rituais. No Alto Xingu todas as aldeias possuem uma "casa das flautas", também chamada por "casa dos homens", que ocupa o centro de uma aldeia circular e não pode ser freqüentada pelas mulheres. As flautas que esta casa abriga, chamadas kawoká, não podem ser vistas pelas mulheres, sob pena de virem a sofrer um "estupro coletivo". Se num primeiro momento pensamos em dominação masculina, não se pode dizer que as mulheres simplesmente se submetam a ela, pois, durante o iamurikuma elas ocupam também o centro da aldeia e ameaçam os homens com seus cantos, entoando provocações e denúncias. Elas colocam de forma poético-musical sentimentos individuais em um plano coletivo e assumem o domínio de seus corpos através da música. Partindo da afirmação das mulheres Wauja de que "música de iamurikuma é música de flauta", e com base nas análises de mitos e em análises musicológicas, é apresentada a ligação entre a música vocal do ritual de iamurikuma e a música instrumental das flautas kawoká. Destas análises, ressalta a complexidade das construções composicionais." (MELLO, 2007, s/p)

restritas apenas a gênero. Angela Davis em seu "Mulheres, Classe e Raça" nos mostra a importância de um pensamento interseccional, no qual se considera os marcadores sociais de uma pessoa para entender as violências que elas sofrem. Mulheres cis negras têm muito mais dificuldade de acesso aos lugares do que as mulheres cis brancas, por conta de uma irrefutável herança violenta do período da escravidão. Quando falamos de pessoas trans, as barreiras são maiores ainda.

É importante também destacar que mesmo quando falamos de homens cis, é necessário acrescentar outros marcadores sociais que também são dificultadores de acesso em determinados espaços, incluindo a universidade de música. Dentre eles, a raça/etnia. O racismo estrutural existente na sociedade foi e é responsável não só pela exclusão, mas também assassinato de homens negros.¹¹. Portanto, para compreender essa dissertação, é necessário manter um pensamento interseccional e dissidente.

Dentro do contexto da universidade de música, certas exclusões e valorização de determinadas artes se devem, em grande parte, a uma visão de mundo que preza a cultura europeia acima de todas as outras. Isso também acaba se refletindo, pensando ainda no racismo estrutural, na pouca presença de matérias que falem sobre músicas e culturas dos países da África, bem como a cultura afro diaspórica, por exemplo. Essa supervalorização acaba se refletindo, como já mencionado anteriormente e que será aprofundado no capítulo seguinte, na forma que estudamos música na universidade: suas grades curriculares e metodologias. O mesmo acontece quando pensamos em referências de mulheres (trans e cis) e corpas trans. As ausências e suas naturalizações, nesse *habitus* incorporado, acabam gerando um embaçamento do olhar para essas violências.

A utilização da arte como instrumento de dominação social e de reprodução da cultura das classes dominantes pode se mostrar uma ferramenta consideravelmente intensa e eficaz quando essas reproduções são aplicadas no âmbito do ensino de música nas universidades. O *habitus* construído, estabelecido e incorporado nas instituições de ensino superior de música no Brasil, surge como uma problematização estudada por autores e pesquisadores na área da Educação, mais especificamente da Educação Musical, os quais buscam compreender os efeitos desta proposta educacional voltada aos moldes europeus (LUCENA, ET AL, 2021, p. 4)

_

¹¹ Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Sou da Paz, eles representam cerca de 78% das pessoas mortas por armas de fogo no Brasil. Em estatística apresentada pelo Atlas da Violência em 2021, o risco de um homem negro ser assassinado é 2,6 vezes superior do que uma pessoa não negra. ACABAYA, Cíntia; ARCOVERDE, Léo. Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio. G1, São Paulo, 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml Acesso: 01 set. 2022

Outro conceito importante para entender os *habitus* incorporados - e essas diferenças de papéis sociais dentro da música - é o de divisão sexual do trabalho: o entendimento binário de que existem funções sociais diferentes para homens e mulheres (BIROLI, 2019). Como veremos no próximo capítulo, a educação musical para mulheres cis foi voltada sobretudo para o casamento e entretenimento das pessoas que visitavam o espaço da casa. A música, segundo os ideais vitorianos, tinha como o objetivo educar e treinar as mulheres. Segundo SANTOS e GERIZANI,

Acreditava-se então que a arte - principalmente representada pela música clássica/erudita - tinha o poder de ditar regras que fizessem com que a mulher permanecesse recatada, tivesse controle do seu corpo e de sua sensualidade, fosse culta, educada, tivesse valores matrimoniais e maternais, além de ser uma boa dona de casa, e responsável pelo entretenimento dos maridos e da família (SANTOS; GERIZANI, 2018, p. 5).

Novamente é importante trazer o recorte interseccional para este trabalho, já que grande parte das mulheres cis que tinham acesso a educação musical dentro de casa e voltada para o casamento eram brancas e ricas. Além de, nitidamente, cisgênero. A música para as pessoas fora desse contexto podia ter o mesmo intuito disciplinador, porém voltadas para o trabalho escravizado - como nas canções de trabalho (ou *worksongs*) permitidas pelos senhores de engenheiro para ritmar o trabalho escravizado - ou para entretenimento (JACOMETI; ADOUR, 2020), aonde pessoas escravizadas aprendiam instrumentos para agradar aos senhores. Segundo Biroli (2019),

O gênero não se configura de maneira independente em relação à raça e à classe social nem é acessório relativamente a essas variáveis. De fato, na conformação conjunta do capitalismo e do patriarcado em seus padrões atuais, as mulheres são posicionadas como um grupo onerado pelo cotidiano de trabalho prestado gratuitamente, direcionado a ocupações específicas, menos remunerado que os homens que desempenham as mesmas atividades e sub-representado na política. (...) A divisão sexual de trabalho é um lócus importante da produção de gênero. O fato de ela não incidir igualmente sobre todas as mulheres implica que a produção de gênero que assim se dá é racializada e atende a uma dinâmica de classe (BIROLI, 2019, p.22-23).

A divisão sexual do trabalho incidiu e incide na possibilidade de participação de mulheres cis em determinados espaços e faz com que deixemos de enxergar (ou só não recebemos essa informação de maneira tão "natural" como acontece com homens cis) influências de mulheres cis em posição de poder, o que inclui também mulheres artistas.

Quando falamos de mulheres trans, é mais raro ainda vê-las em posição de poder. Apenas esse ano, em 2022, que foi eleita a primeira travesti deputada federal, a então vereadora Erika Hilton¹². Por mais que hajam grandes avanços na percepção dessas exclusões e maior inclusão de mulheres e coroas trans, quando colocamos na estatística, ainda é notória a maior participação de homens cis, sobretudo brancos.¹³

Ellen Koskoff (2014) em seu "Etnomusicologia Feminista" destaca que até pouco tempo os etnomusicólogos focaram no que no que ela chama de esfera mais pública, mais acessível e ocupada pelos homens cis. Segundo ela, dessa forma, as pesquisas refletiam mais a visão de mundo e metodologias resultantes desses antropólogos, do que a falta de atividades musicais femininas nas sociedades em que estudamos.

Koskoff cita o trabalho de Bruno Nettl, que pergunta em "The Study of Etnomusicology" se a grande proporção de mulheres na área da etnomusicologia teve um efeito sobre a natureza da pesquisa na época. Ao responder, ele aponta alguns dos fatores que podem ser responsáveis por uma imagem desequilibrada relacionada as práticas músicas, tendendo fortemente para as práticas cis masculinas. Ele observa, por exemplo, a possibilidade de que "isso pode resultar do papel dominante dos homens na determinação de abordagens e métodos" (NETTL *apud* KOSKOFF, 2014, p.49) e que

tanto homens quanto mulheres nesse campo de pesquisa coletaram informações principalmente de interlocutores do gênero masculino e assumiram que a imagem era completa, ou que o uso de interlocutores do gênero masculino no campo inibiu interlocutoras do gênero feminino, especialmente aquelas desacostumadas (ou proibidas de) tocar na presença de homens ou em um ambiente público (KOSKOFF, 2014, p. 49, tradução nossa).

A pesquisadora Maria Ignez Mello, citando Joseph Kermann (1985), aponta que a tradição musicológica esteve, por muito tempo, ligada e voltada mais para análises formais do que para humanidades. Segundo ela, "isto se deve muito ao fato de que, no desenvolvimento da música ocidental tonal, surgiu todo um conjunto de pressupostos teóricos, explicitados através de convenções e construções retóricas repletas de metáforas sexuais" (MELLO, 2007,

¹² FARIAS, Carolina. **São Paulo elege primeira mulher trans como deputada federal; Erika Hilton está entre as dez melhores votações.** BBC Brasil, São Paulo, 02 out. 2022. Disponível em:

https://www.cnnbrasil.com.br/politica/sao-paulo-elege-primeira-mulher-trans-como-deputada-federal-erika-hilt-on-ficou-entre-os-dez-mais-votados/ Acesso: 10 nov. 2022

¹³ Segundo reportagem do G1, de todos os governadores eleitos, apenas duas mulheres cis. A maioria ainda são, em média, homens cis brancos, casados, heterossexuais e com 52 anos. Disponível em:

https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/eleicao-em-numeros/noticia/2022/10/31/perfil-medio-de-governadores-eleitos-em-2022-e-homem-branco-casado-e-com-52-anos.ghtml Acesso: 10 nov. 2022

s/p). Os pontos de vista eram, na sua grande maioria, de homens cis. Essas visões colocavam a música num certo endeusamento e a música "erudita" em um lugar superior, racional, formal e objetivo (características relacionadas ao masculino), enquanto tudo relacionado ao feminino (emocionalidade, sensualidade, frivolidade) era abominado e excluído.

Esta antiga associação da música com o universo feminino faz com que os musicólogos tentem sistematicamente manter as mulheres longe do campo, na tentativa de atingir um reconhecimento como ciência, de serem vistos como racionais, sérios e objetivos. Desta forma, a marginalidade do gênero na musicologia acentuou a marginalização histórica das experiências musicais das mulheres, bem como reforçou a ocultação do que é tido como feminino na "vida real" (MELLO, 2007, s/p).

Dessa forma, dentro desta narrativa cis masculina da musicologia, passa-se a estabelecer certa hierarquia na vida acadêmica musical que sistematicamente desvalorizou a performance, as músicas de tradição oral e a educação musical em prol da valorização da ciência da música ou a chamada "música absoluta", sem contexto ou história. Com isso, as ideias de gênero passam a ser constantemente reforçadas, não só na cultura da "música em si", mas também nos próprios termos da chamada teoria musical.

Por exemplo, neste modelo androcêntrico, os tempos fortes de um determinado trecho musical são considerados "masculinos", enquanto que os fracos, "femininos"; sobre as tríades maiores, é dito que elas exercem atração, em oposição às menores, ligadas à repulsão; também percebe-se "ímpetos procriativos" ocorrendo por meio das qualidades dinâmicas da música tonal; ou ainda a idéia prevalente, desde o século XVII, do processo desencadeado pela expectativa (clímax) e resolução da expectativa, também chamado de tensão vs. relaxamento, presente no cerne da música ocidental, o que parece uma forte metáfora da atividade sexual. A forma sonata-allegro é estruturalmente um exemplo deste modelo: o tema de abertura deve ter um "caráter masculino", enérgico, determinado, heróico, enquanto que o tema subsidiário é "feminino", flexível, considerado o "outro". Todos estes pontos são "naturalizados", de modo a que "o feminino" nunca dê a última palavra neste contexto: no mundo da narrativa musical tradicional não há terminações femininas (MCCLARY apud MELLO, 2007, s/p).

Nesse caminho, é possível observar o que Mello chamada de "o projeto hegemônico do homem branco, heterossexual, classe-média ocidental, de ditar os cânones que devem ser aceitos e de provocar a exclusão do que crê ser inadequado" (MELLO, 2007, s/p), ainda se refletindo, até hoje, em um menor número significativo da presença de referências de mulheres em geral na música. Dessa forma, o sistema das relações de gênero está ligado às atribuições sociais de papéis, poder e prestígio, juntamente com a ideia binária de masculino

e feminino. E mesmo com os debates atualizados sobre o assunto, ainda é possível visualizar uma discrepância quando o assunto é presença e representatividade de grupos minoritários.

Em Julho de 2022, a lista dos 22 mais ouvidos mensalmente no Spotify tinha 7 mulheres (Dua Lipa, Doja Cat, Taylor Swift, Ariana Grande, Shakira, Rihanna e Billie Elish), o top 10 apenas com 3. Na lista dos 20 artistas mais seguidos em Julho de 2022, há 5 mulheres (Ariana Grande, Billie Elish, Rihanna, Taylor Swift, Adele) e em nenhuma dessas listas há pessoas trans.. No topo da lista dos artistas mais ouvidos entre os anos de 2013 a 2020: nenhuma mulher (cis ou trans), homem trans ou pessoas não binárias¹⁴.

Figura 1: Artistas mais ouvidos do Spotify

Artistas mais ouvidos

Por ano

O número de streams está listado entre parênteses, quando disponível.

Ano	Classificação de artistas					
	1	2	3	4	5	
2013 ^[62]	Macklemore & Ryan Lewis	Avicii	Daft Punk	Eminem	Imagine Dragons	
2014 ^[63]	Ed Sheeran (860 milhões)	Eminem	Coldplay	Calvin Harris	Katy Perry	
2015 ^[64]	Drake (1.8 bilhão)	Ed Sheeran	The Weeknd	Maroon 5	Kanye West	
2016 ^[65]	Drake (4.7 bilhões)	Justin Bieber	Rihanna	Twenty One Pilots	Kanye West	
2017 ^[66]	Ed Sheeran (6.3 bilhões)	Drake	The Weeknd	Kendrick Lamar	The Chainsmokers	
2018 ^[67]	Drake (8.2 bilhões)	Post Malone	XXXTentacion	J Balvin	Ed Sheeran	
2019 ^[68]	Post Malone (6.5 bilhões)	Billie Eilish	Ariana Grande	Ed Sheeran	Bad Bunny	
2020 ^[69]	Bad Bunny (8.3 bilhões)	Drake	J Balvin	Juice Wrld	The Weeknd	

Fonte: Wikipédia¹⁵

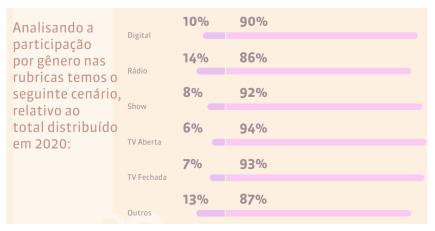
Em pesquisa realizada pelo DataSIM¹6 em 2019, mostra que 84% das mulheres brasileiras ligadas ao setor musical já sofreram algum preconceito. O relatório anual "Porque as Mulheres fazem Música" da União Brasileira de Compositores de 2021, mostra que, apesar do crescimento do número de mulheres associadas (o crescimento foi de 68%), ainda há números bastante discrepantes, no que tange principalmente ao salário. Dentre os 100 titulares com maior rendimento vindo do exterior, apenas 12 são mulheres.

¹⁴ Fonte: Wikipédia

¹⁵ Disponível em: <<u>https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_dos_artistas_mais_ouvidos_no_Spotify</u>> Acesso: 23 jul. 2022

¹⁶ DATASIM. Mulheres na Indústria da Música: Obstáculos, Oportunidades e Perspectivas.
2019. Disponível em: https://mailchi.mp/simsaopaulo.com/mulheres-naindustria-da-musicano-brasil. Acesso: 19 jun.2021.

Figura 2: Analisando a participação por gênero (roxo: mulheres; rosa: homens)



Fonte: DataSIM

As estatísticas mostradas ressaltam essa naturalização da maior presença cis masculina nos setores relacionados a música, o que também acaba se refletindo dentro da universidade. Koskoff (2014) então lança dois questionamentos que foram importantes para localizar sua pesquisa à época: a primeira, "em que grau e ideologia de gênero da sociedade e seus comportamentos baseados em gênero afetam o pensamento e a prática musical?" e a segunda, "como a função da música na sociedade refletem ou afetam as relações intergênero?".

1.2 UM OLHAR PARA PERFIL DE ESTUDANTES DA UNIRIO E UFRJ

Durante o período pandêmico houve uma notória expansão do uso de redes sociais como mídia dos conhecimentos. Há cada vez mais discussões sobre diversas temáticas, além da possibilidade de visualização, na prática, de ações violentas, não apenas através de relatos, mas também com vídeos que se tornam virais e se espalham por todos os cantos do mundo. É possível estar mais sensível a violência ou, no caso, toda essa somatória de discussões e debates tornou possível a produção dela: o que antes era naturalizado, se torna incômodo, é mais difícil de ser ignorado.¹⁷

No ano de 2021, a UNICAMP, durante o simpósio "Mulheres na Música de Concerto Hoje"¹⁸, propunha um espaço de encerramento denominado "Elas por eles", no qual homens levantariam discussões sobre gênero e diversidade ao Simpósio, porém através dos próprios olhares. A mesa gerou intensa polêmica nas redes sociais, justamente porque, em meio a

¹⁷ Falarei mais sobre esse assunto no terceiro capítulo.

¹⁸ CIDDIC. **Mulheres na Música de Concerto Hoj**e. Cocen, Unicamp, 2021. Disponível: < https://www.cocen.unicamp.br/evento/390/mulheres-na-musica-de-concerto-hoje Acesso: 29 ago.2022

tantos debates sobre silenciamentos e luta por uma maior presença de mulheres na música, ainda eram homens cis a ocuparem os espaços mais importantes.

Os nossos comportamentos, a forma com que agimos perante o mundo e essas ações violentas constantemente apontadas em redes sociais servem para ilustrar, de certa forma, como as violências se perpetuam, mas, se fixar apenas nos comportamentos ou reduzí-los a desvios de caráter de quem os pratica, descomplexifica debates sobre temas sensíveis (OLIVEIRA, 2021). É nessa hora que voltamos para o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2009).

Dennis de Oliveira - em seu livro sobre "Racismo Estrutural" - aponta que tratar o racismo como "comportamentos adequados" *versus* "comportamentos inadequados", coloca-o em um lugar de "falta de conhecimento". Entretanto, sabe-se que a falta de disciplinas sobre história da África em escolas, por exemplo, não gera o racismo, mas é produto dele, da mesma forma que a falta de conhecimento sobre o assunto. Assim, se faz importante a compreensão do racismo como uma estrutura e não apenas como comportamentos isolados.

A concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo - racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se deve buscar os fundamentos do racismo estrutural (OLIVEIRA, 2021, p.64-65).

Da mesma forma, atua o patriarcado e as ditas violências de gênero. No *habitus*, nossa janela de visão do mundo, não dá para separar o indivíduo da estrutura social que o compõe, estrutura essa que irá reproduzir os interesses de classes dominantes. Assim, para analisar as estatísticas do formulário recolhido no período de Dezembro de 2021 e Janeiro de 2022, é necessário ter em mente que, apesar de ser um estudo de caso de duas universidades públicas de música localizadas no Rio de Janeiro, grande parte do resultado irá refletir essas exclusões, da mesma forma que percebê-las ou não, tem a ver com o conceito de *habitus*.

1.2.1: Um olhar para o questionário (um perfil geral)

As primeiras perguntas do questionário tinham como objetivo traçar o perfil mais geral de estudantes: qual das duas universidades estudaram, cor/etnia, gênero, idade, habilitação e

ano de ingresso. O questionário completo está no ANEXO 1. Essa etapa do formulário serviu para poder entender determinado recorte de público da universidade de música e se esse público era, como na minha hipótese, de maioria branca, homem cis e heterossexual. Ele foi distribuído online, nas minhas redes sociais (Instagram e Facebook) e aberto para toda e qualquer identidade de gênero.

Houveram dois motivos de ter aberto as perguntas para que qualquer pessoa e não apenas para mulheres (trans e cis) e corpas trans, meu grupo de interesse. O primeiro deles, para comparar as trajetórias de uma forma mais ampla. Longe de querer cair em um binarismo homens cis *versus* minorias, busquei entender de que forma algumas violências poderiam ser mais frequentes e naturalizadas em grupos marginalizados. É possível verificar isso, por exemplo, nas estatísticas sobre assédio moral e sexual, que tratarei mais adiante.

Uma das minhas buscas, dentro desta pesquisa, era saber de que forma mulheres, travestis, homens trans, pessoas transmasculinas, pessoas não binárias e dissidências de gênero em geral influenciaram artística e profissionalmente a trajetória dos estudantes da UNIRIO e da UFRJ. Sendo assim, esse acabou sendo o segundo motivo da ampliação do público de respondentes. Me preocupei ao máximo em deixar as perguntas direcionadas, ao mesmo tempo que não quis ser, de certa forma, tendenciosa nas indagações. Houve uma preferência pela entrevista através de formulário não apenas pela praticidade em tempos pandêmicos, mas também porque perdi todas as entrevistas de vídeo em Outubro de 2021, quando meu computador pifou, levando com ele todos os arquivos de vídeo. Refazer as entrevistas, que duravam em média de uma a três horas, seria muito exaustivo e atrasaria ainda mais o processo. Mas vamos aos resultados:

Dos 80 questionários respondidos, 83,8% das pessoas haviam estudado na UNIRIO e 16,2% na UFRJ. Creio que esse maior número de estudantes da Unirio se deva ao fato de ter estudado lá e, portanto, conseguir acessar mais pessoas desse grupo. Com relação aos cursos de graduação, 61,3% disseram ter ingressado em licenciatura e 17,5% em bacharelado em instrumento. O restante: 12,5% ingressaram no bacharelado em Arranjo/MPB, 7,5% em bacharelado em composição e 1,2% em bacharelado em regência¹⁹. Com relação ao ano de ingresso, a maioria das pessoas que responderam ao formulário ingressaram em 2017 (17,5%), seguido por 2015 (15%) e 2014 (12,5%). Os gráficos estão a seguir:

_

¹⁹ Dos bacharelados em instrumento, 5 pessoas faziam/fizeram bacharelado em violão, 4 em piano, 1 em canto, 1 em violino, 1 violoncelo, 1 em flauta transversa, 1 em viola, 1 em trompete e 1 em contrabaixo.

2017

2018

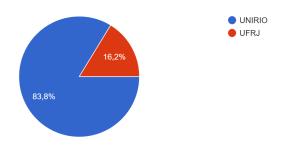
2019

2020

2021

Gráfico 1: 'Em qual destas universidades cursou sua graduação em música?'

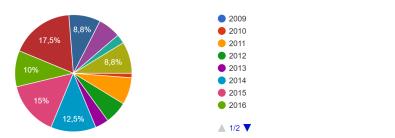
Em qual destas universidades cursou sua graduação em música? 80 respostas



Fonte: Formulário de perguntas e respostas

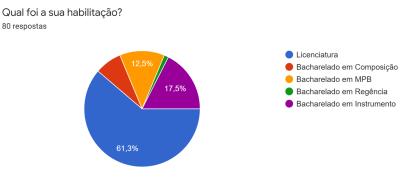
Gráfico 2: 'Qual o seu ano de entrada no curso de música?'

Qual o seu ano de entrada no curso de música? 80 respostas



Fonte: Formulário de perguntas e respostas

Gráfico 3: 'Qual foi a sua habilitação?'



Fonte: Formulário de perguntas e respostas

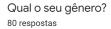
Nas perguntas sobre gênero, raça/etnia e orientação sexual, a maioria dos respondentes foram homens cis (48,8%), seguidos por mulheres cis (42,5%). Houve também 3,7% de pessoas não binárias, 2,5% de homens trans, 1,2% transmasculinos e 1,2% sem definição de gênero. Nenhuma mulher trans ou travesti respondeu ao questionário. Tenho a hipótese de que o número alto de mulheres cis respondentes também se deve ao fato de conhecer e ter feito uma grande rede feminista durante a universidade, equilibrando um pouco essa porcentagem, ao contrário da defasagem de mulheres verificada nas estatísticas do meu TCC²⁰.

Dessas pessoas, 60% são brancas, 17,5% latinas, 17,5% negras, 2,5% amarelas, 1,2% afro indígenas e 1,2% pardas. Coloquei a opção "latina" por haver imigrantes de outros países da América Latina estudando na Universidade. Com relação a orientação sexuais, 55% eram heterossexuais, 32,5% bissexuais, 8,8% homossexuais, 2,3% panssexuais e 1,2% assexuais. A faixa etária dos respondentes variou dos 19 a 53 anos, sendo a maioria das pessoas na faixa entre 26 e 33 anos.

-

²⁰ Ver JACOMETI 2019

Gráfico 4: 'Qual o seu gênero?'



48,8%

Mulher cis

Mulher trans

Homem trans

Não-binárie

Homem cis

42,5%

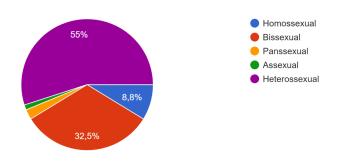
Fonte: Formulário de perguntas e respostas

error 404transmasculino

Gráfico 5: 'Qual a sua orientação sexual?'

Qual a sua orientação sexual?

80 respostas

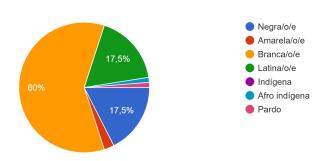


Fonte: Formulário de perguntas e respostas

Gráfico 6: 'Qual a sua etnia/raça?'

Qual a sua etnia/raça?

80 respostas



Fonte: Formulário de perguntas e respostas

Nesse perfil geral recolhido desses estudantes, é possível constatar que a maioria das pessoas que respondeu ao formulário eram homens cis, pessoas brancas, heterossexuais, estudantes da Unirio, de licenciatura, que ingressaram entre os períodos de 2014 a 2017. Apesar desse perfil reafirmar determinadas exclusões no que diz respeito, sobretudo, a diversidade dentro da universidade de música, é importante destacar que os dados, principalmente no que tange orientação sexual, aparecem de forma mais equilibrada. Entretanto, no que tange raça/etnia, a grande maioria dos respondentes ainda são brancos, como é possível ver na tabela a seguir.

Tabela 1: Relação étnico/racial dos respondentes do formulário

mulher cis branca	21
mulher cis negra	6
mulher cis latina	6
mulher cis amarela	1
homem cis branco	24
homem cis negro	6
homem cis latino	7
homem cis pardo	1
homem cis afro-indígena	1
pessoa não-binária branca	2
pessoa não-binária negra	1
pessoa não-binária amarela	1
homem trans branco	1
homem trans negro	1
transmasculino latino	1

Fonte: Formulário de perguntas e respostas

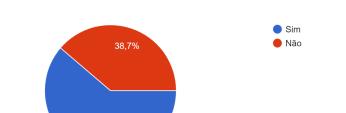
1.3 UM OLHAR PARA AS INFLUÊNCIAS E REFERÊNCIAS DE ESCUTA E APRENDIZAGEM

As perguntas sobre o aprendizado de música antes da universidade visavam entender a presença de mulheres, travestis, homens trans, transmasculinos, pessoas não binárias e dissidências de gênero musicistas durante essa trajetória, tanto como professoras, influências diretas na família e também indiretamente: nas músicas, bandas e artistas escutados. Das 80 respostas, 61,3% tiveram contato próximo quando criança com alguém que tocasse e trabalhasse com música, o que equivale a 49 pessoas no total. Para responder essa pergunta, era possível dizer mais de uma influência. Portanto, as respostas eram mistas, podendo haver

qualquer gênero em suas respostas. Entretanto, vejo que poderia ter perguntado, de forma mais direta, sobre a presença de pessoas trans nas referências das pessoas entrevistadas.

Das 49 pessoas, 12 mencionam diretamente mulheres cis em suas respostas, a maioria mães, avós e professoras. 30 dessas pessoas citaram apenas homens como primeiras referências na música, a grande maioria pais, professores, amigos da família que eram músicos profissionais, tios, primos e cunhados.

Gráfico 7: 'Você teve contato próximo quando criança com alguém que tocasse ou trabalhasse com música?'



Você teve contato próximo quando criança com alguém que tocasse ou trabalhasse com música? 80 respostas

Fonte: Formulário de perguntas e respostas

Nas perguntas sobre influências musicais no período da infância e pré adolescência, 27 das 80 pessoas citaram mulheres. No total, foram 34 artistas citadas, sendo elas: Sandy, Adriana Calcanhoto, Cássia Eller, Evanescence, Paramore, Pitty, Hilary Duff, Bia Bedran, Celine Dion, Siouxsie Sioux, Elis, Kate Perry, Ana Carolina, Daniela Araujo, Mariah Carey, Paula Fernandes, Hannah Montana, Elba Ramalho, Marisa Monte, Rita Lee, Gal Costa, Alcione, Beth Carvalho, Elza Soares, Dona Ivone Lara, Bethânia, Clementina de Jesus, Nara Leão, Clara Nunes, Marisa Monte, Simone, Xuxa, Whitney Houston, The Carpenters.²¹ A única pessoa trans citada dentre os artistas que tenham influenciado na escuta musical na infância foi Demi Lovato²².

Sobre os principais professores e professoras que passaram pela trajetória do grupo pesquisado antes da graduação de música, 38 dessas pessoas não citam mulheres, enquanto 5 não citam homens. Foram citados 174 professores homens e 77 professoras mulheres. Essa

²¹ Considerei Evanescence, Paramore e The Carpenters por terem figuras de vocalistas mulheres bem marcantes.

²² Demi Lovato se assumiu recentemente como uma pessoa não binária. Mesmo que ela ainda se identificasse como mulher na infância dos respondentes, por respeito a sua identidade de gênero, coloquei-a no grupo de pessoas trans.

pouca presença e referências de mulheres professoras é central (apesar de historicamente a mulher professora de música ser mais aceita), na visão deste trabalho, para entender, também, a pouca presença de mulheres na música dentro da universidade. Falarei sobre esse assunto no próximo capítulo. Entretanto, a pergunta que quero destacar nesta parte do trabalho é a referente às músicas tocadas no Teste de Habilidade Específica (THE).

O teste de habilidade específica, ou THE, é uma prova comum em universidades públicas de música para medir os conhecimentos dos estudantes no que diz respeito à teoria e prática. O processo para o ingresso em universidades federais consiste na realização do ENEM (exame nacional de ensino médio) para a avaliação de conhecimentos gerais e do THE para as provas específicas. Os formatos das provas variam de acordo com cada universidade, mas o conteúdo costuma ser bem parecido. No período pandêmico, entretanto, houveram algumas mudanças nas formas de avaliação, muitas delas através de vídeos.

As provas de THE da UNIRIO, universidade que ingressei em 2014, consistiam em 3 dias de duração. O primeiro para a avaliação teórica, ditado rítmico e melódico e avaliação de conhecimentos básicos em harmonia. O segundo dia, destinado ao solfejo, para avaliar afinação, conhecimento de escalas, leitura de partitura e ritmo. E o terceiro dia reservado a parte prática, na qual o estudante deve executar peças de acordo com o repertório do curso pretendido. É importante destacar que, dependendo do curso, a prova pode se alterar. No THE do bacharelado em composição, por exemplo, adiciona-se algumas provas como a de leitura à primeira vista no piano de uma peça coral e no THE de Bacharelado em MPB adiciona-se uma leitura de cifras. A dificuldade de cursos como de composição também é maior, já que pede-se ditado a duas vozes e solfejo atonal.

Com relação a prova de repertório, os bacharelados em instrumentos têm peças específicas para tocar, enquanto nas licenciaturas o repertório é mais livre, podendo ser de escolha da própria pessoa que se candidata a vaga. Para analisar a presença de mulheres e corpas trans nas peças escolhidas pelas próprias universidades para as aplicações da prova, fiz uma relação de compositores e compositoras exigidas para a prova mais recente (THE 2022) das duas universidades estudadas nesta dissertação, de acordo com cada instrumento, e também dos referenciais teóricos e bibliográficos. As informações estão disponíveis nos editais online e é possível ver essa relação na tabela a seguir

Tabela 2: Peças para os THE's da UNIRIO e UFRJ

INSTRUMENTO/CURSO	UNIRIO ²³	UFRJ ²⁴
Bacharelado em Bandolim	Não há esse curso na UNIRIO	a) 02 (duas) peças de livre escolha, sendo uma de autor brasileiro.
Bacharelado em Canto	a) Uma peça brasileira erudita (Exemplos de compositores: Alberto Nepomuceno, Heitor Villa-Lobos, Francisco Mignone, Oscar Lorenzo Fernández, Claudio Santoro, Mozart Camargo Guarnieri, Ronaldo Miranda, Ricardo Tacuchian, Hersz Dawid Korenchendler, Guilherme Bernstein, Marcos Lucas, Osvaldo Lacerda, José Antônio Rezende de Almeida Prado); b) Uma peça erudita de livre escolha, nas categorias: Lied, chanson, canção erudita em espanhol, inglês, russo, italiano, árias de ópera ou oratório;	a) H. Villa-Lobos - canção "Lundu da Marquesa de Santos", em três tonalidades, com o playback disponibilizado no endereço eletrônico www.musica.ufrj.br/the2022; b) 01 (uma) ária de ópera cujo acompanhamento deverá ser providenciado pelo próprio candidato.
Bacharelado em Cavaquinho	Não há esse curso na UNIRIO	a) 02 (duas) peças de livre escolha, sendo uma de autor brasileiro.
Bacharelado em Clarineta	a) Hyacinthe Klosé: Um estudo, à escolha do candidato, dentre os "5 Grandes Estudos" do Método Completo para Clarineta (Ed. Leduc); b) Escalas e arpejos em todos os tons maiores e menores; e c) Dois movimentos contrastantes de sonata ou concerto escritos originalmente para clarineta, 30 primeiros compassos de cada trecho.	a) Osvaldo Lacerda - Melodia, para clarineta solo; b) Um dos Cinco Grandes Estudos Característicos, do Método de H. Klosé, à escolha do candidato; c) Trecho orquestral: Ludwig van Beethoven - Sinfonia n° 6, op. 68 "Pastoral", 1ª clarineta, 1º movimento - do compasso 474 ao fim do movimento; d) Escalas e arpejos (sempre em duas oitavas) nas seguintes

²³ Processo Seletivo Música 2022. UNIRIO, 2021. Disponível em:

http://www.unirio.br/unirio000.html/cla/ivl/ingresso/edital_e_informativo_THE_musica_unirio_2022.pdf> Acesso: 04 set. 2022> Acesso: 04 set. 2022

Processo Seletivo Música 2022. UFRJ, 2021. Disponível em: https://acessograduacao.ufrj.br/periodo-2022-1/2022-the/edital-teste-de-verificacao-de-habilidade-especifica-2022/2022-Edital_963-2021-THE_2022.pdf Acesso: 04 set. 2022

		tonalidades: - Si Maior; - Sib menor (forma harmônica); e - Láb menor (forma melódica).
Bacharelado em Composição	Execução ao piano ou teclado ou violão ou acordeon de um trecho musical, específico para cada instrumento, como segue (disponíveis neste informativo como ANEXO 3): a. Piano ou teclado - Johann Sebastian Bach: 371 Harmonized Chorales and 69 chorale melodies: Nº 26 (até o compasso 6); ou b. Violão - Ferdinando Carulli: Five Easy Pieces: Nº2; ou c. Acordeon - Gurlitt (Transcrição de Mário Mascarenhas): Estudo nº 7 (até o compasso 16).	SUGESTÕES para as peças de livre escolha: - Movimento allegro sonata do período clássico ou romântico; - Peça de J. S. Bach escrita para o instrumento do candidato; - Transcrição de solo de algum(a) artista conhecido(a); - Tema da MPB ou Jazz, nas suas mais variadas vertentes, com ou sem improviso; - Peça do livro Mikrokosmos (vol. 3 ou superior), de Béla Bartók
Bacharelado em Contrabaixo	a) Uma escala maior ou menor de três oitavas com seu arpejo; b) Carlo Montanari: um estudo do 9 ao 14; c) Karl Ditters von Dittersdorf: 1° movimento do concerto em mi maior, com cadência de Heinz Karl Gruber ou Domenico Dragonetti: 1° movimento do concerto de em lá maior.	a) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor estrangeiro; b) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor brasileiro.
Bacharelado em Cravo	Não há esse curso na UNIRIO	a) J. S. Bach – 01 (uma) Invenção a duas ou três vozes; b) D. Scarlatti – 01 (uma) Sonata (lenta ou rápida).
Bacharelado em Fagote	a) Ludwig Milde: Estudo nº 1 dos 25 Studies in scales and Chords; International Music Company; b) Wolfgang Amadeus Mozart: Primeiro movimento (Allegro) e segundo movimento (Andante ma adagio) do concerto em si b KV 191; Ed. Bärenreiter Urtext; c) Francisco Mignone: Valsa Improvisada das 16 Valsas para fagote solo; Ed. Funarte, 1986;	a) L. Milde - Estudo n.1, de "Concert Studies", Op.26 (integral); b) W.A. Mozart - Concerto em SibM, K.191, 1º movimento (trechos marcados "solo" na partitura disponibilizada); c) José Siqueira - Modinha, de "Três Estudos para Fagote" (trechos marcados na partitura disponibilizada).

	ī	1
Bacharelado em Flauta	a) Joachim Andersen: Um estudo, à escolha do candidato, dentre os Exercícios melódicos para flauta (em qualquer uma das inúmeras edições existentes); b) Dois movimentos contrastantes de sonata ou concerto escritos originalmente para flauta.	a) J. S. Bach - Estudo nº 3, Courante, dos 24 Estudos de Bach transcritos para flauta; b) R. Gnattali - Sonatina em Ré maior para flauta e piano, 3º movimento, somente a parte da flauta; c) Escalas e arpejos nas seguintes tonalidades: Lá maior; Si bemol maior; Fá sustenido menor (modo harmônico) e Sol menor (modo harmônico), que deverão ser tocadas da seguinte forma: em legato, em duas oitavas (ascendente e descendente). Andamento moderado ou rápido
Bacharelado em Harpa	Não há esse curso na UNIRIO	a) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor estrangeiro; b) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor brasileiro.
Bacharelado em Oboé	a) Franz Wilhelm Ferling: um estudo à escolha do candidato dentre os 118 Estudos para oboé, opus 12 (Ed. Universal no 17518); b) Dois movimentos contrastantes de sonata ou concerto escritos originalmente para oboé.	a) H. Luft - Escolher um dentre os 24 Estudos para Oboé ou Saxofone; b) T. Albinoni - Concerto em Rém op. 9 - 1º movimento.
Bacharelado em Órgão	Não há esse curso na UNIRIO	a) J. S. Bach – Uma (01) Invenção a duas ou três vozes; b) J. S. Bach – Um (01) Prelúdio e Fuga do Cravo Bem-Temperado (volume I ou II).
Bacharelado em Percussão	Barrafones (xilofone, vibrafone, ou marimba): 1. Executar três escalas maiores (ascendente e descendente), em tonalidades diferentes, percorrendo a extensão de duas oitavas para cada escala. Referência de andamento mínimo: semínima = 60 bpm (executando em colcheias); e 2. Executar três escalas menores na forma natural (ascendente e descendente), em tonalidades diferentes, percorrendo a extensão de duas oitavas para	a) Caixa clara - Estudo nº 24 do livro Intermediate Snare Drum Studies, Mitchell Peters ; b) Barrafones - Peça de livre escolha.

		44
	cada escala. Referência de andamento mínimo: semínima = 60 bpm (executando em colcheias); e 3. Executar três escalas menores na forma harmônica (ascendente e descendente), em tonalidades diferentes, percorrendo a extensão de duas oitavas para cada escala. Referência de andamento mínimo: semínima = 60 bpm (executando em colcheias); e 4. Gravar uma peça ou estudo de livre escolha, com duração mínima de um minuto. O candidato é obrigado a enviar cópia da partitura no ato de sua inscrição. • Caixa-clara: 1. Apresentar uma peça/estudo de livre escolha, com duração mínima de um minuto. O candidato é obrigado a enviar cópia da partitura no ato de sua inscrição.	
Bacharelado em Piano	a) Um movimento Allegro de sonata de Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart ou Ludwig van Beethoven, à escolha do candidato; b) Uma peça de Johann Sebastian Bach, entre Invenções a três vozes, Prelúdios, Fugas ou Fughetas, (das coleções Prelúdios e Fughettas ou O Cravo bem Temperado), à escolha do candidato; c) Uma peça de livre escolha do período romântico ou de autor brasileiro. No caso de peças com vários movimentos, apresentar um movimento apenas.	a) Um (01) tempo de Sonata Clássica; b) Uma (01) Invenção à três vozes OU um (01) um Prelúdio e Fuga do Cravo Bem Temperado de J. S. Bach .
Bacharelado em Regência	a. executar ao piano (ou piano elétrico ou teclado) um movimento Allegro inicial de Sonata do Período Clássico ou Romântico (Mozart, Beethoven, Schubert, etc.) ou uma obra do repertório de dificuldade equivalente ou	

		18
	superior; ou b. executar em qualquer instrumento melódico de orquestra (violino, flauta, trompete, etc.) um movimento Allegro inicial de sonata ou concerto de Mozart ou Beethoven ou obra do repertório de dificuldade equivalente ou superior.	
Bacharelado em Regência de Banda	Não há esse curso na UNIRIO	a) VÍDEO com duração de até 5 (cinco) minutos com performance ao instrumento de uma peça do programa do THE do Bacharelado em Música referente ao instrumento de sua escolha ou Canto; b) VÍDEO com duração de até 5 (cinco) minutos com performance ao piano de uma peça de livre escolha do ciclo "Mikrokosmos", volume 3 em diante, de Béla BARTOK (Ed. Boosey and Hawkes) ou de uma das "Invenções a 2 vozes" de J. S. BACH.
Bacharelado em Regência Coral	Não há esse curso na UNIRIO	a) VÍDEO com duração de até 5 (cinco) minutos com performance ao instrumento de uma peça do programa do THE do Bacharelado em Música referente ao instrumento de sua escolha ou Canto; b) VÍDEO com duração de até 5 (cinco) minutos com performance ao piano de uma peça de livre escolha do ciclo "Mikrokosmos", volume 3 em diante, de Béla BARTOK (Ed. Boosey and Hawkes) ou de uma das "Invenções a 2 vozes" de J. S. BACH.
Bacharelado em Regência Orquestral	Não há esse curso na UNIRIO	a) VÍDEO com duração de até 5 (cinco) minutos com performance ao instrumento de uma peça do programa do THE do Bacharelado em Música referente ao instrumento de sua escolha ou Canto; b) VÍDEO com duração de até 5 (cinco) minutos com performance

		ao piano de uma peça de livre escolha do ciclo "Mikrokosmos", volume 3 em diante, de Béla BARTOK (Ed. Boosey and Hawkes) ou de uma das "Invenções a 2 vozes" de J. S. BACH.
Bacharelado em Saxofone	a) Johann Heinrich Luft: 24 Etudes pour hautbois ou saxophone (O candidato deverá escolher entre os estudos 1, 2, 3 ou 4) b) Roland Cardon: Quatre Miniatures. III - Cadenza; IV - Danza.	Para todos os candidatos (tocando sax soprano, sax alto, sax tenor e sax barítono): a) escolher 02 (dois) estudos dentre os seguintes: - Estudo nº 1 do método 8 tudes pour haut ois ou sa ophone, de . erlin . Ed. érard Billaudot; - Estudo nº 12, 1ª variação do método ouze tudes - Caprice pour Sa ophone, de Eu ne Bozza. Ed. Alphonse Leduc; - Estudo nº do método Thirty Caprices for Sa ophone or O oe de E. Cavallini – Transcribed by Gerardo Iasilli, Vol. 1. Carl Fischer; - Estudo nº 3 - Pieces variées ol. II de Michel Meriot, ed. M. Combre. b) 01 (um) solo com orquestra, dentre as opções abaixo: - Candidatos tocando sax soprano e sax tenor - Bolero de M. Ravel; - Candidatos tocando sax alto e sax barítono - Tableaux d'une exposition - Il vecchio castello de M. Moussorgsky, arranjo de M. Ravel.
Bacharelado em Trombone	O candidato que se apresentar com trombone tenor deverá executar: a) Alexandre Guilmant: Concert Piece, op.68; e b) Uma peça, à escolha do candidato, entre Gilberto Gagliardi: Pequena Peça, e Joannes Rochut: Melodious Etude nº 1 dos 120 Melodious Etudes para trombone (Book One). O candidato que se apresentar com trombone baixo deverá executar: a) Alexandre Lebedev: Concert Piece, 1º movimento; e	a) P.V. de La Nux. – Solo de Concours. Alphonse Leduc & Cia, Paris, 1961; b) Johannes Rochut. – Melodic Etudes for Trombone, Volume I, New York, Carl Fischer, 1970, (um estudo entre os nº 1 a 5, à escolha do candidato). Para candidatos com Trombone Baixo: a) A. Lebedev. – Concerto nº 1 para Tuba ou Trombone Baixo, New York, Allen Ostrander, 1980; b) Allen Ostrander. – Melodious Études for Bass Trombone, New

	b) Allen Ostrander : Melodious Etude nº 1 dos Melodious Etudes para trombone baixo.	York, Carl Fische r, 1970, (um estudo entre os nº 1 a 5, à escolha do candidato).
Bacharelado em Trompa	a) Maxim Alphons: Um estudo, de livre escolha do candidato, dentre os do Caderno de estudos para trompa, 1 ou 2; ou Georg Kopprasch: 60 Estudos para trompa (escolher um estudo do primeiro caderno); e b) Uma peça de autor brasileiro, ou Wofgang Amadeus Mozart: Concerto nº 3 (1º movimento com cadenza), ou Franz Danzi: Sonata para trompa e piano (1º mov.).	a) Maxime-Alphonse - Estudo nº 59 do Livro I dos 200 Études nouvelles mélodiques et progressives pour cor; b) W. A. Mozart - Concerto para Trompa n° 3 em Mib, K.447, 1° movimento.
Bacharelado em Trompete	a) Joseph. S. Arban: um estudo escolhido entre os 14 Estudos Característicos ou Theo Charlier: 36 Estudos Transcendentais; e b) Uma obra de autor brasileiro.	a) Estudo nº 1 do método 34 Studies for Trumpet (On Orchestral Motives), de Vassily BRANDT; b) J. Haydn - 2º Movimento do Concerto em EbM para Trompete e Orquestra (pg. 3).
Bacharelado em Tuba	Não há esse curso na UNIRIO	Para candidatos com Tuba Baixo ou Contrabaixo: a) James Curnow – Concertino para Tuba (Ed. Curnow Music); b) Vladislav Blazhevich – Estudo n° 9 do livro 70 Studies for Tuba (Ed. Alphonse Leduc ou Ed. MCA Music). Para candidatos com Tuba Tenor: a) Joseph De Luca – Beautiful Colorado (Valse Caprice); b) Joannes Rochut – Estudo n° do livro "Melodious tudes for Trom one".
Bacharelado em Viola	a) Johann Sebastian Bach: Prelúdio de uma Suíte para violoncelo solo (transcrita para viola) a ser escolhido pelo candidato; e b) Primeiro movimento com cadência de um concerto que deverá ser escolhido pelo candidato, dentre os da relação abaixo: 1. Franz Anton Hoffmeister: Concerto em ré maior; ou	a) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor estrangeiro; b) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor brasileiro.

	2. Carl Stamitz: Concerto em ré maior; ou 3. Carl Friedrich Zelter: Concerto em mi b maior	40
Bacharelado em Violão	a) Johann Sebastian Bach: Uma obra de livre escolha (qualquer versão); e b) Napoleon Coste: Estudo no 11. Deslocamentos da mão esquerda; ligados compostos; acordes; e 3. Uma obra de livre escolha.	a) 02 (duas) peças de livre escolha, sendo uma de autor brasileiro.
Bacharelado em Violino	a) Do Método de Carl Flesch, de uma tonalidade menor: escala em 3 oitavas; e cordas duplas: terças (exceto cromáticas); e b) Wolfgang Amadeus Mozart: Concerto em ré maior KV 218, 1o movimento (apenas a exposição) e respectiva cadência de Max Rostal (Ed. Schott); e c) Kreutzer: Estudo n. 41 (até o compasso 47) do método "42 Estudos ou Caprichos".	a) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor estrangeiro; b) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor brasileiro.
Bacharelado em Violoncelo	a) Uma escala de livre escolha em quatro oitavas com o respectivo arpejo (arcada livre); b) Johann Sebastian Bach: Prelúdio de uma Suíte para violoncelo solo a ser escolhido pelo candidato; c) Exposição e cadência de um movimento de concerto que deverá ser escolhido da relação abaixo: 1. Joseph Haydn: Moderato do Concerto para violoncelo em dó maior Hob VIIb:1; ou 2. Joseph Haydn: Allegro moderato do Concerto para violoncelo em ré maior Hob VIIb: 2; ou 3. Luigi Boccherini: Allegro Moderato do Concerto para violoncelo em si b;	a) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor estrangeiro; b) 01 (uma) peça de livre escolha, de autor brasileiro.

Bacharelado em Arranjo/MPB	realizar uma peça solo instrumental; ou • solar ou cantar uma melodia com acompanhamento ou playback (gravação); ou • acompanhar, ao instrumento harmônico, um solista que pode ser instrumentista ou cantor/cantora.	Não há esse curso na UFRJ
Licenciatura em Música	O candidato deverá executar UMA música, popular ou erudita, de até quatro minutos. Recomenda-se peças de autores consagrados que já tenham seu repertório gravado comercialmente. Pede-se enviar a cópia da partitura no ato da inscrição. b. A execução musical poderá ser realizada de UMA das seguintes formas: • execução solo de uma peça de repertório erudito ou popular em que possa expressar-se musicalmente; ou • cantar e/ou solar a melodia principal e, simultaneamente, acompanhar-se ao instrumento harmônico, ou ser acompanhado por playback em áudio pré-gravado; ou • acompanhar playback em áudio pré-gravado de outro instrumentista, cantor/cantora ou conjunto.	a) 01 (uma) peça solo de livre escolha, vocal e/ou instrumental, com duração de até 03 (três) minutos, gravada em vídeo, sem cortes e/ou edição

Fonte: Editais UNIRIO e UFRJ para ingresso em 2022

As referências bibliográficas para a prova teórica indicadas por ambas as universidades em seus editais, foram:

UNIRIO:

- a) MED, Bohumil. Teoria da Música. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 1980;
- b) PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. Princípios Básicos da Música para a Juventude. 54^a
 ed. Rio de Janeiro: Casas Oliveira de Músicas Ltda, 2013;
- c) SCLIAR, Esther. Teoria Musical. São Paulo: Editora Novas Metas, 1985;

d) ZAMACOIS, Joaquin. Teoria da Música. 5ª ed. Livro I e II. Buenos Aires: Editora Labor S.A, 1967.

UFRJ:

- a) BENNETT, Roy. Elementos Básicos da Música, Trad. Maria Teresa de Resende Costa.
 Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1990.
- b) BENNETT, Roy. Forma e Estrutura na Música. 3ª ed. Trad. Luís Carlos Csëko. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1988.
- c) MED, Bohumil. Teoria da Música. 3ª ed. Brasília: Musimed, 1980. MED, Bohumil. Solfejo. Brasília: Musimed, 1986.
- d) POZZOLI, Heitor. Guia teórico prático: para o ensino do ditado musical. São Paulo: Ricordi, 1983.

Como é possível verificar na tabela acima, não há nenhuma peça de mulheres e corpas trans exigidos para as provas práticas de execução de instrumento. Os compositores homens cis citados estão destacados na tabela em negrito. A única referência de mulheres cis aparece na bibliografia para as provas de teoria musical indicada pela UNIRIO, aonde são citadas Maria Luiza Priolli e Ester Scliar. Na pergunta do formulário sobre as peças escolhidas para o THE, que incluía as peças de livre escolha, aparecem apenas duas mulheres cis compositoras (duas músicas de Chiquinha Gonzaga, uma de Regina Werneck. Uma das pessoas respondentes colocou "compositora brasileira", mas não explicitou qual). A relação completa das respostas pode ser vista no Anexo II.

Entretanto, cabe a reflexão: qual recado é passado para as pessoas quando não há, nas provas responsáveis pela entrada de estudantes nas universidades de música, nenhuma referência de composição de mulheres, travestis, homens trans, pessoas transmasculinas, pessoas não binárias e dissidências de gênero? Quando não há nenhuma referência de mulheres, e corpas trans instrumentistas? Quando as mulheres cis que aparecem nas bibliografias oficiais da prova ocupam o lugar de educadoras, não de instrumentistas? Observar as estatísticas das provas de habilidade específica, para este trabalho, reflete o que tratei ao longo deste capítulo e que será aprofundado ao longo desta dissertação: o *habitus* que naturaliza determinadas ausências de acordo com uma ordem social vigente.

Perceber no formulário a pouquíssima presença de músicas compostas por mulheres cis - em consequência da completa ausência de suas criações nos editais oficiais - mostra, de forma subjetiva (às vezes objetiva) e naturalizada, que para se ingressar na universidade de

música no Brasil, para ser reconhecido e/ou ter sua performance levada a sério, é necessário tocar músicas compostas por homens cis. Sobretudo, europeus. Essa ausência escancara séculos de silenciamentos de mulheres que, progressivamente, foram colocadas em lugares de criaturas e não criadoras: as musas inspiradoras que existem, mas não têm fala. O único lugar, entretanto, que era possível uma mulher estar era o de professora, mais associado ao papel de cuidado do que o de intelectual. Enquanto isso, pessoas trans ocupam um espaço tão marginalizado que nem sequer aparecem nas referências.

No próximo capítulo, tratarei sobre a educação musical de meninas no Rio de Janeiro e de que forma essa divisão sexual do trabalho se fez presente e contribuiu, de certa forma, para a manutenção de um *habitus* patriarcal e colonial na música.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO MUSICAL CONSERVATORIAL

"Ninguém vale muito quando diz ao moço do censo que no campo profissão ele deve escrever as palavras "Do lar" (BATALHA, 2021, pág. 11).

Não é possível pensar em Brasil no ano de 2019, sem destacar um dos seus primeiros acontecimentos: a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro, candidato de extrema direita eleito com 57,8 milhões de votos. O slogan, "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", marcou uma campanha regada a *fake news* somadas a promoções de ódio e violência, anunciando-se, ao mesmo tempo, como um diferencial entre todos os governos prévios, em especial os governos petistas de Lula e Dilma. Marcado por falas homofóbicas, racistas, machistas e que pregavam, sobretudo, o patriotismo extremo e o fanatismo religioso, Bolsonaro cativou diversos seguidores, ganhando o apelido "mito".

Sua eleição promoveu intensas discussões sobre a forma com que a esquerda vinha dialogando com as massas e, principalmente, sobre a elitização de determinados debates, além do distanciamento entre candidatos esquerdistas e seus eleitores. Bolsonaro, apesar de toda a violência, era apontado por "falar a língua do povo", com discursos e propostas populistas²⁵, divulgadas por *whatsapp* e redes sociais, que prometiam melhorar a vida de brasileiras e brasileiros.

Durante esse período, certa polarização ficava evidente e um clima de violência era nítido durante todo o processo. De que forma estávamos construindo nossos diálogos? Ou melhor: qual a comunicação que estabelecemos com pessoas que têm opiniões e vivências diferentes das nossas? Esse ponto, amplamente discutido, virou pauta durante um comício de Fernando Haddad, então adversário de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018, que aconteceu na Lapa (Rio de Janeiro).

Mano Brown - rapper do grupo Racionais MC's, um dos mais importantes da história do gênero musical - marca o encontro com um discurso crítico ao PT. "A cegueira que atinge lá, atinge cá também", ressaltando o quanto a falta de comunicação com as massas poderia ser decisiva para a vitória de candidatos que flertam com o fascismo. E completou:

Falar bem do PT para torcida do PT é fácil: tem uma multidão que não está aqui que precisa ser conquistada; ou a gente vai cair no precipício (...) Eu não tenho mais como olhar no rosto de muitos amigos por causa de política (...) E não vim aqui para ganhar voto, porque eu acho que já está decidido. Agora se falhou, vai ter que pagar. Quem errou vai ter que pagar. Eu não

-

²⁵ Ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/27/cultura/1561664077_032428.html Acesso: 03 jan. 2022

gosto do clima de festa: o que mata a gente é a cegueira e o fanatismo. Deixou de entender o povão, já era! Se nós somos o partido dos trabalhadores, o partido do povo deve entender o que o povo quer. Se não sabe, volta para base e vai procurar saber.²⁶

Além de Bolsonaro, o empresário Donald Trump, em sua política populista neoliberal fascista, na época presidente dos EUA, também ficou marcado por incitar o ódio, principalmente a imigrantes. Em Julho de 2019, bateu recorde de aprovação e ficou bem próximo de Joe Biden nas eleições de 2020, apesar de ter sofrido *impeachment* por abuso de poder e obstrução ao congresso.²⁷ Trump foi amplamente conhecido por sua misoginia e ataques sobretudo a mulheres jornalistas. Em 2016, o Jornal El País faz uma reportagem dedicada ao tema:

Trump se vangloria de suas conquistas sexuais, zomba das mulheres por sua aparência e desafía outros homens para a competição sobre quem tem a esposa mais sexy. Esta semana chegou seu último insulto a mais de metade da espécie humana, quando sugeriu na quarta-feira que as mulheres que se submetem a um aborto deveriam sofrer "algum tipo de castigo". Nem sequer o movimento pró-vida vai tão longe, ao contemplar as mulheres e os não nascidos como vítimas e nunca como culpados.²⁸

Mas Bolsonaro e Trump não eram os únicos candidatos de extrema direita a governar algum país das Américas em 2019. Na Bolívia e no Chile, assumiram o poder Jeanine Áñez, após renúncia de Evo Morales, e Sebastián Piñera, conhecido por agir violentamente contra manifestantes em protestos. Em meio a todo esse cenário e ascensões de ideias de extrema-direita, enquanto alguns pregavam discursos de ódio, outros refletiam sobre temas marginalizados e silenciados. Sabemos que estar às margens significa ser excluído socialmente, inferiorizado e invisibilizado, e essas invisibilizações ocorrem, muitas vezes, de forma sútil, como na ausência de certos referenciais históricos ou do apagamento de vozes que não as de pessoas privilegiadas socialmente. Em grande parte, vozes de homens cis, brancos e ricos.

Como uma forma de expressar, em sua relação com o público, e também conectar-se politicamente através de um mecanismo simbólico, a arte também atua como vetor de transformação social, uma forma de representação e manifesto. O estreitamento da relação

https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/07/impulsionado-por-economia-forte-trump-bate-recorde-de-aprova cao.shtml. Acesso: 03 jan. 2022

²⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kt8LEqgMci4 Acesso: 03 jan.2022

²⁷ Ver.

²⁸ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/01/internacional/1459535583_669754.html. Acesso: 3 mai. 2023

arte-política-cotidiano fez com que assistíssemos a um intenso crescimento dos chamados artivismos, a arte como militância política, dialogando o contexto histórico e social e estimulando os potenciais da arte como ato de resistência e subversão (SANT'ANNA, MARCONDES, MIRANDA, 2017). Dessa forma, algumas das produções artísticas de 2019 contribuíram para a ampliação dos debates sobre marginalizações e invisibilizações.

No cinema, o filme Parasita, escrito e dirigido por Bong Joon-ho, ganhava destaque mostrando duas famílias e suas realidades sociais distintas: enquanto uma era extremamente rica, a outra vivia em um *goshi*, um tipo de apartamento minúsculo e no subsolo, muito comum na Coréia do Sul. O contraste entre as duas histórias e a narrativa surpreendente fez com que o filme fosse premiado com o Oscar, um marco histórico que deu visibilidade a filmes em línguas não anglo saxônicas. Rostos diferentes dos que são comuns de serem vistos na maior premiação de cinema do planeta.

No Brasil, dois filmes foram aclamados pelo público e crítica: Bacurau, escrito e dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, que mostra a resistência de um pequeno povoado no sertão nordestino e a luta contra os imperialismos estadunidenses, e A Vida Invisível, dirigido por Karim Aïnouz, feito a partir do romance de Martha Batalha, que conta a história de duas irmãs - Guida e Eurídice - e os diversos silenciamentos que as atravessaram em uma sociedade que não as deixava terem vontades e desejos.

Mas o ano de 2019 foi marcado, sobretudo, por uma canção: "História para Ninar Gente Grande", enredo apresentado pela Mangueira durante o desfile das escolas de Samba do Rio de Janeiro. Com os versos "chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês", a canção fala sobre silenciamentos e ocultamentos na história do Brasil, "as histórias que a história não conta". A Mangueira foi campeã do carnaval do ano e trouxe uma importante reflexão sobre invisibilidades. O que impede pessoas de ocuparem determinados espaços? O que faz com que se veja, em lugares que deveriam ser plurais, pouca diversidade de pessoas? Quem são as pessoas homenageadas na história?

Figura 3: Obra do carnavalesco Leandro Vieira, Bandeira Brasileira, no desfile da Mangueira

Fonte: Site do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2021²⁹

Nas ruas, encontramos nomes, estátuas e homenagens que inserem na memória coletiva a presença de pessoas que representavam, sobretudo, poder. Assassinos, estupradores, invasores e militares são lembrados e exaltados, enquanto diversas outras histórias se apagaram.³⁰ "O sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado"³¹. Grande parte dessas pessoas, com marcadores sociais já conhecidos por dominarem narrativas: brancos, homens cis, ricos e, em grande parte, europeus.

Nas artes e em grande parte dos registros de museus e partituras, apesar das grandes mudanças e de uma maior preocupação com a inclusão de artistas dissidentes, ainda se encontra pouca representatividade quando o assunto é, por exemplo, a presença de mulheres artistas. A pesquisadora Ana Paula Simioni, em entrevista ao Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, mostra em sua pesquisa o quanto, apesar de grandes mudanças na inserção de mulheres, esse número se mantém baixo comparado a homens. O MAC-USP (Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo), por exemplo, que possui uma das maiores porcentagens de mulheres artistas em seu acervo, conta com apenas 29% de presença feminina em sua coleção (SIMONINI apud MIGUEL, 2017).

https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/05/20/rua-paulo-gustavo-antes-homenageava-coronel-chamado -de--corta-cabecas.html Acesso: 15 jan.2022

Trecho do hino da Mangueira

²⁹ Disponível em: https://mam.rio/programacao/bandeira-brasileira/ Acesso: 02 jan.2022

No documentário produzido pelo Ostra Festival, a historiadora Carô Murguel reflete sobre a invisibilização de mulheres compositoras. Ela cita duas formas de silenciamento: a primeira, através de pesquisa em jornais, mostra os adjetivos atribuídos a homens e mulheres. Os homens geralmente recebiam elogios a uma suposta genialidade, enquanto as mulheres eram caracterizadas pelo temperamento, aparência ou bairro de origem. A segunda: o apagamento de suas autorias, os nomes que se transformam em um só: "anônimo".

O samba de roda é uma manifestação muito feminina e você tem várias pessoas cantando e grande parte dessas pessoas são colocadas como anônimas. Aí eu volto para a Virgínia (Woolf): Ela dizia: "aonde você ver um anônimo, você vê uma mulher". 32

Novamente a pergunta: "o que impede pessoas de ocuparem determinados espaços?" me fez refletir sobre as minhas próprias dificuldades de inserção e os obstáculos enfrentados durante o processo de estudo e entrada na universidade. Sobretudo, as dificuldades encontradas na permanência. bell hooks (2017), em seu capítulo "A teoria como prática libertadora", defende o quanto a teorização da dor pode ser uma estratégia de libertação e cura. Principalmente: que a academia não precisa ser um lugar apenas de *status quo*.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade." (hooks, 2017, p.273)

Foi também em 2019 que perdi minha avó materna, Celeste dos Anjos Lourenço. Atravessada pelo silenciamento de sua história, fui impulsionada a olhar para os meus próprios. A morte de minha avó me ajudou a entender muitas das violências que estava estudando sendo, sobretudo, fonte propulsora para que pudesse falar sobre elas. Entretanto, por mais que seja importante teorizar e entender a própria trajetória, para conhecer outras nuances de existência, é preciso, sobretudo, ouvir. Escutar outras mulheres, corpas trans e suas vivências é de extrema importância para sair de um feminismo que tem suas questões focadas em marcadores sociais dominantes ou simplesmente em trajetórias unilaterais.

³² Compositoras do Brasil - Episódio 1: Sementes, Youtube, 14 abr. 2021. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=j0WrGrfSUW0 Acesso: 28 dez. 2021

Reduzir a exclusão feminina à questão do espaço público e privado, por exemplo, já se mostrou não representativo para mulheres negras pobres: enquanto muitas mulheres brancas eram obrigadas a ficar em casa para cuidar da família e da reputação de uma elite, as mulheres negras precisavam trabalhar, inclusive, para essas mulheres brancas. Da mesma forma também existiam diversas mulheres compositoras negras que costumavam cantar durante o trabalho, no chamado espaço público. Nesse lugar do canto de trabalho, a moral burguesa não habitava, já que o significado do cantar era bem diferente do que para uma mulher branca da aristocracia.

Como o foco desta pesquisa está na trajetória de mulheres e corpas trans nas duas universidades públicas de música do Rio de Janeiro - UNIRIO e UFRJ - abordarei brevemente a educação de meninas³³ no período oitentista, até chegarmos aos modelos conservatoriais que deram origem às duas universidades. Ao longo do texto refletirei sobre dois conceitos - colonialidades e colonialismo - e de que forma eles se fizeram presentes na criação dos Conservatórios de Música, se estendendo até hoje no que entendemos por educação musical, sendo responsáveis por exclusões, apagamentos e eurocentrização do conhecimento.

Por fim, refletirei sobre o conceito usado por Pereira (2012) denominado *habitus conservatorial* já citado no primeiro capítulo e que dialoga o conceito de Bourdieu (2017) com os reflexos de uma educação de conservatórios europeus nas universidades de música brasileiras. Antes, uma última consideração: na lista de compositores do samba enredo da Mangueira, um nome quase não foi incluído: Manu da Cuíca³⁴, a única mulher da listagem. Ela precisou brigar para que sua autoria fosse reconhecida. Sua luta revelou o anonimato. Que assim seja!

[.]

³³ Por conta da divisão sexual do trabalho (BIROLI, 2019), a educação musical era diferenciada entre homens e mulheres.

³⁴ Ver:

 $[\]frac{https://revistaforum.com.br/noticias/entrevista-manu-da-cuica-compositora-da-mangueira-as-mulheres-tem-que-ocupar-espaco-no-samba/$

https://oglobo.globo.com/ela/gente/coautora-de-sambas-da-mangueira-manu-da-cuica-luta-para-que-presenca-fe minina-nesse-universo-seja-mais-normal-24246187 Ambos acessados em: 04 jan.2022

Para entender a trajetória das educações musicais no Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro³⁵, seus currículos e a inserção de mulheres, é importante destacar que a sociedade construída pós invasão dos portugueses, em 1500, era racista e patriarcal. Isso quer dizer que a tradição, o domínio de poderes e as autoridades estavam nas mãos de homens³⁶, especialmente os brancos e ricos, enquanto a base da socialização feminina era a família. Dentro desse contexto, as pessoas acabavam se dividindo em funções e espaços: o homem branco era responsável por prover a família, com o trabalho fora do lar; e à mulher branca era reservado o espaço de submissão, organização do lar e educação dos filhos. Cabe relembrar que as mulheres pobres transitavam pelo espaço público para que pudessem trabalhar e também ajudar no sustento da casa. No caso de mulheres escravizadas, não havia escolha (DE PAULA, 2019a).

A educação sediada dentro do lar foi a principal forma de instrução feminina até o século XIX. Naquela época, as instituições de ensino, laicas ou leigas, públicas e privadas, eram ainda escassas e raras, então o ensino dentro do lar era uma prática comum. Como o principal objetivo de uma mulher na sociedade era o casamento, sobretudo as mulheres brancas, ricas e de classe média, toda a sua educação era voltada para que tivesse cada vez mais atributos e "prendas", para assim atrair seus pretendentes e fazer a apresentação social da família. Dessa forma, como havia um desejo de aproximação dos modelos de vida europeus, os padrões exigidos para uma boa educação eram cópias das aristocracias de alguns países, em especial a França. A mulher branca, para ser considerada uma boa pretendente, deveria dominar línguas, saber costurar, pintar, dançar e, principalmente, ter alguma habilidade musical. Das que mais se destacavam estavam o canto e o piano (FREIRE, 2011).

A educação musical, portanto, se fez presente em grande parte do ensino de mulheres burguesas. Segundo Paula,

Os saberes cultivados nessa educação caseira desempenhada especialmente pela figura materna, mas também por mestres ou mestras, religiosos ou não, atuantes nas residências, não iam muito além da leitura do livro de rezas e também não era fomentado que escrevessem, pois poderiam fazer mau uso desta arte; a conversação era um hábito estimulado, recitar preces de cor,

³⁵ Local no qual se localizam as duas universidades estudadas nesta dissertação: UNIRIO e UFRJ.

³⁶ Nessa época não havia a possibilidade de ser uma pessoa trans sem ser considerado uma "aberração". Como já mencionado na introdução deste trabalho, são recentes, ainda, os usos de certas categorias de gênero. Portanto, quando falo de "homens" e "mulheres" estou me referindo a pessoas cisgêneras que viveram no Brasil durante o período.

fazer cálculos de memória, coser e trocar receitas faziam parte de seus lazeres (PAULA, 2019b, p.4)

Com a vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, as mulheres começaram a ter oportunidades de instrução mais diversas. Um desses exemplos, eram as aulas ministradas por senhoras estrangeiras, sobretudo portuguesas e francesas, que aceitavam alunas em suas casas como pensionistas ou iam até as casas das estudantes. Apesar de terem sido iniciativas isoladas, foram importantes para ampliar o horizonte intelectual da mulher branca brasileira, sobretudo no que tange saberes artísticos, especialmente os musicais, dança, artes das agulhas, e o ensino de línguas. (PAIXÃO, PAULA, 2019) Lembrando, novamente, que o modelo de educação a ser copiado era o europeu - não é à toa que grande parte das tutoras eram estrangeiras - e que as famílias "atendidas" eram de classe média e classe média alta, já que as aulas eram particulares. Segundo Paixão e Paula,

As mulheres que encontramos nesta pesquisa eram contratadas não somente como professoras de piano e de canto (modo como se apresentavam nos anúncios), mas como professoras de línguas estrangeiras (francês, português, alemão e italiano), de humanidades (história, geografía, primeiras letras e desenho), de trabalhos de agulha (bordados) e também como governantas nas casas de boa reputação. Eram, em sua maioria, estrangeiras, mulheres idosas, de meia idade, viúvas ou jovens solteiras, recém-chegadas ao Brasil. Mas, a partir da segunda metade do século XIX, mulheres brasileiras passaram a desempenhar essa função (PAIXÃO, PAULA, 2019, p.205)

Figura 4: Jornal português, mostrando que a prática de professoras também era comum na Europa

AVISOS

Maria Luiza Smith, ingleza summamente instruida, e exercitada na instrucção de meninas, tem casa de educação publica com muitas pencionistas, na travessa da Assumpção N 8, primeiro andar, aonde as trata com toda a decencia, e lhes ensina efficazmente as linguas portugueza, ingleza, franceza grammaticalmante; escrever, ler, e contar; cozer, bordar, e fazer flores no ultimo primor; musica pelo insigne professora — Gama, — e dança pelo professor — Zenoglio. Tambem acceita discipulas de fóra.

Fonte: Astro da Lusitana, Porto³⁷

³⁷ Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=890227&pesq=professora%20de%20musica&pasta=ano%20182&hf=memoria.bn.br&pagfis=2596 Acesso: 29 jun.2022

As aulas eram anunciadas nos jornais da cidade e, segundo Freire, Zecca e Penello (2012b, p.2), davam destaque "à respeitabilidade das professoras (boa família, moralidade, etc); às referências ao Conservatório de Paris, citado como modelo de ensino; às referências à formação das professoras anunciantes com mestres estrangeiros, novamente um indício de valorização à educação européia. Algumas dessas aulas particulares eram destinadas exclusivamente às meninas, havendo também aulas para meninos. Grande parte dos recortes achados pelas fontes pesquisadas vinham do Jornal do Commércio, do Estado do Rio de Janeiro. É possível entender, entretanto, que a instrução feminina não visava a profissionalização, mas sim a preparação da mulher cis para os papéis de esposa e mãe, tendo a música como uma espécie de complemento para suas funções.

Figura 5: Anúncio publicado no Jornal do Commércio

— Mme. JOSEPHINA, professora de piano, discipula do conservatorio de Paris, chegada ha pouco tempo a esta capital, propõe-se a dar lições por casas particulares; dirigir-se á rua dos Ourives, collegio n. 13.

Fonte: Jornal do Commércio³⁸

Esse tipo de educação da época, porém, estabelecia algumas exclusões, principalmente de pessoas escravizadas, às quais eram destinados apenas o aprendizado das tarefas domésticas. Homens cis negros escravizados por vezes eram educados musicalmente, mas com o objetivo de entreter os senhores. Ou seja, esse tipo de educação, além de excluir social e economicamente (já que as aulas eram pagas) e diferenciar as educações de pessoas brancas e negras, também separava por gênero, reforçando o binarismo e a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres (FREIRE, ZECCA, PENELLO, 2012b).

Enquanto as mulheres, nas primeiras décadas dos Oitocentos, eram isoladas em residências de senhoras, aprendiam dentro de casa ou iam para alguma academia especializada em educação de meninas, os homens cis, por sua vez, também tinham locais direcionados para eles. O que diferenciava os dois era o tipo de educação: enquanto elas precisavam aprender, dentre tantas coisas, afazeres domésticos, os homens não possuíam qualquer matéria do tipo em sua grade curricular. Algumas delas, como Geografía, também eram ensinadas de forma diferente para meninos e meninas (AMORIM, 2017).

³⁸ Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader.aspx?bib=364568_02&pesq=professora%20de%20musica&pasta=ano%20183&hf=memoria.bn.br&pagfis=11266 Acesso: 29 jun.2022

Em 1823, entretanto, o governo imperial colocou em vigor uma lei que criou escolas primárias para meninas e meninos nas cidades e em vilas mais povoadas e em 1824 fica prevista a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Na época era novidade o entendimento de que a educação deveria ser integrada e não apenas através de aulas avulsas. A partir da criação desses marcos regulatórios e de instituições, foi possível a construção de uma política pública educacional. Porém essas políticas educacionais excluiam pessoas negras (FREIRE, 2011). O anônimo não era só mulher, mas principalmente aqueles que eram menosprezados e excluídos socialmente. Isso não quer dizer que essas pessoas não eram atuantes ou que nunca tiveram acesso, mas sim que o acesso era mais exceção do que regra.

Como citado anteriormente, professoras brasileiras começaram a exercer essa função antes executadas por professoras estrangeiras. Registros encontrados por pesquisadoras no Jornal do Commércio (e em outros periódicos) - como anúncios de concertos - demonstram uma situação favorável para a circulação de mulheres cis musicistas, profissionais e amadoras. A profissionalização feminina, no campo da música, parece ter se dado principalmente pelo magistério, aceito socialmente. Para as pessoas da época, uma mulher cis professora não atrapalhava a função de mãe, além de haver uma identificação entre as duas funções. Uma professora com a função de ensinar, ser mestra, tinha em si qualidades esperadas de uma mulher cis dentro do núcleo familiar. Embora como professoras de música elas atuassem desde o início do século XIX, apenas no final desse século percebe-se mais sua inserção no mercado de trabalho, como instrumentista.

Esse tipo de atividade feminina indica ainda um expediente comum entre as mulheres que, de alguma maneira, precisavam garantir seu sustento, por uma necessidade imposta por sua origem social, ou pela condição de imigração ou por uma fatalidade qualquer — endividamento familiar, falência ou perda de um parente — que as teria feito perder seus bens originais. Afinal, essas mulheres viviam numa sociedade de caráter patriarcal e estrutura estamental-escravista que negava os direitos às mulheres, sobretudo o direito ao trabalho às mulheres das camadas sociais média e alta. É preciso dizer que a possibilidade de inscrição profissional feminina por meio do magistério e da música constituiu um avanço em seus modos de vida (PAULA, 2019a, p.1)

Embora as atividades de musicistas profissionais fossem exercidas por homens cis em salas de concerto, a partir da segunda metade do século XIX, foi possível ver um aumento da presença feminina nos palcos.

Assim registra o Jornal do Commercio, de 29 de setembro de 1861, quando anuncia a apresentação de "uma distincta professora de piano", no Theatro Lyrico, "pela primeira vez, onde foi devidamente applaudida, exibindo mais esta prova de seu talento". Observa-se que a pianista é apresentada no anúncio como "professora de piano", possivelmente como forma de justificar sua presença no palco, e também como "distinta", provavelmente para destacar sua condição social (FREIRE, 2011, p.6).

.

Cabe ressaltar, novamente, que as aulas de música para mulheres cis não tinham como objetivo a profissionalização e que, para tal, deveriam procurar uma escola ou conservatório de música.

2.2: CONSERVATÓRIOS DE CANTO ORFEÔNICO À CRIAÇÃO DA UNIRIO

O primeiro conservatório de música do Brasil foi criado no Rio de Janeiro, então capital do Império, no ano de 1841, por Francisco Manuel da Silva (autor do Hino Nacional Brasileiro). Foi consolidado com o decreto número 496 de 1847, que instituiu os planos curriculares e as bases para o seu funcionamento. O Conservatório Imperial era aberto tanto para mulheres quanto para homens e tinha como principal objetivo formar profissionais da música, com disciplinas que privilegiavam o repertório europeu e o virtuosismo, focando exclusivamente na técnica, sem pensar nos contextos sociais, históricos e humanos. Segundo Rocha, "era priorizada a prática instrumental dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas, desconsiderando a totalidade do universo musical" (ROCHA, 2020, p.3).

Dentre as disciplinas presentes na grade curricular estavam: rudimentos, preparatorios e solfejos; canto para o sexo masculino; rudimentos e canto para o sexo feminino; instrumentos de corda; instrumentos de sopro e harmonia e composição.³⁹ O modelo conservatorial é marcado pela rigidez de conteúdo, tendo o professor como detentor do conhecimento, sendo também uma metodologia excludente por si só, já que tem um acesso social restrito, sempre usando como referencial os conservatórios europeus (QUEIROZ, 2017).

Após a proclamação da República, no ano de 1889, o Conservatório deu lugar ao Instituto Nacional de Música, que teve como primeiro diretor Leopoldo Miguez. Miguez passara um período na europa visitando conservatórios para incorporar sugestões de ensino e

 $\frac{https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-publicacaooriginal}{-83004-pe.html}\ Acesso:\ 10\ jan.\ 2022$

³⁹ Disponível em:

adquirir instrumentos. Após a gestão de Miguez, assumiram Alberto Nepomuceno e Henrique Oswald.⁴⁰

Em 1923, assumiu a direção o prof. Alfredo Fertin de Vasconcelos, que criou a orquestra do Instituto, cujo principal regente, em seus primeiros anos, foi o Maestro Francisco Braga. Importante reforma curricular começou a ser empreendida por Mário de Andrade e Antônio de Sá Pereira, durante a gestão de Luciano Gallet, quando o Instituto Nacional de Música foi incorporado à Universidade do Rio de Janeiro (...) Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro passa a chamar-se Universidade do Brasil e o Instituto Nacional de Música torna-se Escola Nacional de Música. (2010)⁴¹

Outro importante conservatório, criado no Brasil em 1930 por Heitor Villa-Lobos, foi o Conservatório de Canto Orfeônico. Apesar de o músico ser o organizador e idealizador do método no Brasil, o canto orfeônico era comum na Europa, por meio das associações orfeônicas em contextos de consolidação nacional (SANTOS; FERRONATO; MECENAS, 2019). Há evidências de que o canto orfeônico como prática musical já transitava por São Paulo antes de Villa Lobos. Entretanto, após o compositor trazê-lo de forma "oficial", acabou ganhando uma função social diferente que dialogava com o Estado Novo, o governo vigente de Getúlio Vargas (SOUZA, 2012).

"Orfeônico" vem do mito de Orfeu, semi deus, um dos principais músicos e poetas da época heróica grega. Filho de uma musa - ora atribuem sua origem a Calíope, ora a Polímnia - e de um deus - Eagro ou Apolo - era conhecido por ser um exímio músico, com um canto que acalmava animais ferozes e dava vida a pedras e árvores. Também tocava a lira, presente de Apolo, e sua música era o que havia de mais precioso na natureza e, segundo o mito, não havia ninguém que conseguisse ficar imune a sua magia (FREGNI, DUARTE, 2010).

Com seu canto, Orfeu conseguiu um feito inédito entre os humanos, logo após a morte de sua esposa Eurídice, picada por uma cobra:

Não suportando a dor da perda, desceu ao reino de Plutão, senhor dos mortos, a fim de tentar resgatar a vida de sua amada, Eurídice. (...). Orfeu, tocando e cantando, acalmou Cérbero, o cão terrível de três cabeças, e conseguiu percorrer todo o árduo caminho do mundo infernal. Diante de Plutão e de Perséfone, rainha dos mortos, tocou a lira e cantou palavras tristes, a fim de convencê-los a permitir que Eurídice voltasse a viver. Enquanto tocava, os manes choravam comovidos e até os famosos supliciados do Tártaro, região cruel do Hades, condenados a castigos ininterruptos por causa dos crimes hediondos cometidos, acalmaram-se. Perséfone, comovida com a voz do músico, decidiu permitir, enfim, o

.

⁴⁰Disponível em: https://musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64
Acesso: 10 jan.2022

⁴¹ Atual escola de Música da UFRJ

retorno de Eurídice, porém, com a condição de que Orfeu não voltasse os olhos à esposa até concluir o longo retorno ao mundo dos vivos (VEIGA, 2018, p. 173).

A partir da história de Orfeu, é possível entender as bases do canto orfeônico proposto por Villa Lobos. Esse modelo de pedagogia musical tinha como principais pilares a disciplina e o nacionalismo, tendo como intuito promover a ritualização de símbolos nacionais que estavam sendo construídos, sobretudo, em diálogo com a proposta modernista. Esses projetos pedagógicos-sociais objetivavam a criação de uma comunidade sensível à política nacionalista e o ideal patriótico, uma espécie de elemento social que contribuia para a formação cívica dos educandos (um dos motivos para que o compositor quissesse implantá-lo nas escolas) (LISBOA, 2005).

Segundo Souza, a prática do canto orfeônico e do canto coral eram parecidas, principalmente por serem fundamentadas nas práticas coletivas de música vocal. Entretanto, enquanto o canto coral tem um viés mais artístico interpretativo, o canto orfeônico "visa a promoção de valores éticos, morais e cívicos por meio de uma educação musical socializadora" (2012, p. 69). Ou seja, para Villa Lobos a música atuaria para uma espécie de elevação do nível artístico nacional mediado por profissionais "letrados" das artes, sobretudo para a consolidação de uma disciplina que dialogava bem com o período histórico do governo populista de Getúlio Vargas. Em fala do compositor citado por Oliveira (2011):

Era preciso por toda a nossa energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral, cívica e artística de um povo. Sentimos que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvemos iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crentes de que hoje o canto orfeônico é uma fonte de energia cívica vitalizadora e um poderoso fator educacional. Com o auxílio do Governo, essa campanha lançou raízes profundas, cresceu, frutificou e hoje apresenta aspectos iniludíveis de sólida realização. Mas para que esse ensino seja proveitoso e venha completar, e não perturbar, a evolução natural em que se deve processar a educação da criança, é preciso que seja ministrado simultaneamente com os conhecimentos de música nacional. Encarado, pois, o problema da educação musical da infância sob esse aspecto, o ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõe-se como uma solução lógica, não só a formação de uma consciência musical, mas também como um fator de civismo e disciplina social coletiva (VILLA LOBOS apud OLIVEIRA, 2011, p.3).

O canto orfeônico, portanto, dialoga com o mito de Orfeu e a própria Grécia Antiga, já que, para os gregos, a simples escuta da música seria capaz de mudar o comportamento de indivíduos e influenciá-los. Orfeu, apenas com o canto ou tocar de lira, conseguiu acalmar

feras e convencer deuses do submundo a deixá-lo trazer sua amada de volta ao mundo dos vivos. Para Villa Lobos, a música tinha a mesma função vitalizadora.

Em 1967, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico encerrou suas atividades e, na gestão do presidente Costa e Silva e do então ministro da Educação, Tarso Dutra, foi transformado em Instituto Villa-Lobos (IVL). Alguns anos mais tarde, o IVL foi incorporado à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Unirio, onde se encontra até hoje. (SANTOS; FERRONATO; MECENAS, 2019)

2.3: COLONIALISMOS NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE DE MÚSICA

A partir do que foi dito acima, é possível traçar uma conexão com os recortes desta pesquisa. Em primeiro lugar, os dois conservatórios mencionados - tanto o Conservatório Imperial quanto o Conservatório de Canto Orfeônico - se transformaram nas duas universidades estudadas nesta dissertação: a Escola de Música da UFRJ e o Instituto Villa Lobos da UNIRIO. Apesar de diversas mudanças com relação aos currículos e mudanças históricas e sociais, muito do que se encontra nos projetos político/pedagógicos de ambas as universidades carregam consigo esse resquício dos antigos conservatórios. Segundo Queiroz, a consolidação das universidades de música no Brasil são marcadas, sobretudo, por traços de colonialismo, colonialidade e, consequentemente, exclusões (2017).

Colonialismo, como fenômeno que antecede o capitalismo, tem por definição a dominação de um povo ou nação por outro, num sentido político, social e econômico, subentendendo uma relação de subalternidade. Essa subalternidade está explícitta nas relações de poder, hegemonias e acumulação primitiva. A expansão europeia no século XVI teve como base o colonialismo, incluindo a construção do Brasil colônia, com fortes resquícios que se estendem até os dias de hoje. Por mais que hajam semelhanças entre as palavras, colonialismo e colonialidade são conceitos, por definição, diferentes (FERREIRA, 2014).

O colonialismo, como dito acima, é o fenômeno. A colonialidade, em uma dimensão diferente do colonialismo, é a construção desse fenômeno nas bases da sociedade. É a sobrevivência e propagação dessas hegemonias, influenciando modos de ser, agir e pensar. Nossos saberes, nossos valores, as formas de produção de conhecimento e visões de mundo que carregam um caráter dominante podem ser chamados de colonialidade. O colonialismo precede a colonialidade, mas a colonialidade sobrevive a ele (MALDONADO TORRES *apud* QUEIROZ, 2017, p.136)

Trazendo ambos os conceitos para o contexto musical e, mais especificamente, para a construção das educações musicais no Brasil, percebemos que o uso da palavra 'música' já carrega consigo traços dessa colonialidade. O etnomusicólogo John Blacking (2007) em seu "Música, Cultura e Experiência" nos mostra o quanto o que entendemos por música, seus conceitos e teorias, carregam muito desse eurocentrismo e, consequentemente, uma valorização de um tipo de música perante outros. O autor, usando o termo música entre aspas, nos mostras de que forma a análise dos elementos de uma partitura nos moldes tradicionais, sua transcrição e escrita, tal como os termos utilizados nessa análise são majoritariamente eurocêntricos e ligados a música tonal europeia, desconsiderando outras formas e vivências. apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim.

Outros pesquisadores, mais contemporâneos, têm se aprofundado em questões equivalentes e que desvelam colonialidades no meio acadêmico musical. É o caso de Phil Ewell, professor de teoria musical e diretor da graduação em música na Hunter College of the City University of New York. Com sua pesquisa sobre racismo e supremacia branca, a pesquisa de Phill revela o quanto grande parte do que conhecemos da chamada "história da música" e sua teoria musical carrega consigo uma maioria esmagadora de homens CIS brancos europeus, incluindo suas composições, histórias, pensamentos... Porém exclui uma grande diversidade de pessoas, sobretudo no que diz respeito a raça/etnia, gênero, sexualidades, geografia e classes sociais. Cabe ressaltar que a criação da "raça" é uma das principais bases da colonialidade, deixando incontestáveis marcas e crenças de uma superioridade ou "raça dominante".

A colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos, dando evidência ao imaginário do invasor europeu, à subalternização epistêmica do outro não-europeu e à própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (QUEIROZ, 2017, p. 137).

⁴² "A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em beneficio de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial" (QUIJANO, 2005, p. 120)

Dessa forma, Queiroz ressalta que a construção e ensino de música no Brasil, desde a invasão portuguesa em 1500, gerou o que chama de epistemicídios musicais. Para ele, os epistemicídios musicais "são crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade" (QUEIROZ *apud* QUEIROZ, 2017, p. 137). Esses epistemicídios geraram a desqualificação e minimização de outras formas de expressões culturais, sobretudo as não brancas, negando suas histórias, ensinamentos e legados, excluindo também as contribuições musicais dos planos pedagógicos de conservatórios.

Incomodado com a forma que os currículos das licenciaturas em música eram construídos, sem pensar nos contextos escolares e/ou nas necessidades dos estudantes, Marcus Pereira (2012) cunhou o termo *habitus* conservatorial, uma noção que, segundo ele, é o que "faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa" (PEREIRA, 2014, p.95).

Considerando os conceitos de *habitus*⁴³ e campo de Bourdieu (2009), Pereira compreendeu os cursos de licenciatura como subcampo, uma interrelação entre o campo artístico e o campo educativo, Da mesma forma que Bourdieu compreende o espaço social como campos: um campo de forças, ao mesmo tempo que um campo de lutas (PEREIRA, 2013). Segundo Lima,

o campo é o espaço de práticas específicas, relativamente autônomo, dotado de uma história própria; caracterizado por um espaço de possíveis, que tende a orientar a busca dos agentes, definindo um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais — todo um sistema de coordenadas, relacionadas umas com as outras (...). Um campo faz parte do espaço social — e, portanto, toma dele as suas características — conceito que Bourdieu descreve como espaço de posições dos agentes e das instituições que nele estão situados, que, a depender do peso e do volume global dos capitais que possuem, são distribuídas em posições dominadas e dominantes. Os mais importantes em nossa cultura: o capital econômico, o capital simbólico e o capital cultural (LIMA, 2010, s/p).

⁴³ Relembrando o conceito de habitus segundo Cherquis: "O habitus constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente. É composto: pelo ethos, os valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana (diferente da ética, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o ethos é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos); pelo héxis, os princípios interiorizados pelo corpo: posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida (Aristóteles) (Bourdieu, 1984:133); e pelo eidos, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade (Platão, Aristóteles), que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos" (BOURDIEU apud CHERQUIS, 2006, p.33)

Portanto, o campo de forças é quando a necessidade se impõe entre os agentes envolvidos e o campo de lutas quando os agentes se enfrentam, de acordo com seus meios e posição social, para a conservação e/ou transformação de sua estrutura (BOURDIEU *apud* PEREIRA, 2013, p.4). As licenciaturas em música, assim como as grades de disciplinas voltadas para um ensino europeu de música, devem ser encaradas, segundo Pereira, como um espaço social onde se verificam forças em luta por conservação de sua estrutura, uma espécie de sistema de disposições duráveis. Novamente citando Pereira (2013),

Ao analisar a constituição histórica do ensino superior de música no Brasil, identificamos as seguintes características do ensino, profundamente ligadas à instituição conservatorial: o ensino aos moldes do ofício medieval - o professor entendido, portanto, como mestre de oficio: exímio conhecedor de sua arte; o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la); o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecido como meta a ser alcançada; o poder concentrado nas mãos do professor - apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre desenvolvimento individual é o professor; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada - abstração musical; a primazia da performance (prática instrumental/vocal); o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do "talento inato" (PEREIRA, 2013, p.4)

A palavra "conservatório" vem de conservar: manter o estado, não alterar. Está relacionada também à tradição: mantê-la e preservá-la no que diz respeito, sobretudo, a suas práticas. Religiosas, morais e musicais. Naturalização de conceitos, foco na execução cega dos instrumentos com objetivo de virtuosismo, e não o prazer, com o intuito de atingir um ideal de excelência técnica e virtuosa. Reprodução da prática de outros professores sem questionar. A construção dos conservatórios de música carregam consigo traços dessa colonialidade, refletindo, até hoje, nos conteúdos aplicados: eurocêntricos que unidimensionalizam o multidimensional e, muitas vezes, ignoram o contexto em que estão inseridos.

Entretanto, por mais que as feridas da herança colonizadora façam que a escrita de quem assina este trabalho soe pessimista, é importante ressaltar que as rachaduras nesses moldes, sobretudo dentro da universidade de música, têm se feito cada vez mais presentes.

Com os estudos decoloniais, inclusão de disciplinas e cursos de graduação com mais pluralidades, houve uma maior diversificação dos currículos, conteúdos, objetivos e modos de ensino e aprendizagem. O incentivo a políticas públicas de inclusão tornou o rosto da universidade mais plural e colorido. Ainda assim, a pesquisa se faz cada vez mais presente e necessária para atentar o olhar do presente e construir um futuro com diferentes perspectivas, principalmente no que tange os estudos de violências dentro do espaço da universidade.

No próximo, e último capítulo, irei tratar sobre o foco deste trabalho: as experiências de mulheres, travestis, homens trans, transmasculinos, pessoas não binárias e dissidências de gênero na universidade de música, refletindo sobre as formas de violência que recaem sobre este grupo. Além disso, buscarei refletir de que forma houve uma produção e ressignificação de violências, sobretudo aquelas naturalizadas, e de que forma o nosso olhar, presente ao longo de todo esse processo, pode ser responsável por gerar mudanças em termos de sociedade.

CAPÍTULO 3: VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE MÚSICA

A história de Medusa não é diferente da história de várias mulheres, mesmo sendo um mito tão antigo. Uma das Górgonas⁴⁴ - filha de Phorcys e Ceto - Medusa era a única mortal dentre elas, conhecida por sua beleza e belos cabelos. Existem várias versões de sua história, a primeira delas aparecendo na Teogonia de Hesíodo. Entretanto, a imagem mais famosa que conhecemos dessa personagem é a de um monstro com cabelos de cobra e com olhar que transforma em pedra qualquer um que ousar encará-la. Diversos artistas, ao longo da história, retratam o momento de sua morte: decapitada pelo semi-deus Perseu, como a famosa estátua de Benvenuto Cellini - esculpida no período 1545-54.



Figura 6: Perseu com a cabeça de Medusa, estátua de Benvenuto Cellini

Fonte: BBC Brasil

Entretanto, recentemente, diversos pesquisadores têm ressignificado o mito da Medusa, tal qual sua imagem monstrificada. Uma delas, a escritora britânica Natalie Haynes, graduada em Filologia Clássica pela Universidade de Cambridge, que tem se dedicado a revisitar os mitos a partir da perspectiva feminina, muitas vezes silenciada e demonizada por essas narrativas. Autora de seis livros, dentre eles o recém publicado "Os Mil Navios", ela narra a

-

⁴⁴ As outras duas irmãs se chamavam Sthenno e Euryale

lendária Guerra de Tróia e suas terríveis consequências por meio das histórias de várias mulheres. Em entrevista recente ao canal BBC, a autora relata:

Acho que, sem nem pensar, tendemos a ficar do lado de homens aventureiros, porque tantas histórias em todas as culturas nos convidam a fazer isso. Até há relativamente pouco tempo, apenas algumas de nossas histórias pediam para nos identificarmos com as mulheres. As personagens femininas tiveram um papel muito importante nas narrativas antigas, mas depois ficaram perdidas por muito tempo. Quase todos nós crescemos com Perseu como nosso herói, o bravo homem que salva Andrômeda de um monstro marinho. Mas para salvar Andrômeda, Perseu precisa primeiro pegar a cabeça de Medusa, e isso imediatamente a desumaniza. Não pensamos na Medusa como uma górgona, mas como a dona da cabeça que precisamos. As pessoas têm de ser lembradas que ela é uma das três irmãs, que choram quando ela é tirada delas. Medusa não fez nada de errado. Na verdade, seu poder de transformar em pedra quem olha em seus olhos só é usado após sua morte, justamente por Perseu. Ela não usa esse poder quando está viva. E, no entanto, tendemos a olhar para isso com horror (HAYNES apud VELASCO, 2022, s/p)⁴⁵.

Medusa é estuprada por Poseidon - o deus grego dos mares e dos rios - no templo de Atena que, irritada por ter seu santuário conspurcado, pune a jovem mortal transformando-a em monstro. Monstro esse que transforma em pedra qualquer um que a olhe, sendo isolada em uma caverna. Atena, deusa da justiça e sabedoria, pune a vítima ao invés deus estuprador. Perseu, incentivado por Atena, consegue, através de uma manobra, cortar a cabeça de Medusa. Essa cena, tal como a cabeça em sofrimento da mulher, virou símbolo exibido, inclusive, em escudos, além de quadros e estátuas como a de Benvenuto Cellini já citada acima.

Os cabelos de cobra, o pecado... Sempre relacionados à mulher. As instâncias públicas e jurídicas punindo-as, envergonhando-as e violentando-as (impossível não relacionar com o golpe e impeachment de Dilma). Silenciamento. Isso trás, em tantas instâncias, toda a ideia de cultura do estupro: a mulher sendo punida por uma roupa curta, por sair tarde... Por existir. O mito da Medusa é o retrato de como o patriarcado lida com violências de gênero e porque, em muitos desses casos, a mulher tem medo de falar sobre os traumas causados ou até denunciar essas violências.

Em 2019, uma pesquisa realizada pelo Datafolha a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, indicou que cerca de 52% das mulheres que sofreram agressão naquele ano ficaram caladas. Em outra pesquisa feita pelo Núcleo de Gênero do Ministério Público de

⁴⁵ VELASCO, Irene Hernández. **Medusa não foi um monstro, mas sim vítima de estupro, diz escritora sobre o mito grego.** BBC Brasil, 03 set 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-62784089> Acesso: 15 out 2022

São Paulo em 2018, indicou que das 124 vítimas de feminicídio, apenas 5 haviam realizado boletim de ocorrência contra seus agressores (o equivalente a 4% delas). ⁴⁶ Apesar de diversos avanços no que diz respeito a violências, ainda há um caminho longo a se percorrer. Mas como perceber violências que são extremamente naturalizadas?

Como dito na introdução deste trabalho, violência de gênero é caracterizada como qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém em situação de vulnerabilidade devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual (MORERA et al, 2014). Diversas referências procuradas na internet relacionam violência de gênero especificamente a homens e mulheres, mas sabe-se que pensar em gênero é abranger uma diversidade muito maior do que as idéias binárias de masculinidade e feminilidade. Entretanto, um termo para tratar especificamente de violências contra pessoas trans é o "transfobia".

Como já tratado anteriormente, a universidade não é um mundo à parte e, por muitas vezes, vai reproduzir violências que são naturalizadas pelo *habitus* (BOURDIEU, 2009). Ao longo dessa dissertação, tratei de que forma essa naturalização pode acontecer no que tange uma estrutura de currículo que reforça colonialidades. Entretanto, para além do currículo por si só, meu interesse está em compreender de que forma essa construção de *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012) afeta e violenta diretamente a vida acadêmica de mulheres (trans e cis) e corpas trans dentro do espaço universitário em música.

Para tal, além das minhas experiências violentas que foram grandes propulsoras para a escrita desse trabalho, eu precisava analisar experiências diferentes das minhas. Um olhar para elas. Assim, neste último capítulo, falarei de experiências e de que forma elas nos ensinam. Mostrarei as experiências violentas recolhidas através de formulário (lembrando que as perguntas feitas estão no ANEXO 1), fazendo sempre um paralelo com questões vindas de fora da universidade (já que ela, como já dito, não acaba nela mesma).

Grande parte das violências relatadas são simbólicas (BOURDIEU, 2019) porque muitas delas já se naturalizaram nesse contexto. O que é mais gritante, entretanto, é de que forma, e isso se relaciona com o conceito de Bourdieu, essas violências são fatores marcantes por ajudar a afastar e violentar mulheres, travestis, homens trans, transmasculinos pessoas não binárias e dissidências de gênero desses espaços. A começar pela própria falta de referência desses grupos dentro do conteúdo pedagógico.

⁴⁶ ZAREMBA, Julia. **Maioria das mulheres não denuncia agressor à polícia ou à família, indica pesquisa**. São Paulo, 2019. Disponível em

https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/02/maioria-das-mulheres-nao-denuncia-agressor-a-policia-ou-a-familia-indica-pesquisa.shtml Acesso: 21 set 2022.

Em grande parte dos relatos, foi destacada a sensação de não pertencimento, de não se sentir boa o suficiente ou artista o suficiente. Mas como se adequar a um modelo que desconsidera existências diversas? Um modelo de ensino que reflete uma noção única de norma de pensamento e experiência, nos levando a acreditar que só existe um tipo de música que se deve considerar, um tipo de escrita, um tipo de avaliação. As questões que envolvem as experiências de violência dentro da universidade de música estão além de gênero, mas refletir sobre ele nos ajuda a tornar o ambiente mais inclusivo, além da ideia de "educação bancária" (FREIRE, 1996) de Paulo Freire, que também será tratada neste capítulo.

Todos os relatos são anônimos e pertencentes a estudantes da UNIRIO e UFRJ que ingressaram entre os anos de 2009 a 2022. Utilizei iniciais de pseudônimos de pessoas famosas para preservar a identidade das pessoas envolvidas. Entretanto, é importante ressaltar que as violências retratadas que se relacionam ao ensino de música não se reduzem às universidades do Rio de Janeiro: são amplas e estruturais.

Por fim, mostrarei de que forma manter um olhar opositivo (HOOKS, 1992) pode ser central para a sensibilização e produção de violências que antes não eram consideradas ou, como diz o próprio nome, simbolizadas.

3.1: UM OLHAR PARA AS VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS

Violência simbólica (BOURDIEU, 2019) é um termo usado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu que descreve violências naturalizadas em nosso dia a dia, tão naturalizadas que muitas vezes não as percebemos. A expressão aparece em seu "A Dominação Masculina" e se mostra como um dos principais pilares para a perpetuação da estrutura do patriarcado, tal como da invisibilização de mulheres. Entretanto, para compreender o conceito de violência simbólica, é necessário voltar um pouco para o que é central quando se fala de relações de dominação: o poder.

Um dos conceitos mais utilizados por Bourdieu em sua obra é o de "poder simbólico". Este tipo de poder, para o filósofo, é o poder oculto, aquele que não está aparente ou diretamente ligado a qualquer símbolo de opressão (como o Estado, por exemplo). É um poder invisível no qual os indivíduos não sabem ou não percebem que estão sendo dominados. Em outras palavras,

Os 'sistemas simbólicos', como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder Simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, 'uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU *apud* SOUZA, 2014, p.3)

Segundo Souza, através do trecho acima de Bourdieu, uma estrutura só pode ser estruturante porque é estruturada (2014, p.3). Um exemplo prático pode ser encontrado no livro "A Vida Invisível de Eurídice Gusmão", que também virou filme já citado no capítulo 2 desta dissertação. A obra é um retrato escancarado de como essas naturalizações violentas foram responsáveis por séculos de apagamento de mulheres: nossas avós, bisavós, tataravós... E também mães.

A vida de Eurídice, descrita como "a mulher que poderia ter sido", é atravessada pela falta de protagonismo de sua própria história e o destino de ser apenas uma boa esposa e mãe. Outras personagens femininas ganham destaque no romance escrito por Martha Batalha, mostrando que as violências naturalizadas também mudam de acordo com determinados marcadores sociais e que o poder simbólico será estruturado de acordo com as ideologias das classes dominantes (SOUZA, 2014). As violências sofridas por Das Dores, empregada de

Eurídice, são diferentes das vivenciadas pela patroa, assim como foram diferentes as violências vivenciadas por Filomena, a ex prostituta que cuidava de crianças e que acolheu Guida, irmã de Eurídice, quando ela foi rejeitada pelo pai por ter fugido para casar sem sua autorização.

Uma curiosidade sobre Eurídice, entretanto, é que ela era musicista e, tanto no livro quanto no filme, desejava se aperfeiçoar e profissionalizar. O desejo de trabalhar com música precisou ser sufocado para que pudesse cumprir suas funções sociais como mulher cis dentro da lógica de divisão sexual do trabalho (BIROLI, 2019). O que essas violências destacam, e que será o foco deste capítulo, é que a forma como a nossa sociedade foi estruturada, o poder simbólico, influenciou diretamente nos apagamentos, silenciamentos e afastamentos de mulheres para ocuparem determinados espaços na música pela simples crença de que eram inferiores aos homens. Essas violências naturalizadas, de uma classe para com a outra, são chamadas de violências simbólicas.

Porque Eurídice, vejam vocês, era uma mulher brilhante. Se lhe dessem cálculos elaborados ela projetaria pontes. Se lhe dessem um laboratório ela inventaria vacinas. Se lhe dessem páginas brancas ela escreveria clássicos. Mas o que lhe deram foram cuecas sujas, que Eurídice lavou muito rápido e muito bem, sentando-se em seguida no sofá, olhando as unhas e pensando no que deveria pensar. E foi assim que concluiu que não deveria pensar. (BATALHA, 2021, p. 12)

A ideologia dominante é tida como naturalizada justamente porque as formas de dominação das classes dominantes (e aqui incluo as violências de gênero, racismos e lgbtqiap+fobias) não aparecem de forma direta, apesar dessas classes possuírem o poder do Estado e autorização para o uso de violências físicas. São nos pequenos atos, nas pequenas ações do dia a dia que elas se afirmam. Nas presenças e ausências dentro dos espaços (SOUZA, 2014). Essa naturalização das violências cotidianas só são possíveis por conta de um outro conceito, também usado por Bourdieu, e já citado nessa dissertação: o *habitus* (BOURDIEU, 2009).

O que quero ressaltar neste trabalho, e que tem a ver com todos os debates feitos até agora, é que existe um *habitus* - uma incorporação de visões de mundo de acordo com a posição social do indivíduo e determinado campo em que está inserido - que, dentro da universidade de música, naturaliza as violências de gênero e, por consequência, se torna um ambiente hostil para mulheres, travestis, homens trans, transmasculinos, pessoas não binárias e dissidências de gênero. Não é à toa que, mesmo depois de tantas mudanças nos pensamentos

e aumento nas pesquisas relacionadas a essa temática, ainda é possível se perceber uma discrepância no que tange, por exemplo, referências diferente das de homens cis profissionais da música na bibliografía desses cursos.

Por mais que hajam mudanças significativas nos estudos de gênero, tal como maior inclusão de grupos marginalizados em vários espaços, o reflexo dessa estrutura patriarcal, desse *habitus* que reforça um poder simbólico patriarcal racista e lgbtfóbico, ainda é presente no nosso dia a dia, se manifestando de diversas formas de acordo com o espaço que ocupamos. A educação musical, sobretudo dentro das universidades, foi construída com base no ensino conservatorial (e daí vem o conceito também já citado nesta dissertação, o *habitus conservatorial*), uma educação que se aproxima da ideia de "educação bancária" de Paulo Freire (FREIRE, 1996).

Essa abordagem se baseia em uma noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la (FREIRE, 1996). O sujeito como objeto. E falar de conservatório é relacionar à educação de um modelo europeu de ensino que ignora as subjetividades de cada ser humano envolvido nos processos de execução, composição e performance musical. Ou pior: considera que, de todas as vivências ao redor do mundo, a que deve ser valorizada é a europeia, branca, cis masculina e heterossexual (PALACIOS, 2013).

Dentro do contexto da etnomusicologia, autoras como Ellen Koskoff irão se aprofundar nessas relações de poder dentro do espaço acadêmico da música. Ao invés de pensar no gênero como influenciador no meio musical, Koskoff inverterá essa relação e pensará de que forma a música modifica as performances de gênero (KOSKOFF, 2014). Um exemplo bem marcante dessa inversão está dentro do campo das performances musicais, em especial a performance do canto, muito conectada a certa feminilidade ou também a divisão sexual de instrumentos musicais, que é a falsa idéia de que existem "instrumentos para homens e para mulheres". Estudar essas funções sociais na música é importante para entender de que forma as violências simbólicas acontecem e se manifestam, mas também mostram a urgência de ampliação da pesquisa de gênero para além de mulheres.

Só as mulheres têm gênero? Como o fato de ter uma mulher como objeto de estudo transforma a metodologia ou plano de trabalho do pesquisador para poder falar sobre uma nova musicologia? As mulheres, ainda analisadas dessa forma essencialista, podem ser consideradas uma categoria de análise válida para as ciências sociais do século XXI? (PALACIOS, 2013. p.57)

Palacios (2013) questiona essas padronizações relacionadas ao estudo de mulheres e dissidências dentro da música, mostrando a importância de uma abordagem para além de um lugar de silenciamento. Ela menciona a importância de estudos de gênero também envolvendo músicos homens cis, para retirá-los de um lugar de produção exata dentro da música (lugar esse também problematizado na musicologia histórica). Palacios menciona também a importancia da transformação de termos como oo *queer*, usado nos anos 90 como insulto, uma forma não normativa de falar sobre pessoas na música, entendendo também o debate "sexo-gênero" como já atrasado. O ser humano, como fluidez, se moldará a uma construção social de gênero e construirá seu eu que lhe compõe de forma não única e exclusiva.

Da mesma forma com que gênero e suas relações são muito influenciadas pelo contexto em que estamos inseridos, as construções e significações de violências também serão moldadas a partir de determinado contexto. A violência aparece nas relações sociais tanto como forma de transformação das nossas relações, quanto como modo de dominação, coerção e manutenção de uma determinada ordem. Segundo Ros (2011),

Vincula-se, na história humana, à criação e à transformação da própria sociedade, possuindo um papel importante, seja no sentido revolucionário, contribuindo para subverter a ordem estabelecida, seja para conservá-la. A violência desempenha "o papel de parteira de toda velha sociedade, que traz em si uma nova" (ENGELS *apud* ROS, 1976, p.188). (ROS, 2011, p.3)

Falar sobre violências de gênero e assédios (tanto moral quanto sexual) é falar também sobre poder, dominação e hierarquias e é importante compreender que elas podem ocorrer em diversos âmbitos: em casa, no âmbito profissional e também no escolar/acadêmico (SANTOS; GERIZANI, 2018). Entretanto, por mais que o *habitus* possa parecer rígido e imutável, é graças justamente a sua possibilidade de transformação que faz com que seja possível perceber violências que até muito recentemente eram naturalizadas. Grande parte dessa produção de significados de violências se devem, sobretudo, aos movimentos sociais e, no caso da violência de gênero em específico, ao movimento feminista.

O movimento feminista introduz novas maneiras de organizar o espaço e, partindo do conhecimento histórico, de suas lutas e formas de opressão do patriarcado, é possível conferir novos sentidos às ações e participação de mulheres na vida social, política, econômica e cultural (RAGO, 2013). Mas não apenas de mulheres cis. Segundo Pedro, "os discursos são tecidos dentro deste contexto, onde feminismos se fazem e refazem" (2018, p.99) e é através dessa constante ressignificação e transformação deste movimento que se fazem necessárias

diversas ações emancipatórias no que dizem respeito aos direitos civis, políticos e social também de mulheres trans e outras corpas trans.

A cada mudança de olhar, é possível construir um movimento feminista que escapam às estratégias moleculares de poder e, através desses processos de subjetivação, construir uma educação musical libertadora e inclusiva. Parto do pressuposto que a utilização de experiências (pessoais e de outrem) é essencial para a construção de novos modos de subjetivação e que elas são responsáveis por detectar e evidenciar essas formas de violência.

Ao longo desta dissertação tratei sobre a dificuldade de ocupar determinados espaços na sociedade por conta de uma exclusão social causada, sobretudo, pelos mecanismos de sustentação do sistema capitalista. Dentre eles, o patriarcado. A música aqui é vista como participação e não somente expressão. Ela possui algo palpável, antes de uma ideia de imaterialidade. Ela influencia o gênero e também as relações de violência de acordo com diferentes marcadores sociais.

Não ter acesso a uma faculdade não é algo exclusivo do meio musical, mas o fato da música, em suas relações, exigir certo conhecimento que muito se consegue com apoio financeiro, acaba tornando o meio elitista e excludente. Assim como o assédio não é algo restrito a música, mas muitas das formas de assédio e suas permissibilidades como acontecem no meio, sim. Mas como entender esses diferentes lugares de violência na música, em especial dentro da universidade? A resposta, para este trabalho, está em um termo bastante utilizado na vida acadêmica musical e sua compreensão expandida: a escuta.

3.2: UM OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS

Cada experiência de vida é única, mesmo que as trajetórias sejam incrivelmente parecidas. É por isso, também, que todas as experiências têm algo de novo a contribuir, inclusive em uma mesma experiência contada por várias pessoas. Sobre experiências contadas por várias pessoas, um dos exemplos mais conhecidos - no que se entende como mundo ocidental - são os contos gregos que, passados pela oralidade, acabavam ganhando diversos detalhes e versões. Os mitos serviam para ensinar os cidadãos (e quando digo cidadãos, na verdade quero dizer homens cis, porque só eles eram considerados cidadãos na Grécia Antiga) diversas virtudes que seriam aprendidas com as histórias. Segundo Morais,

as narrativas mitológicas de cunho heróico se configuravam exatamente sob os moldes da experiência tradicional e transgeracional de (Walter) Benjamin,

porque eram narrativas calcadas na tradição do coletivo grego, cuja função era "servir como poderosa linguagem pictorial para fins de comunicação da sabedoria tradicional" (CAMPBELL, 1997, p. 254, grifo do autor). Em harmonia, Randazzo (1996, p. 59, grifo do autor) afirma que as "mitologias formais como as dos antigos gregos e romanos são basicamente explicações [sabedoria] em forma de história – uma maneira de explicar o universo através de histórias heroicas dos deuses" (MORAIS, 2017, p.391).

No contexto musical, diversas músicas de tradição oral também tinham a função de comunicar, contar histórias e falar sobre os contextos vivenciados. O samba, surgido nos morros do Rio de Janeiro, era no princípio o nome dado às festas, encontros, reuniões feitas por homens e mulheres, moradores das regiões pobres da cidade, virando sinônimo de resistência às tentativas das autoridades da época de "desafricanizar o Brasil". O blues, que teve sua origem com as canções de trabalho, descrevia a história de negros estadunidenses e sua luta contra a segregação, racismo e pobreza pós escravidão (JACOMETI, ADOUR, 2020). Músicas, contextos e experiências estão sempre ligados, apesar dessa perspectiva não eurocêntrica ter sido por muito tempo desconsiderada.

Walter Benjamin, citado no trecho mais acima, em seu clássico texto sobre "Experiência e Pobreza" relata de que forma estamos, como humanidade, caminhando em direção a um fluxo de experiências "pobres", embora estejamos cada vez mais informados e com muitas opiniões (BENJAMIN, 1987). No que diz respeito a pesquisa musicológica, a análise apenas de códigos de partitura, tendo como base tradições musicais europeias, se torna insuficiente para estudar além dessa orientação teórica. Ela é importante como ferramenta de pesquisa, mas em culturas que exigem um olhar atento para a performance e suas estruturas, a experiência de pesquisa precisa ir além de uma "análise de gabinete" fria e distante.

Uma das várias orientações da disciplina (etnomusicologia) que contribuíram aos estudos acadêmicos da música com resultados de pesquisa verdadeiramente interdisciplinares e inovadores é a etnomusicologia da música indígena no Brasil. Mítica e músicas amazônicas como fenômenos simultâneos, infensos à escrita e inseparáveis da sua performance, representam um código que exige dos pesquisadores uma percepção aguçada para acontecimentos que vão muito além de qualquer consenso preestabelecido do que seja a prática musical (OLIVEIRA PINTO, 2008, p.9).

Para Walter Benjamin estar informado não significa sabedoria, e nossa compulsão por cada vez mais informações acaba, de certa forma, nos impedindo de sermos atravessados pelas vivências. Nós, como seres pensantes, aprendemos como adquirir e processar informações gerando opiniões sobre ela, mas não as experienciamos ou nos deixamos ser

tocados (BENJAMIN, 1987). Nesse ponto, a educação musical e a etnomusicologia se tornam áreas afins visto que "em ambas as áreas, a natureza do fazer musical, assim como as dimensões da música que podem e/ou devem ser ensinadas em cada sociedade, não podem ser consideradas "universais", haja vista que encontram formas distintas em cada contexto em que acontecem" (QUEIROZ, 2010, p.117-118). Ou seja: são experienciadas de diferentes formas de acordo com vários fatores sociais, históricos, geográficos e culturais.

Pensando nos métodos científicos, que funcionam como uma espécie de manual de pesquisa, podemos encontrar em um âmbito de educação e produção do conhecimento duas duplas: o par ciência/técnica e o par teoria/prática. Ambos os pares, apesar de terem significados diferentes, acabam nos levando para o mesmo lugar. O par ciência/técnica nos remete a utilização do método científico para desenvolver uma técnica, enquanto o par teoria e prática se define pela utilização de uma teoria já existente e a aplicação da mesma na prática (BONDIA, 2002).

Porém o que buscamos narrar aqui transcende os métodos científicos e teorias, caminhando para um campo um pouco mais sensível e subjetivo, como retrata Jorge Larrosa Bondía em seu texto. Bondía (2002) adiciona um terceiro par, este que nos interessa: a experiência e o sentido. A experiência como algo que nos passa, que nos acontece e nos toca. Entretanto, mesmo quando falamos de Europa e lugares de privilégio dentro da academia, é importante destacar que as escritas, as autobiografías e a oportunidade de narrar as próprias experiências sempre estiveram ligadas a homens cis (por um tempo quase que exclusivamente). Falar sobre sua própria vida e história por muito tempo foi um privilégio de classes dominantes (RAGO, 2013).

Para além do recorte de classe, é fundamental considerar a dimensão do gênero na avaliação da produção autobiográfica, lembrando que as biografias e autobiografias masculinas encontram muito mais disponíveis nas livrarias, nas bibliotecas e nos arquivos do que aquelas escritas por mulheres e, mais ainda, das que assumem uma perspectiva feminista. Trata-se, portanto, de perceber a dimensão feminista na própria construção discursiva da subjetividade e na subversão dos padrões literários socialmente instituídos, a exemplo do gênero autobiográfico, tradicionalmente masculino (RAGO, 2013, p. 34)

Apesar deste não ser um trabalho autobiográfico, ele fala sobre atravessamentos, com um recorte definido a partir da experiência de quem escreve esta dissertação, mais especificamente das vivências incômodas e violentas. Dessa forma, chegamos ao nosso ponto de interseção, ou seja, o local comum de todas as experiências que queremos mostrar: as duas

universidades públicas de música do Rio de Janeiro, a UNIRIO e a UFRJ. O segundo capítulo abordou de forma mais detalhada o contexto histórico das duas universidades, mas é importante reafirmar sempre que, apesar de grande mudança com relação ao currículo e práticas musicais, a construção das bases curriculares das universidades de música é, sobretudo, conservatorial. E quando falamos de conservatorial, quer dizer que se considera mais o produto, a música pela música, do que a processo e contexto.

Mas, de novo: o que buscamos aqui é a experiência. Segundo Queiroz, a pesquisa etnomusicológica, sobretudo quando o pesquisador faz parte do grupo pesquisado, pode levá-lo ao auto-reconhecimento e mesmo a uma forma de "autopesquisa" de determinados grupos (QUEIROZ, 2010). Este trabalho, portanto, abraça novamente os ensinamentos de bell hooks (2017) que, através da pesquisa acadêmica, conseguiu tratar sobre diversas violências naturalizadas que a atravessaram como uma mulher negra estadunidense. Entender a violência de uma forma que o conhecimento gerado a partir dela não seja apenas o científico, mas sim um conhecimento transformador, tanto para o sujeito da experiência, quanto para os sujeitos que são tocados por ela (HOOKS, 2017).

Lílian Campesato e Valéria Bonafé em seu texto "A conversa enquanto método para emergência da escuta de si" mencionam o quanto a conversa pode ser entendida como um espaço favorável para expressão das subjetividades das pessoas envolvidas. Segundo as autoras, que utilizam como base o conceito de "escrita de si" como visto em Foucault e em Margareth Rago, é na conversa que podemos verificar as marcas éticas, estéticas e políticas de cada pessoa, sendo também um exercício de cuidado e acesso ao si e ao outro. "Escrita de si" vira "Escuta de si" (CAMPESATO, BONAFÉ, 2020).

Essa função de escuta ampliada, quando se fala da conversa enquanto método, é também lugar de reflexão. Escutar o outro e ao mesmo tempo escutar a si mesmo e partilhar experiências. A experiência, portanto, se transforma em sabedoria que é transmitida em forma de uma história que leva o outro - o ouvinte - a refletir e agir. É uma experiência coletiva, assim como toda a ideia de educação como prática de liberdade. Segundo Freire, a educação só pode ser libertadora quando tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação, em que todos devemos trabalhar (FREIRE *apud* HOOKS, 2017, p.26). Entretanto, é importante destacar que há uma preocupação deste trabalho em não endossar as hierarquias opressivas convencionais, ao mesmo tempo que se compromete em não se apoiar na "autoridade da experiência" ou em ideais dominantes do que é "ser mulher".

Dessa forma, entende-se que as experiências são subordinadas a uma estrutura que as molda, e que o racismo, o sexismo e o elitismo de classe devem ser considerados ao analisar qualquer contexto. Assim, ao dissertar sobre qualquer prática ou ensino musical, deve-se considerar diversos fatores para se ter uma reflexão mais ampla e a mesma coisa acontece quando falamos de experiências da violência dentro desses espaços.

Nesse momento do trabalho, chego ao ponto central que me motivou a escrevê-lo: falo sobre violências de gênero na universidade de música porque vivenciei e vivencio essas violências todos os dias. A pesquisa, portanto, sai de um lugar neutro, em terceira pessoa, para falar da experiência de quem escreve e, assim como fez bell hooks em toda a sua trajetória, entender o espaço acadêmico também como um lugar de cura e acolhimento. Através da compreensão das violências que me perpassam, penso e repenso outras perspectivas, crio novas visões e me movimento contra as fronteiras e para além delas. Da mesma forma que quis entender a vivência na universidade além de suas paredes (HOOKS, 2021)

Quando ingressei na universidade de música, não tinha ideia do que me esperava lá dentro, assim como não tinha muita vivência no meio profissional musical. Os incômodos que me fizeram trancar a faculdade por um ano e quase desistir da carreira que tanto amava foram ganhando forma à medida que voltei para a minha história e, sobretudo, quando me aproximei do movimento feminista. O conceito de sororidade foi e é muito importante para entender de que forma esta pesquisa foi construída. Foi através da conversa com várias mulheres que consegui entender outros pontos e lugares das violências de gênero dentro da universidade de música.

Sororidade vem do latim *soror, oris* "irmã" + dade, sufixo designa uma qualidade ou estado. No dicionário, sororidade é definida como relação de irmandade, união, afeto ou amizade entre mulheres, assemelhando-se àquela estabelecida entre irmãs.⁴⁷ De forma expandida,

A sororidade visa a construir alianças com finalidade de discorrer e desmistificar ideologias acerca da violência de gênero, com enfoque de potencializar mulheres na militância de uma atuação que propicie acolhimento, ação informativa e preventiva nas ocorrências desses fatos. Soma-se essa experiência para que ocorra uma afetação no sentido de integrar conhecimentos que desmitifiquem verdades cristalizadas, que valorizem novos diálogos e elenquem comportamentos autônomos promovendo assim novas visibilidades (AMARAL et al, 2020, p.68)

_

⁴⁷Disponível em: < https://www.dicio.com.br/sororidade/ > Acesso: 23 out. 2022

Para entender vivências além das minhas, era necessário dialogar com outras pessoas que também passavam por violências de gênero. Assim, além das informações recolhidas no formulário, a conversa enquanto método (BONAFÉ, CAMPESATO, 2020) me ajudou a compreender e analisar as experiências descritas. E, além dessa análise, utilizar autoras e autores que fortaleceriam e integrariam conhecimentos sobre essas experiências e seus reflexos naquele meio.

Como já dito na introdução, a metodologia desse trabalho se mostra como uma análise exploratória de natureza qualitativa baseada em relatos recolhidos em formulário no período de Dezembro de 2021. Seu principal intuito é compreender de que forma as chamadas violências simbólicas (BOURDIEU, 2019) se manifestam dentro do espaço universitário de música, em especial as violências de gênero que afetam mulheres (trans e cis) e corpas trans. Como uma forma de preservar a identidade das pessoas que responderam à pesquisa, utilizei de iniciais de pseudônimos de artistas já consagrados. Alguns deles escolhidos por mim, outros escolhidos pelas próprias pessoas.

3.3: UM OLHAR PARA AS VIOLÊNCIAS E CONTEXTOS

No meu trabalho de conclusão de curso utilizei de alguns conceitos clássicos feministas para falar sobre as violências simbólicas sofridas por mulheres. Hoje, nesta dissertação, amplio os recortes para pessoas trans. Além do recorte de público, houve um aumento do embasamento teórico, os quais trouxe referências bibliográficas que se voltam mais para o meio musical do que para a sociologia por si só. Entretanto, alguns desses termos se fazem necessários para tornar esta discussão mais didática e compreensível. Assim, tomei a liberdade de adaptá-los para o contexto da música.

Um deles é o *mansplaining* que, em português, significa "explicação masculina". A palavra apareceu pela primeira vez no ensaio "Os Homens Explicam Tudo para Mim" da jornalista e historiadora Rebecca Solnit. O ensaio, que mais tarde se tornaria um livro, conta uma situação vivida por ela: durante uma festa, um dos convidados começa a lhe recomendar um livro, sem dar-lhe a chance de dizer que, na verdade, ela era a autora. (SOLNIT, 2017)

A descredibilização pode acontecer de forma mais escancarada, como no exemplo citado, mas também de maneiras sutis, nas quais os homens cis fazem perguntas básicas para testar o conhecimento de pessoas, em especial aquelas que são marginalizadas. Dessa forma, a partir dos relatos recolhidos, separo as violências em dois grandes grupos. Utilizei como base

o artigo "Em busca de categorias de mansplaining: pesquisadoras compartilhando informações sobre violências sofridas".

O primeiro grupo de violências e relatos chamei de "Mansplaining Musical", que inclui desqualificações relacionadas a estigmatização, constrangimento institucional, incapacitação e infantilização intelectual. O outro grupo de violências, que chamei de "Assédio Sexual, Moral, Racismo e Transfobia", mostrarei os relatos relacionados a assédios morais e sexuais e suas consequências emocionais na vida das pessoas entrevistadas, além de falar sobre racismo e transfobia

3.3.1: Um Olhar Para o *Mansplaining* Musical:

3.3.1.1: Um Olhar para o Constrangimento Institucional

Segundo Sousa *et al*, constrangimento institucional são manifestações de constrangimento centradas nas relações de poder consolidadas na cultura institucional ou nas subjetividades (SOUSA ET AL, 2019, p.320). Dessa maneira, a instituição universitária de música e suas formas de perpetuação de poder, dentro do conceito citado, acabam constrangendo determinados grupos sociais. O poder institucional se manifesta de diversas maneiras, porém, uma delas, e a forma mais direta, é através da relação professor e estudante.

A hierarquia e posição de poder de um professor para com um estudante, dentro da concepção de educação bancária de Freire (1996), já subentende que o educando é inferiorizado com relação ao educador: como se o estudante fosse um balde vazio, sem conhecimentos, que fosse enchido pela sabedoria de seus mestres. Em outras palavras:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem:
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os discipli. nados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição:
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1996, p.57)

O paralelo entre o conceito de educação bancária (FREIRE, 1996) e o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012) é central para compreendermos de que forma o constrangimento institucional afeta mulheres e corpas trans Em ambas as formas de educação, o professor é visto como mestre. No caso da música, ocorre certa canonização dessa figura, que é vista, muitas vezes, como a detentora de todo o conhecimento e facilitadora de sucesso na carreira. Segundo Valente (2007), a figura do virtuose pode alimentar-se do imaginário do artista que faz a conexão entre o mundo divino e o terreno, uma espécie de semi-deus.

Santos e Gerizani (2018), em sua publicação sobre assédio moral no ensino de música, mostram o quanto existe uma espécie de "cultura do medo" no meio musical, fomentada, sobretudo, pelas hierarquias entre professores e alunos, que são grandes inibidoras de denúncias. No caso dos cursos de bacharelado em instrumento esse constrangimento pode acontecer de forma mais intensa, já que o contato entre aluno e professor é mais constante e individual. Segundo Ian Pace,

A educação musical envolve relações profundamente íntimas e pessoais entre professor e pupilo, e a musicalidade do pupilo é vista como um reflexo de sua personalidade em geral. As crianças que estudam música são obrigadas a envolver se e projetar emoções adultas intensas, são vistas e julgadas fisicamente e auditivamente, e são catapultadas para um mundo enclausurado e muitas vezes solitário, cercadas por figuras poderosas quais gurus com quem engajam uma relação de um para um, e que podem ter o potencial de construir ou destruir suas carreiras futuras. (PACE *apud* SOUSA, GERIZANI, 2018, p.7)

No relato abaixo, a estudante fala sobre as dificuldades de ser música e pobre e ingressar na universidade. Ela relata o quanto toda a grade curricular, as relações interpessoais, carga horária e a própria localização da universidade de música podem ser uma das maiores dificuldades de permanência. A universidade de música, dentro da lógica conservatorial, acaba cobrando de seus estudantes tendo como modelo a Europa. No Brasil, que colhe os frutos de anos de exploração e desigualdade econômica, ainda soma-se a falta de ensino de música na educação básica, como que faz com que haja uma intensa assimetria entre os estudantes.

"Ser músico e pobre, cursando uma Universidade Federal que se estrutura não só fisicamente, mas em plano de curso, carga horária, relações interpessoais e relações musicais, para pessoas da pequena burguesia (classe média) é inviável. Inclusive as relações interpessoais e musicais são as que te oferecem trabalho durante e pós universidade e para um músico pobre estudar, trabalhar, morar longe, estudar seu instrumento e ainda construir relações assim é um pedido cruel até. Quem se forma, quando se forma, se forma apesar de. (E. W.)"

Além do modelo europeu como base, a universidade de música tem como maior referências homens cis brancos, europeu e, na maioria das vezes, ricos. Esse referencial, como tratado ao longo de todo o trabalho, faz com que haja diversas ausências no que tange diversidade de gênero. Se a cobrança institucional já é intensa para quem está dentro dos padrões patriarcais de ensino de música, quando se fala de mulheres, travestis, dissidências de gênero, pessoas não binárias, transmasculinas e homens trans, a cobrança multiplica.

Nos relatos abaixo, recolhidos em formulário, aparecem exemplos de violências que aconteceram durante o Teste de Habilidade Específica, porta de entrada para a universidade de música. Dois deles mencionam situações parecidas que ocorreram na banca do curso de bacharelado em arranjo/mpb. As mulheres relatam que foram feitas perguntas como "você sabe o que um arranjador faz?" ou "o que você veio fazer aqui?". O constrangimento institucional aparece quando figuras de poder dentro da universidade supõem que as candidatas, por serem mulheres (e também cantoras), não estavam preparadas para a prova, como se elas, também, não soubessem sobre o que se tratava o curso de graduação que estavam prestando vestibular.

O bacharelado em arranjo/mpb é um curso relacionado à criação, majoritariamente composto por homens que, de 2009 a 2019, recebeu apenas 13,8% de mulheres em seu corpo discente contra 86,5% de homens (JACOMETI, 2019). É como se o *habitus* institucional e seu poder simbólico dissesse, de forma "disfarçada", que o lugar delas não era ali, já que, segundo a própria banca, "elas não sabiam o que um arranjador faz".

"No THE que eu passei, tive que ouvir da banca perguntas como "mas o que você veio fazer aqui? Você sabe que isso é um curso de arranjo, né? você sabe o que um arranjador faz?", e foi bastante constrangedor. Depois descobri que outras pessoas que fizeram a prova usando o canto como instrumento passaram pela mesma situação (A. K.)."

"Trabalhei em alguns THEs como fiscal e sempre ficava com a banca de arranjo/mpb. Os fiscais conseguiam ouvir as provas e lembro de duas situações na qual os professores perguntavam para mulheres cantoras se elas sabiam o que era o curso e se sabiam o que estavam fazendo ali. Sempre tive vontade de interferir quando ouvia, mas nunca sabia como (R. L.)."

Vale ressaltar, também, que grande parte do corpo docente é composto por homens cis brancos. Quando há mulheres elas, raramente, são negras. A falta de representatividade também foi abordada pelas pessoas que responderam ao formulário. Elas relatam que o fato de ter poucas pessoas às margens em cargos de poder é um dos grandes causadores da falta de empatia dos docentes para com os discentes. Relatam, também, certa coibição, principalmente no que tange às pessoas LGBTQIAP+ em um meio conservador e voltado para o ensino de música europeia.

"Não existe muita diversidade não. Não me lembro de ter nenhum professor nem negro e nem amarelo, nem que não fosse cis, nem com alguma deficiência... Talvez entre es alunes exista mais, mas ainda assim, me parece um curso bastante homogêneo em vários aspectos (N. L.)."

"Entre os docentes, não. Os contatos que tive com diversidade foram com mestres de cultura popular convidados. Entre os discentes, já um pouco mais, porém ainda minoria. Ainda é um curso majoritariamente masculino e branco (M. S.)."

"Não tive nenhum professor negro na graduação. Professora então nem se fala.. Todas eram brancas (A.)."

"Não! Principalmente na ufrj, o repertório de estudo é super restrito e vejo que a academia de música é um lugar super conservador (...) me sinto muito coibida por ser um espaço muito conservador e com pouquíssimos lgbtqia + (E. S.)."

"O incentivo e apoio geralmente vinha dos pares, dos docentes era EXTREMAMENTE raro, quase inexistente. Os professores estavam tão afastados da realidade dos meus colegas que o "incentivo" mais atrapalhava do que ajudava (C.)."

Entretanto, o constrangimento institucional mais recorrente nas respostas do formulário tem a ver com a estigmatização e incapacidade intelectual, ou seja, manifestações de professores para com as estudantes que buscam desqualificar ou relativizar a capacidade intelectual de mulheres, travestis, homens trans, pessoas não binárias e dissidências de gênero na música. Essas manifestações acontecem, muitas vezes, na frente de toda a turma que, em grande parte dos casos relatados, acabam sendo coniventes ou até rindo da situação.

Dois dos relatos falam de constrangimentos relacionados a uma cobrança exagerada por parte dos docentes. Um deles, trata de uma situação vivida por uma estudante negra em uma aula de regência na qual o professor se sentiu autorizado para falar que os gestos de regência dela lembravam o ato de se masturbar. Vale ressaltar, também, que, segundo Foucault, o processo de qualificação e desqualificação do corpo feminino é "integralmente saturado de

sexualidade", conduzindo a uma percepção de reprodução (FOUCAULT *apud* SOUSA ET AL, 2019, p.322). Dessa maneira, compreendemos que a sexualização do corpo feminino é naturalizada e concebida como um receptáculo, permitindo, dentro da lógica de violência simbólica, que se façam comentários violentos como o feito pelo docente.

"Vivi alguns episódios machistas com um professor que não queria corrigir meus trabalhos quando eu era a primeira a terminar por não acreditar que eu tivesse acertado, e sempre perguntava somente às mulheres se elas estavam entendendo o conteúdo da aula (P. C.)."

"Um professor que insistia em menosprezar o meu instrumento (flauta doce) disse em alto e bom som durante uma aula on-line que "eu estava virando mulher demais" após eu discordar de um apontamento feito por outro aluno em um debate (A.)."

"(Senti assédio moral e sexual) Por parte de todo mundo. Em aulas, com o professor agindo na frente de todo mundo e o pessoal praticamente sendo conivente, quando não rindo da situação. Por parte dos discentes muitos comentários machistas, misóginos, além de vários olhares violentos e comentários bastante invasivos. Hoje eu tento sair da faculdade o mais rápido possível sem cruzar com ninguém porque tive várias crises de pânico e ansiedade por conta dessas situações (N. L.)."

"Sofri diversos assédios morais dentro da universidade, tanto por parte de alunos quanto de professores. Os que mais me marcaram foram dois: o primeiro de um professor de regência, que me cobrava muito e me dizia que eu era 'talentosa, mas muito preguiçosa'. E ele sempre falava em voz alta, na frente de todo mundo, o que deixava a situação mais difícil ainda. As provas, inclusive, eram em pé, na frente da turma. Em uma delas eu tremia tanto que pensei que fosse desmaiar e não deu outra: de novo me chamou de talentosa, mas muito preguiçosa, sempre ressaltando que eu não estudava. Eu estudava para a matéria, mas era difícil conciliar 12 disciplinas, morar longe e todo o resto da vida. Já ouvi esse mesmo professor reclamar de uma aluna e, mesmo depois que eu avisei que ela, além de ser mãe, demorava 10 horas por dia só no transporte, ele disse algo como "ué, por que não estuda no trem?". Aquilo me mostrou o quanto ele era preso na própria realidade elitista.

O segundo assédio eu sofri logo no começo da universidade. Eu me achava incapaz por ter aprendido teoria musical 6 meses antes do THE. As aulas de percepção eram sempre dolorosas porque, por mais que eu tentasse estudar, não sabia como me adequar àquele modelo. O professor cismou que eu não estudava e sempre me constrangia, de diversas formas. Um dia, após eu sair chorando da sala por ter acabado de discutir com a minha mãe, ele me encontrou do lado de fora, com o rosto vermelho e lançou a pergunta: "não to entendendo... se você tem tanta dificuldade, por que saiu da sala?". Mesmo depois que eu expliquei a situação, ele manteve o mesmo discurso. Em outro dia, quando disse que era a terceira vez que me mudava em um mês por conta dos problemas familiares, ele me respondeu um "ah, é a terceira vez que você se muda em mês? deve ser por isso que você não estuda". Fiquei tão traumatizada que decidi não fazer a última prova e tranquei a faculdade por um ano. Nem sei como consegui terminar a graduação: sempre senti que não era para estar ali (R. L.)."

"Eu morava na periferia, ficava quase quase horas em conduções públicas." Era o tempo que tinha pra estudar regência, mas estudava sempre de forma contida nos ônibus e metrô. Na hora da aula, quase precisava reger, eu descia os braços na hora de reger, pelo hábito. O professor, na frente de três colegas homens, disse que se eu regesse mais baixo pareceria que eu ... e fez um sinal. Eu disse que não tinha entendido e ele explicou novamente dando a entender que parecia que eu estaria me masturbando. Os três rapazes riram da piada. Além disso, ele me cobrava além do normal. Eu era a melhor aluna da turma e ele fazia pressões absurdas em todas as aulas. A pressão foi tanta que cheguei a chorar na frente da turma, não conseguia lembrar a lição, não porque não tinha estudado, porque eu era muito boa (ensinava meus colegas), mas devido aos assédios. Ele chegou a fazer o mesmo na frente do meu namorado, quando eu, como bolsista, precisei tirar uma foto dele com outras professoras. Insinuou que eu queria tirar foto das genitais dele. O professor fez coisas parecidas em outro semestre com algumas conhecidas. Coincidência ou não, todas eram mulheres e negras (A.)"

O conceito de constrangimento institucional aparece em todos os relatos dessa dissertação já que o foco deste trabalho está, justamente, nas violências de gênero dentro do espaço universitário de música. Entretanto, cabe ressaltar que, além das violências das instituições em geral, há certa particularidade no ensino de música que é importante mencionar: dentro de alguns conceitos do meio musical, aparecem certos dualismos, entre eles o uso da terminologia "masculino" e "feminino". Um exemplo disso, está nos cabos de microfone, no qual a entrada "macho" é aquela com os pinos para fora e a "fêmea" possui os buracos para dentro, como se, sempre que conectada, fosse "penetrada" pelos pinos.

Figura 7: Conectores tipo "macho"



Fonte: Site Mercado Livre

Figura 8: Conectores do tipo "fêmea"



Fonte: Site Mercado Livre

Na teoria musical europeia, base do ensino do conservatorial, como já citado no primeiro capítulo, há a utilização de terminologias como "tempos masculinos" para falar dos tempos fortes de um compasso e "tempos femininos" para falar dos fracos. Essa relação foi tratada por Susan McClary em seu livro e expandida por Maria Ines Mello, também já citada no capítulo 1. Trago novamente a referência para este capítulo:

Por exemplo, neste modelo androcêntrico, os tempos fortes de um determinado trecho musical são considerados "masculinos", enquanto que os fracos, "femininos"; sobre as tríades maiores, é dito que elas exercem atração, em oposição às menores, ligadas à repulsão; também percebe-se "ímpetos procriativos" ocorrendo por meio das qualidades dinâmicas da música tonal; ou ainda a idéia prevalente, desde o século XVII, do processo desencadeado pela expectativa (clímax) e resolução da expectativa, também chamado de tensão vs. relaxamento, presente no cerne da música ocidental, o que parece uma forte metáfora da atividade sexual. A forma sonata-allegro é estruturalmente um exemplo deste modelo: o tema de abertura deve ter um "caráter masculino", enérgico, determinado, heróico, enquanto que o tema subsidiário é "feminino", flexível, considerado o "outro". Todos estes pontos são "naturalizados", de modo a que "o feminino" nunca dê a última palavra

neste contexto: no mundo da narrativa musical tradicional não há terminações femininas (MELLO, 2007, s/p)

Em um contexto em que a própria teoria musical europeia, usada como base do ensino conservatorial da universidades de música, diminui de forma naturalizada a atuação de mulheres em suas terminologias, como esperar que as relações interpessoais sejam diferentes?

3.3.1.2: Um Olhar para o Machismo Discursivo

Por muito tempo, a linguagem, a permissão de contar histórias e registrá-las foram reservadas aos homens, especialmente os homens cis brancos europeus. Assim sendo, uma das formas de reprodução e perpetuação da violência simbólica para com grupos marginalizados está, justamente, através da fala. É através da linguagem que aprendemos e incorporamos o *habitus* e as formas de estruturação da dominação masculina dentro da sociedade, sobretudo quando o que resta aos grupos marginalizados é o silêncio (BARROS; BUSANELLO, 2018).

Alguns exemplos simples poderão ilustrar essa dominação discursiva: como já citado no tópico acima, existem terminologias dentro da música europeia que separam em masculinos e femininos algumas funções musicais. Em resumo: tudo que é chamado de 'masculino' dentro da teoria musical europeia é sinônimo de forte; e 'feminino' de fraco. Essas expressões linguísticas, naturalizadas, escancaram certa divisão sexual e o *habitus* patriarcal que diz que o homem tem mais poder que uma mulher. E esse poder é manifestado de diversas maneiras. Barros e Busanello, após citar a obra "A Dominação Masculina" de Bourdieu (2019), complementam:

A imposição cultural do silêncio como norma de "boa conduta" para as mulheres constitui uma forma de violência simbólica, ou seja, aquela que, segundo o autor citado, pode se tornar invisível até mesmo para suas próprias vítimas, pois se trata de uma forma de dominação que se estabelece pelas vias simbólicas da produção de representações e de imagens. No caso das mulheres, imagens de sensibilidade, de delicadeza, de submissas e de sujeitos sem habilidade para o uso da palavra, devido ao suposto caráter emocional de suas intervenções discursivas. Essa é uma forma sorrateira de dominação que as exclui da esfera pública no âmbito discursivo, significando que, no mundo das trocas argumentativas, as mulheres continuam a ser simbolicamente aniquiladas no plano do mundo público (BARROS; BUSANELLO, 2018, p.2).

Assim sendo, machismo discursivo pode ser definido como "um conjunto de práticas que tornam a fala autoritária" (GAMBETTA *apud* BARROS; BUSANELLO, 2019, p. 3). Em outras palavras, são práticas que tem como objetivo ridicularizar, minimizar ou desqualificar argumentos e falas de mulheres, pessoas trans e dissidências de gênero em geral, exercendo forma coercitiva e interditando modos de expressão dessas pessoas. Algumas mulheres profissionais da música que conversei ao longo do período de graduação e mestrado relatam situações nas quais homens cis duvidavam de suas capacidades como musicistas, perguntando-as diretamente se sabiam ligar os próprios instrumentos (no caso citado, um teclado) ou se sabiam conectar os cabos para amplificação.

Outras relatam até certo tom infantilizatório, como se elas fossem crianças que precisassem da ajuda de um adulto para atuar em sua profissão. Essa forma de machismo discursivo é chamada estigmatização: manifestações que buscam estereotipar a forma como procedem e caracterizam mulheres, dando a entender que a referência de assertividade dentro do meio musical é um homem.

Você toca tão bem... Você toca igual um homem! / Você compõe tão bem quanto um homem! / Nossa, eu não pensava que era você o músico... / Você é guitarrista? Que exótico! / A gente foi tocar, uma banda só de meninas, e tinha um grupo de meninos que também iam tocar nesse evento, mas que estavam assistindo as outras bandas. E aí a gente ouviu eles cochicharem, perguntando: 'elas vão tocar Frozen?'

No exemplo citado acima, os homens cis usam, como forma de desqualificar, a comparação com o filme da Disney "Frozen", feito para crianças. O filme é protagonizado por duas irmãs, Anna e Elsa, e, ao contrário de muitos filmes feitos pela companhia internacional, não tem o romance heteroafetivo como foco de seu enredo. Aqui vemos outra vertente do machismo discursivo: a infantilização de mulheres adultas e, paralelamente, a adultização e sexualização de jovens meninas. Segundo Sousa et al,

A violência simbólica reside no fato de que, ao infantilizar a mulher, o homem a está destituindo da condição de sujeito e diminuindo o espaço - físico e social - que ela pode ocupar. O uso de palavras no diminutivo e explicações didáticas para coisas óbvias reafirmam a concepção de que mulheres precisam ser "domesticadas". Para além, concebe a mulher como um ser que necessita ser conduzido, intelectualmente limitado para decidir

⁴⁸ Trecho da peça "Mulher de Verdade" do espetáculo "Todo Furação tem Nome de Mulher", nas quais recolhemos depoimentos de mulheres musicistas que relataram frases machistas que já ouviram de homens cis ao longo de sua trajetória.

sobre si mesmo. Sendo assim, cabe a ela aceitar o papel que o homem lhe atribui (SOUSA *ET AL*, 2019, p.320).

Em reportagem para o jornal Folha de São Paulo, a pesquisadora, psicóloga e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jane Felipe de Sousa chama de "pedofilização" a exploração do universo infantil como potencialmente erótico. A mesma reportagem cita dois exemplos do meio musical: de um lado, Britney Spears em seu clipe "Baby One More Time" como uma adulta vestida de forma infantilizada e, no mesmo período, o grupo infantil brasileiro Mulekada, formado por crianças com menos de 10 anos, cantando músicas como "requebra gostoso, rebola a bundinha e vai até o chão.⁴⁹



Figura 9: Britney Spears no clipe de "Baby, One More Time"

Fonte: Folha de São Paulo, 2022

Por mais que sejam duas vertentes diferentes do mesmo assunto, tanto infantilizar uma mulher adulta, quanto adultizar uma criança deixa escancarado a posição de poder de um homem cis, além do machismo discursivo e dominação masculina. É importante sempre lembrar que na música, nossas principais referências de estudo e atuação foram, por muito tempo, homens. Dessa forma, eles acabam sendo uma referência de autoridade (além do que normalmente o são na sociedade) que, por conta do *habitus* patriarcal, minimiza a atuação de mulheres. Essa ideia de que o homem cis é a nossa principal referência dentro da música

⁴⁹ REIS, FERNANDA. **Sociedade Infantiliza a Mulher Enquanto Hiper Sexualiza a Criança**. São Paulo, Folha de São Paulo. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/05/sociedade-infantiliza-a-mulher-enquanto-hipersexualiza-a-a-crianca.shtml Acesso: 23 out 2022

acaba gerando, também, certa estigmatização e uma ideia de incapacidade intelectual de pessoas marginalizadas em comparação aos moldes patriarcais racistas.

John Leppert, citado por Catarina Domenici em seu artigo sobre A performance Musical e o Gênero Feminino, mostra que, ao longo da história da educação musical europeia, os homens eram incentivados a desenvolver uma relação teórica com a música enquanto as mulheres eram mais incentivadas a prática musical, porém restritas ao ambiente de casa. Essa falta de incentivo tinha um objetivo: impedir que as mulheres se desenvolvessem musicalmente a fim de ultrapassar seus maridos.

O corolário tácito ditava que mulheres não deveriam engajar-se com coisas suficientemente importantes que as tornasse um perigo para os homens, seja através da interferência em seus assuntos ou através do exercício de sua sexualidade fora dos limites rígidamente prescritos. (...) Vários autores expressaram a preocupação de que a educação musical encorajava as mulheres a ultrapassar os limites da modéstia e da deferência (LEPPERT apud DOMENICI, 2013, p.93)

No exemplo citado mais acima, dos relatos recolhidos para o espetáculo "Todo Furação tem Nome de Mulher", algumas mulheres citam que, ao serem elogiadas musicalmente, as pessoas utilizaram a expressão "toca que nem homem" ou "compõe que nem homem". Uma delas cita que, ao dizer que é guitarrista, ouviu um "que exótico". O lugar de mulheres, homens trans, pessoas não binárias, dissidências de gênero e travestis na música ainda é visto como raro, o que faz com que haja manifestações que buscam estereotipar a forma como procedem e atuam. A cobrança para esses grupos, portanto, acaba sendo muito mais intensa e agressiva.

"E todos os machismos velados e não velados. Como prof ter que selecionar pra vagas pruma Prática, eu ter todos os critérios pra ficar com a vaga e ainda assim ele hesitar em me colocar (E. D.)".

"Foi muito difícil ser levada a sério quando os homens discentes e docentes só sabiam olhar pra minha aparência e subjugavam o meu instrumento, que é o canto (A. K.)."

"Uma vez um aluno me perguntou se eu cantava e depois de perguntar o porquê, na esperança dele achar a minha voz bonita, ele me respondeu que era por causa da minha aparência física" (R. L.)

No último relato acima, a estudante narra uma situação na qual uma pessoa pergunta sobre seu instrumento relacionando-o diretamente com sua aparência física. Com relação a

vestimenta, algumas falas apontam certa cobrança para se apresentarem bem arrumadas, como uma espécie de pré requisito, e também o quanto a aparência física, principalmente em cantoras, é levada em consideração durante a apresentação.

Durante a graduação, lembro de ter passado por algumas situações nas quais eu, como mulher e cantora, era obrigada a estar bem vestida, como se, para ser levada a sério, precisasse estar, principalmente, bonita. A imagem de "diva" relacionada a cantoras pode ter a ver com essa cobrança, já que a diva está associada, principalmente, a uma imagem e personalidade, e não apenas ao instrumento (NOGUEIRA; MICHELON, 2014).

"Eu sentia uma espécie de código implícito com relação às apresentações: as mulheres sempre tinham que estar super arrumadas, principalmente as cantoras. Os homens vinham de qualquer maneira e a exigência não era a mesma. Já cheguei a ouvir reclamações por não estar cantando super produzida" (R. L.).

Entretanto, uma outra vertente também é citada:a ideia de que, para tocar uma música, uma mulher não pode estar tão "chamativa", de forma a não tirar a atenção da obra em si. Essa "regra" de que o performer precisa ser um corpo neutro, disponível apenas à música, não é restrita às mulheres, mas Domenici faz um paralelo interessante da relação performance/composição com o ideal de casamento burguês. Ela chama de "a estética do ideal da invisibilidade", na qual na relação performance e composição, assim como a relação esposa/marido, a mulher deve ser moldada de acordo com os desejos de seu marido.

O mecanismo para controlar e domesticar o apelo sensual do corpo sonoro está no contrato de fidelidade do performer que, ao negar a sua corporeidade, a um só tempo assegura a respeitabilidade da sua performance e confirma a autoridade do compositor. Na estética do ideal da invisibilidade, composição e performance estabelecem um paralelo com o casamento burguês, em que o exercício do controle requer um performer/esposa passivo, passível de ser moldado de acordo com os desejos e necessidades do compositor/marido. Contudo, os próprios termos morais e ideologicos impostos ao performer/esposa os torna incapazes de satisfazer as necessidades musicais/sexuais do compositor/marido. Se a música composta almeja transcender os limites da página para ir ao encontro do ouvinte, necessita lançar-se para o território social através do evento da performance, colocando em risco o controle (DOMENICI, 2013, p.95).

Domenici cita o exemplo de Clara Schumman, uma das compositoras e pianistas mais estudadas durante a atual revisitação da história de mulheres compositoras. Clara, apesar de socialmente estar fazendo algo não tão aceito entre mulheres, conseguia ocupar alguns dos espaços justamente pela sua conhecida sobriedade e adequação às normas esperadas de uma

performer. Algumas outras perfomers como a pianista Yuja Wang foram criticadas abertamente por suas performances e roupas ditas exageradas e inadequadas.

Os relatos que falam especificamente da relação roupa e assédio, ocorridos tanto por parte de professores e também alunos, está relacionado a um conceito chamado "cultura do estupro". Nele, há certa autorização social, uma violência naturalizada, de que alguns corpos podem ser violados como se fossem objetos. Uma crença cultural de que uma pessoa é responsável pela violência sexual por causa da roupa que está vestindo. Os relatos falam da dificuldade de usar determinadas roupas em algumas aulas por medo de investidas sexuais. O primeiro deles, novamente sobre subjugação da capacidade artística de uma mulher, mostra uma situação na qual o colega de classe de umas das mulheres que responderam ao formulário relaciona a roupa que ela estava vestindo ao fato de ter conseguido ganhar um concurso de violino.

"Certa vez, depois de haver ganhado uma menção honrosa em um concurso de violino fui contar para um então "colega" e a primeira coisa que ele me disse foi "ah, aposto que você tocou de vestido curto". Na época não tive maturidade para rebater esse comentário, mas hoje teria feito diferente" (J.).

Antes de entrar no tópico de assédio sexual dentro da universidade de música, é importante destacar que o machismo discursivo não vai reverberar da mesma forma em todas as mulheres e coroas trans. É impossível separar a famosa trina classe/raça/gênero quando falamos de qualquer tipo de opressão. Todas as relações devem ser analisadas por essas vertentes a na música não é diferente, apesar de muitas vezes as análises fugirem desse viés.

3.3.2: Assédio Sexual, Moral, Racismo e Transfobia

No artigo já citado sobre assédio moral no ensino de música, as pesquisadoras trazem o trabalho de Ian Pace (2013), também já citado neste capítulo. Ele relata o caso de um professor de violino que, usando de sua autoridade e influência, assediava moral e sexualmente jovens meninas. Segundo o relato do musicólogo, o professor se aproveitava de suas vulnerabilidades sexualizando-as e, ao mesmo tempo, buscava confortá-las para se aproveitar delas.

Eu serei assombrado para sempre pelas histórias do professor de violino que dizia para as suas alunas de 14 anos de idade como ele era a única pessoa que teria percebido seu verdadeiro potencial, mas só poderia ajuda-las a perceber isso também, se elas demonstrassem sua total confiança e fé nele, o que seria seguido da sugestão de que se despissem completamente para tocar

em frente a ele. Em outras ocasiões, plenamente consciente de sua vulnerabilidade e insegurança naquela idade, ele encontraria meios de reduzi-las às lágrimas no início de uma aula, a fim de tê-las em seu colo aparentando confortá-las, mas para na verdade, abusar delas. (PACE *apud* SANTOS, GERIZANI, 2015, p.7)

De acordo com o site do TST (Tribunal Superior do Trabalho), assédio sexual é definido como o "constrangimento com conotação sexual no ambiente de trabalho, em que, como regra, o agente utiliza sua posição hierárquica superior ou sua influência para obter o que deseja" O site também informa que, só em 2019, os processos com a temática chegaram ao número de 4786. Das violências relatadas nos formulários, foi a mais presente. É importante ressaltar a discrepância com relação aos relatos de homens cis, que correspondem a apenas 3 dos 35 depoimentos de assédio.

Há dois tipos de assédio sexual em ambientes de trabalho, que se relacionam: por chantagem, "quando a aceitação ou a rejeição de uma investida sexual é determinante para que o assediador tome uma decisão favorável ou prejudicial para a situação de trabalho da pessoa assediada" e por intimidação, que abrange todas as condutas que resultem num ambiente de trabalho hostil, intimidativo ou humilhante". Os assédios sexuais relatados acontecem muitas vezes durante as aulas de instrumento, vindo de docentes, o que leva as estudantes a ficarem desconfortáveis e/ou até largar a prática.

"Sofri assédio sexual de um colega discente, que me perseguia após as aulas e sempre me encurralava nos corredores tentando conseguir meu telefone ou pedindo "para sair" comigo. Tive muito medo, e me senti mal de não ter procurado apoio de maneira "oficial" na universidade para esse caso. Tive, no entanto, muito apoio dos meus colegas para lidar com isso, e de um professor da licenciatura em especial, que passou a sempre me ajudar e a conversar comigo sobre esse caso para me ajudar a lidar com ele" (Jo.).

"Um professor de violão popular que nunca tinha dado aula e era refém concursado me deu uma carona e me chamou pra sair. Recusei. Pouco tempo depois, quando pontuei que não tava me dando bem com a didática de ensino, ele disse que eu que era má aluna e não estudava e não poderia reclamar dele" (B. B.).

"Tinha um professor sempre me pedia beijinho na bochecha. Acredito que o ambiente musical ainda tem muito a evoluir sobre a inclusão das mulheres: Não serem vistas como apenas enfeites, mas sim por sua competência" (F. A.).

_

⁵⁰ Disponível em:

<a href="https://www.tst.jus.br/assedio-sexual#:~:text=O%20ass%C3%A9dio%20sexual%20%C3%A9%20definido.paramongo.param

"Sofri assédio sexual por parte de professores. Na aula de violão, ele falava do meu short, tirava fotos minhas para "me enviar por email" para a que eu visse a minha postura" (D. O.).

"Discentes e docentes. Um aluno de doutorado que acompanhava a minha turma se sentiu a vontade para fazer elogios excessivos sobre minha foto de perfil, e depois passou dias me questionando pq eu não respondi" (A.).

"Moral por uma professora q gostava de humilhar quem não estava entre os seus favoritos. Sexual prefiro achar que não foi exatamente. Mas teve um prof de violão que gostava de ajeitar minha postura na cadeira pegando nas minhas costas. Era inapropriado" (I. L.).

"Sim, por um professor. Ele disse que eu estava olhando para ele com vontade de ter algum relacionamento extra discente/docente e ele me chamou para ter algo com ele fora dos muros da unirio. Isso aconteceu via Facebook e tenho print disso" (J. N.).

Apesar dos assédios sexuais não serem cometidos restritamente por homens cis, por conta de toda a estrutura já tratada ao longo deste trabalho, a discrepância entre número de casos acaba sendo maior comparada com mulheres, por exemplo. Nos relatos destacados, aparecem - além da intimidação, medo e constrangimento - certa desqualificação das pessoas assediadas pelos professores após a negativa de envolvimento sexual. Essa desqualificação, muitas vezes em público, além do já tratado machismo discursivo, também pode aparecer na forma de assédio moral. Novamente utilizando as definições contidas no site do Tribunal Superior de Justiça,

assédio é a exposição de pessoas a situações humilhantes e constrangedoras no ambiente de trabalho, de forma repetitiva e prolongada, no exercício de suas atividades. É uma conduta que traz danos à dignidade e à integridade do indivíduo, colocando a saúde em risco e prejudicando o ambiente de trabalho (SITE DO TST, s/p).

Recentemente, em uma aula de música popular brasileira, vivi um episódio de assédio moral no qual o professor, ao ser contestado por mim sobre a famosa afirmação de separar o artista da arte, começou a me atacar pessoalmente, ao invés de se prender no cerne da questão. Ao tentar argumentar com ele sobre as problemáticas de separar o humano da arte (por questões óbvias de reparação histórica, silenciamento de figuras e da relação arte/poder que faz com que esses nomes sejam idolatrados como quase semi deuses), ouvi de volta que estava me vitimizando, que não sabia do que estava falando, dentre tantas outras afirmações que nada falavam sobre a temática, mas sim buscavam me desqualificar como mulher e estudante

Se eu, como uma mulher branca, cis e pobreo já sou perpassada por determinadas violências, quando acrescentamos outros marcadores sociais, a situação se complexifica. O que chamamos de interseccionalidade, termo usado para falar da relação raça/classe/gênero, se mostra essencial para um debate mais amplo sobre as violências sofridas pelos grupos de pessoas estudadas nesta dissertação. Por muito tempo, no próprio movimento feminista, as relações de raça foram excluídas das pautas igualitárias, sendo incluídas muito recentemente. Essa temática é abordada por Lélia González, importante pensadora brasileira, em diversos trabalhos, dentre eles, o artigo "Por um Feminismo Afro-Latino-Americano".

Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este "esquecimento" por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós. se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade. (...) Por tudo isso, o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas (GONZÁLEZ, 2011, p.13 e 14)

Um outro tópico presente no trabalho de González é o da sexualização da mulher negra. Em seu artigo "A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica", ela menciona as duas formas de visão da mulher negra dentro da sociedade a partir de dois tipos de qualificação "profissional": doméstica e mulata. Ao falar da "profissão mulata", Lelia problematiza a questão das escolas de samba e a exibição da mulata como um objeto a ser visto e exotizado.

A origem de tal "profissão" se encontra no processo de comercialização e distorção (para fins não apenas ideológicos) de uma das mais belas expressões populares da cultura negra brasileira: as escolas de samba. Sua invasão, de início por representantes dos setores ditos progressistas e, em seguida, pelas classes média e alta que introduziram uma série de valores diretamente oriundos do sistema hegemônico, culminou com esse tipo de manipulação/exploração sexual, social e econômica de muitas jovens negras de origem humilde (GONZÁLEZ, 2020, p.51)

Em um dos relatos já citados, um professor branco, cis, de classe média, constrange uma estudante negra falando que seus gestos de regência pareciam gestos de masturbação⁵¹. A autorização de constranger sexualmente mulheres negras tem relação ao trecho destacado acima, tal como a passabilidade apresentada pela turma que presenciou a ação. Dentre tantas violências, uma consequência evidente é, muitas vezes, a desistência dessas mulheres de ocuparem espaços universitários, sobretudo em música. Um dos tópicos citados pelas pessoas que responderam ao questionário desta dissertação é a falta de representatividade não só de discentes, mas, principalmente de docentes mulheres e negras.

Uma das possíveis justificativas para a falta de compreensão de docentes com relação às interseccionalidades, está possivelmente relacionada à pouca diversidade, assunto mencionado no tópico anterior. Segundo as estudantes, a maioria gritante dos docentes são brancos e homens cis de classe média alta, muitos moradores da Zona Sul ou Centro do Rio de Janeiro que, deslocados de outras realidades, acabam sendo violentos quando em contato com realidades marginalizadas.

"Me sinto muito inferior na universidade: por ter tido uma formação diferente, por não ter podido estudar tanto teoria e percepção antes da faculdade e principalmente por ter constituido meus saberes e meu gosto sob um repertório popular - afrobrasileiro, e precisar habitar esse espaço onde todos os saberes são voltados para a música de concerto" (E. S.).

"Eu acho que racismo está em todo lugar, eu já me senti muito anulada em aulas como se eu fosse invisível por parte de todos" (M. R.).

"A discriminação que acontece com amareles ou descendentes de amareles não é chamada de racismo aqui no Brasil, chamamos de microagressoes. Eu demorei muito para me enxergar como amarele, por conta de várias questões raciais mesmo, e quando me enxerguei foi também a partir de alguns comentários dirigidos para mim que carregavam vários esteriótipos. Cheguei a ouvir de pessoas próximas que, ao ser mais próxima da cultura japonesa eu era mais machista, que admirar gueixas era errado (gueixa significa artista em japonês), que eu tinha tal jeito mais distante e frio por ser de família japonesa que não se mistura e por aí vai. Nada direcionado a minha aparência e questões de fenótipo, que eu lembre. Mas vários comentários que hoje eu percebo que queriam me diminuir e julgar por conta da minha descendência" (N. L.)

"Levei atividades com canções da cultura afrobrasileira e houveram recusas para participar" (M. S.).

⁵¹ Ver relato sobre constrangimento institucional

Um dos relatos, de uma pessoa não binária amarela, fala de micro agressões sofridas dentro do contexto universitário. É importante destacar que o racismo não acontece apenas com pessoas negras e a ausência, por exemplo, de pessoas indígenas nas estatísticas do formulário é bastante simbólica para falar sobre questões de inclusão dentro da faculdade de música, assim como na ausência de repertórios de povos originários no conteúdo programático das universidades.

O racismo se faz presente, também, nos preconceitos relacionados às músicas e tradições afro diaspóricas, tal como na desvalorização da cultura popular e tradições orais dentro da universidade e a consequente ultra valorização das músicas europeias e de seu modelo de ensino conservatorial. Novamente, podemos verificar que para perceber as violências das estruturas, é necessário entender as presenças e ausências de cada local, sobretudo as ausências de pessoas.

No primeiro capítulo, que contém as estatísticas qualitativas das pessoas que responderam ao formulário deste trabalho, mostra que, das pessoas respondentes, haviam 21 mulheres cis brancas, para 6 mulheres cis negras. Há apenas uma mulher cis amarela e nenhuma mulher cis indígena. As pessoas trans que responderam ao formulário correspondem a 7 pessoas: 4 não binárias e 3 homens trans e/ou transmasculinos. Nenhuma mulher trans ou travestis. A ausência desses grupos no espaço universitário de música é a maior comprovação da transfobia latente que existe na sociedade, assim como dentro dos espaços de música.

Trans ou transgênero são pessoas que não se identificam com o gênero que lhe foi designado pelo sexo biológico ao nascimento; ao contrário de cisgênero, que se identica com ele. Portanto, a transfobia é uma forma de discriminação contra pessoas trans que pode ser manifestadas de diferentes formas como atos de violência física, verbal e psicólogica, entre outras (RABELO; CONSERVA, 2020, p.3). Segundo o site do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da saúde, as travestis e transexuais femininas constituem um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil, com uma expectativa de vida de 35 anos, enquanto a da população em geral é de 74,9 anos.⁵²

Amargamos a estatística de ser o país que mais consome pornografía trans e ocupamos o pódio do país que mais mata mulheres trans e travestis, homens trans e transmasculines. Não há solução individual para problemas coletivos. Essa é uma responsabilidade de todas, todos e todes para enfrentar e superar

 Acesso: 07 nov. 2022

⁵² Site Conselho Nacional de Saúde, disponível em:

a transfobia em nosso país", afirma o conselheiro nacional de saúde, Theodoro Rodrigues Lima, que representa a União Nacional LGBT (UNA-LGBT) no CNS e é a segunda pessoa trans a ocupar um assento no colegiado.

A divisão binária existente dentro da teoria musical e as classificações vocais em coros, que mais tem a ver com gênero do que com tipo de voz especificamente, são exemplos de transfobias existidas especificamente no mundo da música. É comum ouvir expressões como "coro feminino" ou "coro masculino" para falar de vozes graves e agudas. Entretanto, essas divisões ressaltam, ainda mais, estereótipos de gênero.

Recentemente, a Sala São Paulo, uma das mais conhecidas salas de concerto do Brasil, recebeu pela primeira vez uma solista trans. Ariel Bernardi, integrante do Coro Jovem da Emesp, em entrevista à Revista Veja, relata que, ao longo de sua carreira, sofreu diversos preconceitos velados por cantar em um registro mais grave ao atribuídos às mulheres cisgênero. Ariel é baritonista, uma voz grave feminina, no mesmo registro dos barítonos.

Ao longo de sua carreira, em vez de cantores serem separados por naipe – tipo de voz –, eram separados pelo sexo. Ariel lembra de aulas em que professores instruíam: "Agora, os homens cantam". "Muitas vezes, quis ficar quieta só para provocar", conta. Em corais tradicionais, cantores também são divididos no palco pelo sexo, com homens e de um lado e mulheres de outro. Para Ariel, a representatividade de mulheres que cantam em seu naipe ainda é rara. Nos últimos sete anos de carreira, ela não conheceu outras cantoras líricas brasileiras que tivessem o mesmo registro , o que lhe trouxe certas inseguranças. "Me perguntava como as pessoas iriam me enxergar quando eu cantasse, porque minha voz é considerada grave. Ainda estou aprendendo a lidar com isso", disse. 53

Outras transfobias relatadas nos formulários estão relacionadas a burocracias dentro da universidade e dificuldades de, por exemplo, registrar seu nome social na secretaria. Essa violência não é restrita à faculdade de música, mas que, somadas com as outras violências, acabam sendo grandes afastadores dessas pessoas do espaço universitário. A pessoa abaixo, um homem trans, após inúmeras tentativas para ter seu direito reconhecido, acabou trancando a faculdade por um ano.

"Como sou trans, mesmo sendo um direito meu por lei, tive o uso do meu nome social negado pela secretaria, o que me desanimou muito. Não tive

https://veja.abril.com.br/cultura/na-sala-sao-paulo-primeiro-solo-de-cantora-trans-faz-historia/ Acesso 07 nov. 2022

⁵³ BARRETO, Vitória. **Na Sala São Paulo, primeiro solo de cantora trans faz história.** São Paulo: Veja. Outubro 2022. Disponível em:

apoio de ninguém e eventualmente tranquei o curso por um ano. Ao retornar, já com meus documentos retificados, passei um semestre inteiro com, mesmo tendo meus dados já alternados, sem conseguir mudar meu nome no email instituicional (já que já era situação de pandemia). Por conta disso, ao entrar em qualquer aula virtual ou utilizar as plataformas de acesso, meu nome, quando vinculado ao email, era ligado ao nome antigo, que já era até mudado no sistema da faculdade. Ninguém conseguia me ajudar, a parte de tecnologia da informação da Unirio (que é responsável por essa parte) estava incomunicável, a secretaria não sabia o que fazer, o diretório acadêmico sugeriu que eu trancasse o curso (o que não era uma opção na época) e depois de muito tentar só consegui a retificação dos meus dados no fim do período (e aconteceu extremamente rápido, mostrando que não era um processo difícil de ser feito)" (J. H.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rita Lee, em sua autobiografia publicada em 2016, relata como foi sua saída do grupo Mutantes:

Minha saída do grupo aconteceu bem nos moldes de "o noivo é o último a saber", no caso, a noiva. Depois de passar o dia fora, chego ao ensaio e me deparo com um clima tenso/denso. Era um tal de desviar a cara para lá, o outro olhar para o teto, firular um instrumento e coisa e tal. Até que Arnaldo quebra o gelo, toma a palavra e me comunica, não nessas palavras, mas o sentido era o mesmo, que naquele velório o defunto era eu. "A gente resolveu que a partir de agora você está fora dos Mutantes porque nós resolvemos seguir na linha progressiva-virtuose e você não tem calibre como instrumentista." Uma escarrada na cara seria menos humilhante. Em vez de me atirar de joelhos chorando e pedindo perdão por ter nascido mulher, fiz a silenciosa elegante. Me retirei da sala em clima dramático, fiz a mala, peguei Danny e adiós. No meio da estradinha da Cantareira, a caminho de São Paulo, parei Charles no acostamento e chorei, gritei, descabelei, xinguei feito louca abraçada a Danny que colaborava com uivos e latidos (LEE, 2016, p.115).

Assim como o relato de Rita Lee, há diversos outros que falam especificamente sobre violências de gênero no meio musical, mais especificamente subjulgamentos de suas capacidades artísticas ou até mesmo sobre assédios morais e sexuais. A cantora de rock Alanis Morissette, em entrevista ao jornal britânico *The Sunday Times*, afirma que um número considerável de mulheres na música já foram agredidas, assediadas e estupradas⁵⁴. Madonna, em seu famoso discurso no prêmio "Mulher do Ano 2016" pela Billboard, relata detalhadamente os obstáculos que teve que enfrentar na carreira.

Estou aqui em frente a vocês como um capacho. Quer dizer, como uma artista feminina. Obrigada por reconhecerem minha habilidade de dar continuidade à minha carreira por 34 anos diante do sexismo e da misoginia gritante, e do bullying e abuso constante.⁵⁵

Além dos próprios relatos e denúncias, diversas letras de canções consagradas retrataram, de forma naturalizada, violências e agressões. Em "Faixa Amarela", canção de Zeca Pagodinho lançada em 1997 no álbum "Hoje é dia de festa", ele diz:

⁵⁴ EDWARDES, Charlotte. **Alanis Morissette Interview: 'Female rage gets such a bad rap, but it's part of being human'.** Londres, The Sunday Times. Disponível em:

https://www.thetimes.co.uk/article/alanis-morissette-interview-female-rage-gets-such-a-bad-rap-but-its-part-of-being-human-x30sfwtzz Acesso: 09 nov. 2022

⁵⁵ Disponível em: < https://www.voutube.com/watch?v=c6Xgbh2E0NM > Acesso 10 nov. 2022

105

Mas se ela vacilar Vou dar um castigo nela Vou lhe dar uma banda de frente Quebrar cinco dentes e quatro costelas

> Vou pegar a tal faixa amarela Gravada com o nome dela E mandar incendiar Na entrada da favela (x2)⁵⁶

Outra canção, também lançada nos anos 90 e famosa nas vozes da então dupla infantil Sandy & Junior, descreve a relação violenta e ciumenta entre dois personagens: Genaro e Maria Chiquinha. Após um intenso interrogatório, o homem diz que irá assassinar a mulher cortando sua cabeça e, quando indagado sobre o que vai fazer com o resto do corpo, ele responde "pode deixar que eu aproveito".

Então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha Então eu vou te cortar a cabeça

Que c'ocê vai fazer com o resto, Genaro, meu bem? Que c'ocê vai fazer com o resto?

O resto? Pode deixar que eu aproveito⁵⁷

Desde os anos 90 até hoje é possível perceber diversas mudanças no que tange percepções e produções de violências: estamos mais sensível a elas, de forma que situações que antes seriam naturalizadas, passam a ser consideradas erradas ou até denunciadas. Há uma ressignificação por conta, sobretudo, das manifestações e pautas levantadas por movimentos sociais. Nossos olhares como pessoas em sociedade ficam mais atentos e, quanto mais compartilhamos nossas subjetividades e experiências, mais é possível ser e estar empático para com uma vivência que, muitas vezes, não nos perpassa.

Recentemente, publiquei um artigo na revista MusiMid, escrito em conjunto com a pesquisadora Kely Guimarães (GUIMARÃES; JACOMETI. 2022), sobre a representação da mulher musicista pela imprensa. No texto, fizemos um paralelo com matérias jornalísticas antigas e a recente publicação sobre a cantora Marília Mendonça, morta em um acidente de

⁵⁷ Letra completa disponível em: <<u>https://www.letras.mus.br/sandy-e-junior-musicas/149622/</u>> Acesso: 22 set. 2022

⁵⁶ Letra completa disponível em: https://www.letras.mus.br/zeca-pagodinho/78480/ Acesso: 21 set.2022

avião. Dois trechos da reportagem do historiador Gustavo Alonso⁵⁸ causaram polêmica nas redes sociais: o primeiro, falava que Marília "não era uma excelente cantora" e que "seu visual não era dos mais atraentes para o mercado da música sertaneja".

No outro, ele fala novamente sobre a aparência e corpo de Marília, chamando-a de "gordinha" e trazendo a atenção para sua luta contra a balança, ao invés de focar em sua carreira. No artigo, complementamos:

Essa suposta autoridade para falar do corpo da mulher é algo típico e sintomático de uma sociedade patriarcal, na qual pessoas machistas se colocam numa posição de legitimar o que uma mulher deve fazer ou não, e de minimizar o trabalho delas justificando-se pelo uso da liberdade de expressão (GUIMARÃES; JACOMETI, 2022, p.52)

Nas reportagens dos jornais do século passado, utilizadas no artigo, também percebemos certa autorização para falar sobre aspectos de personalidade das mulheres, ao invés dos seus trabalhos como musicistas. Em um trechos destacados, o jornalista L. de Barros, do Jornal da Tarde, ao falar sobre a compositora Augusta Holmes, menciona o seu temperamento, a diminui como artista e destaca sua aparência física chamando-a de formosa, enquanto os adjetivos usados para falar de Chopin são "inefável" (que não se pode nomear ou descrever em razão de sua natureza, força, beleza; indizível, indescritível) e "divino poeta".

Como compositora, Holmes tem contra si a deficiência de seu temperamento impetuoso e dispersivo e os defeitos constitucionais de seu sexo, ao qual falecem, para as criações da grande arte, o equilíbrio e a força, privativos do gênero masculino. Por isso vêde: a música, como a pintura e a estatuária (...) não têm representantes femininos acima de medianos. É curioso recorrer à bibliografia musical, para se fazer a estatística das musicistas de fama. O catálogo é desolador e será quase negativo, se quisermos reduzir o cômputo as compositoras propriamente ditas, porque as celebridades femininas na música o foram quase exclusivamente por mínimas qualidades de execução musical. Ainda assim, este número é insignificante. Basta dizer que até hoje só se registra o aparecimento de uma pianista realmente de primeira ordem, Madame Pleyel, a quem o inefável Chopin, o divino poeta dos Doze Estudos dedicou (régia homenagem!) os três noturnos Opus 9. A formosa Holmes não faltaram sem dúvidas qualidades eminentes, que a segregam da turma dos mediocres, mas o que ela deixou e honra sobremodo o gênio da mulher moderna, não

 $https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/11/marilia-mendonca-rainha-da-sofrencia-nao-conheceu-o-fracasso.shtml\ Acesso\ em\ 09/11/2021$

⁵⁸ Alonso, Gustavo. 2021. **Marília Medonça - a rainha da sofrência não conheceu o fracasso**. São Paulo: Folha de S. Paulo.

pertence a grande arte propriamente dita. (Diário da tarde 1903. Grifos nossos).⁵⁹

Por mais que ambos tenham reproduzido em seus textos uma autorização patriarcal para falar abertamente sobre os corpos e temperamentos das mulheres e, paralelamente, diminuindo seus trabalhos, a principal diferença entre as duas reportagens (além da temporal) é a reação do público: a reportagem sobre Marília Mendonça causou imensa revolta nas redes sociais, fazendo com que o historiador Gustavo Alonso recebesse intensas críticas sobre sua coluna publicada na Folha de São Paulo.

"O olhar opositivo" de bell hooks (1992) foi usado como base para a discussão sobre a representação de mulheres compositoras nas mídias sociais. No texto, a autora descreve que, ao longo de nossa vida, somos ensinados sobre o significado de "olhar certo" e "olhar errado", e que isso aparece em nossas relações. É algo como o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2009) mencionado ao longo de todo esse trabalho. bell hooks (1992), levando o foco para espectadoras negras, menciona, por exemplo, de que maneira as imagens recebidas em filmes, jornais e propagandas estavam diretamente ligadas a uma estrutura de poder racista e machista, atuando, conforme dito anteriormente, como um modo de hierarquização desses papéis:

Quando a maioria dos negros nos Estados Unidos tiveram pela primeira vez a oportunidade de ver filmes e programas de televisão, eles o fizeram perfeitamente conscientes de que a mídia de massa era um sistema de conhecimento e poder que reproduzia e mantinha a supremacia branca. Ver televisão, ou filmes comerciais, envolver-se com suas imagens, era envolver-se com a negação da representação negra (Hooks 1992, 117. tradução nossa).

O olhar opositivo, segundo a autora, atua como um poder dos oprimidos para garantir agenciamentos. "É uma forma de politizar e reivindicar espaços, lutar pelas resistências e, sobretudo, aprender a olhar de forma diferente para uma história e para o modo com que muitas delas são contadas, redirecionando nossas perspectivas." (GUIMARÃES, JACOMETI, 2022, p.47) Desde as histórias de Rita Lee, Alanis Morissette, Madonna e as letras das canções dos anos 90, muito se tem mudado no campo da etnomusicologia feminista e nos estudos de violência de gênero dentro do meio musical. Apesar dos notórios avanços e maior número de referências, ainda são poucas as pesquisas brasileiras na música que tratam

_

⁵⁹ "Cartas do Rio". **Diário da Tarde**, 1903. Ano V. Nº 1270. Curitiba, Paraná. http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=800074&pesq=compositoras&pasta=ano%20190&hf=memoria.bn.br&pagfis=4287 Acesso em 09/11/21.

especificamente de violências como assédios morais, sexuais, racismo, transfobia e desqualificações de grupos marginalizados em geral.

Nos Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, por exemplo, ao pesquisar a temática 'violência de gênero', encontra-se três artigos: "O discurso de violência contra mulheres na canção das mídias" (MOTTA; VALENTE, 2018), "Assédio moral no ensino de música: uma investigação inicial com foco em ocorrências na educação musical" (SANTOS; GERIZANI, 2018) e "Violências simbólicas na produção musical: Origens e persistências das relações de gênero e poder" (FIGUEIREDO; GUIMARÃES; JACOMETI, 2021). Acrescentando as palavras "universidade de música", esse número vai a zero.

As ainda poucas referências foram uma dificuldade para este trabalho, que precisou traçar seu caminho se espelhando, sobretudo, em referências estrangeiras vindas da etnomusicologia. Os caminhos de pesquisa vieram em grande parte da sociologia, assim como os principais recortes e embasamentos teóricos, já que foi proposital a escolha de utilizar menos referências da etnomusicologia feminista estrangeira (principalmente as vindas dos EUA e da Europa), no que tange, sobretudo, questões interseccionais e geográficas que são específicas do Brasil. Apesar de sentir que esta pesquisa ainda precisa (e deve) se aprofundar em diversos aspectos (no que tange sobretudo questões referentes a pessoas trans), consegui chegar em alguns lugares que considero interessantes.

Entretanto, as dificuldades de uma pesquisa em violência de gênero não estão apenas relacionadas à pouca bibliografia em português mas, sobretudo, na ausência de matérias obrigatórias dentro da universidade de música que abordem temáticas como racismo, relações de gênero e história de mulheres e corpas trans na música. Os caminhos traçados para esse tipo de pesquisa ainda partem, sobretudo, da vivência. De trocas de experiências e na tentativa de teorizar a violência para validá-la. Um caminho extremamente doloroso e difícil, sobretudo no meio da universidade de música.

No primeiro capítulo, ao traçar o perfil das pessoas que estudam nas duas universidades do Rio de Janeiro de música, podemos perceber o quanto o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2009) se faz presente, assim como o de *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012) que, paralelamente, são responsáveis pela construção do que entendemos como universidade e as visões de mundo que são perpetuadas lá dentro. Com o *habitus* conservatorial, foi possível visualizar porque grande parte do ensino de música ainda é voltado para o modelo de conservatório europeu e o quão é sintomático desse modelo,

paralelo a um *habitus* patriarcal, que haja menos mulheres do que homens em cursos de música.

O ponto chave desse capítulo, ao se embasar nas referências de composições usadas para a entrada nas universidades, está na percepção de quão sintomáticas são as poucas referências utilizadas nas bibliografias das instituições - assim como as peças pedidas para o teste habilidade específica - de mulheres, travestis, homens trans, transmasculinos, pessoas não binárias e dissidências de gênero. E, quando elas aparecem, são, na maioria das vezes, referências de mulheres cis brancas, geralmente com condições financeiras. Esse cenário acaba sendo espelhado no quadro disente, cente da UNIRIO e UFRJ, ainda composto majoritariamente por homens cis (JACOMETI, 2019) e que, ainda, pouco recebe pessoas trans e dissidências de gênero.

O objetivo deste trabalho partiu de um incômodo gerado pelo meu trabalho de conclusão de curso: o notório menor número de mulheres cis dentro das universidades de música do Rio de Janeiro, especialmente em áreas relacionadas à criação. Entretanto, antes mesmo do TCC, a minha vivência como mulher cis e musicista de classe média baixa dentro da universidade e minhas trocas com outras mulheres, travestis, homens trans, trans masculinos, pessoas não binárias e dissidências de gênero, fez com que o assunto "violências de gênero dentro da universidade" ganhasse uma urgência absurda.

Eu precisava, de alguma forma, registrar todas as violências relatadas a mim e, além disso, tentar entender de quais lugares elas surgem, além de óbvios diagnósticos de misoginia, transfobia e outras violências geradas pelo patriarcado. Antes de chegar nos relatos e para embasar essas percepções de violências, precisei verificar como era a educação musical aqui no Brasil até chegar nas universidades. O que eu descobri, através da pesquisa, é que essa educação musical era separada por gênero e que as mulheres cis, sobretudo as de classe média (que era o público que mais tarde entraria nas universidades públicas), aprendiam música com o objetivo de entreterem a casa e seus maridos. O espaço público musical ainda era restrito aos homens cis, mesmo que grande parte das professoras de música fossem mulheres (FREIRE, 2011).

A história da criação tanto da UNIRIO quanto da UFRJ mostra diversos aspectos de colonialismo (como fenômeno) e da colonialidade (em uma dimensão diferente do colonialismo) como a construção desse fenômeno nas bases da sociedade, já ambas as universidades surgiram dos modelos de conservatório europeu (MALDONADO TORRES apud QUEIROZ, 2017, p.136). A UNIRIO, como o antigo Conservatório de Canto Orfeônico

idealizado por Villa Lobos, e a UFRJ, o antigo Conservatório Imperial, construíram em suas bases o que Queiroz (2017) chamou de epistemicídios musicais e consequentes desvalorizações de outras formas de fazer musical que não europeias. E isso não é apenas um sintoma das duas universidades, mas das universidades de música brasileiras de forma geral.

O *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012) construído mostra uma valorização da cultura europeia, não apenas no que tange teoria e prática, mas sobretudo nas relações de gênero traçadas por essa tradição de conservatório. Nesse ponto, chego a este capítulo, o último desta dissertação, que mostra diversos relatos de violência vividos principalmente dentro da universidade de música, mas também fora dela, e de que forma as violências de gênero se manifestam no meio musical.

Vale ressaltar, também, a dificuldade de construção desse capítulo, que muito foi vivenciado na prática. Meu medo é que as violências sejam lidas apenas como denúncias e não como uma forma de visualizar e, sobretudo, escutar as experiências dentro desses espaços. Expor esses relatos é sim uma forma de denúncia, de não deixar passar despercebido, mas, também é um meio de atentar o olhar para que quem esteja lendo esse trabalho consiga perceber caso vejam algo parecido com os relatos em prática. E este é o ponto central deste trabalho.

Apesar de ter dito mais acima que foi proposital o pouco uso de referências estrangeiras no que tange a etnomusicologia (já que os principais embasamentos desse trabalho, como o próprio Bourdieu, ainda são, infelizmente, estrangeiros), fiz questão de utilizar como principal nome a autora bell hooks, falecida em dezembro de 2021. O livro "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade" (HOOKS, 2017) foi a base para toda essa discussão, tal como minhas experiências pessoais como musicista e educadora e artigos que retratam as mudanças formas de estudo de música, acrescentando-se nas contexto social/econômico/regional e saindo de uma perspectiva que se resume às análises de partitura.

A construção do meu 'eu' na experiência foi responsável por sensibilizar e constituir discursivamente este trabalho, como sujeita que não preexiste aos acontecimentos mas, ao contrário, constitui-se nas ações e em redes de relações em que vivencio, construindo subjetividades que sensibilizam o olhar para violências de gênero e suas transversalidades. A partir dessa sensibilização de olhar, é possível, também, perceber as chamadas violências simbólicas (BOURDIEU, 2019) tão naturalizadas e se incomodar com elas, trazendo nossas próprias experiências violentas e aprendendo com sua teorização. É o olhar opositivo

(HOOKS, 2012) sendo colocado em prática, assim como a ressignificação da academia como um lugar que pode ser acolhedor para quem vem das margens.

Segundo bell hooks (2017), a experiência de aprender quando as nossas próprias experiências são consideradas centrais e significativas faz com que enxerguemos os estudantes como sujeitos e não objetos. Mais do que isso, nos lembra que nenhuma educação é politicamente neutra: se um professor escolhe desconsiderar as vivências de seus alunos, se uma universidade de música ainda reproduz uma forma de ensino e conteúdo que exclui diversidades, está tomando uma decisão política (HOOKS, 2017, p.53). A decisão política dessa dissertação está no desejo de descentralização, além da vontade de transformar a academia em um lugar em que haja uma educação musical multicultural.

Mas, para isso, precisamos falar. Também observar. Sobretudo, ouvir. E você, qual a decisão política vai decidir tomar?

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. dos S. do; CARVALHO, S. P. de; SILVA, V. B. da; BRUNINI, B. C. C. B. Diálogos sobre uma psicologia feminista: A sororidade no com(bate) à violência contra a mulher. *Akrópolis Umuarama*, v. 28, n. 1, p. 59-72, jan./jun, 2020.

BATALHA, Martha. *A vida invisível de Euridice Gusmão*. Editora Companhia das Letras, Abril, 2021.

BARROS, Antonio Teixeira de.; BUSANELLO, Elisabete. Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 27(2): e53771, 2018.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. *Cadernos de campo*, n. 16, p. 201-218, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e Pobreza. Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1.* Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.19, p.20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kühner – 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

	. O senso	prático.	Petrópolis:	Vozes,	2009.
--	-----------	----------	-------------	--------	-------

CAMPESATO, Lílian, BONAFÉ, Valéria. A conversa enquanto método para emergência da escuta de si. *Revista DEBATES* | *UNIRIO*, n. 22, p.28-52, dez, 2019.

CHERQUIS, Hermano Roberto Thiry. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. RAP, Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev, 2006

DOMENICI, Catarina Leite. A performance musical e o gênero feminino. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Orgs.). *Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas*. Goiânia; Porto Alegre: Anppom, 2013. p. 56-69.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. *Sociedade e Estado*, vol. 29, abril de 2014, p. 255–88, 2014.

FREGNI, Maria Vitória, DUARTE, Adriane da Silva. Orfeu: mito, ópera e poesia. Um estudo comparado. *Revista Todas as Musas* [online], ano 03, n 01, jul-dez. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Vanda Bellard. *Papéis Femininos e Educação Musical Feminina em meados do século XIX Rio de Janeiro, 1840-1870.* XX Congresso Nacional da ABEM / III Seminário Municipal de Educação Musical de Vitória. 2011.

FREIRE, Vanda Bellard. ZECCA, Rayana do Val; PENELLO, Paula Ribas. *Educação Musical da Mulher no Segundo Reinado*. II Simpósio de Musicologia da UFG e IV Encontro de Musicologia Histórica da UFRJ. 2012. Anais... Pirenópolis / Goiás: Escola de Música e Artes Cênicas, 2012

. Educação Musical da Mulher no Âmbito da Instrução Pública (segundo reinado). Anais do V Simpósio de Educação Musical da UFRJ/V Encontro de Monografias de Licenciatura da UFRJ/II Simpósio de Educação Musical da UFG. Rio de Janeiro: Centro de Estudos e Musicologia e Educação Musical da UFRJ, 2012b.

. Colégios de Meninas - Educação Musical no Período Monárquico. Comunicação de Pesquisa apresentada no VI Simpósio de Educação Musical da UFRJ / III Simpósio de Educação Musical da UFG, 2013.

GONZALEZ, Lélia. *A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem políticoeconômica*. In: Por um feminismo Afro-latino-americano. Editora Zahar, 2020.

Por um feminismo Afro-latino-americano. Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, n. 1, p. 12-20, 2011

GUIMARÃES, K. K. .; JACOMETI, A. L. A representação da mulher compositora na imprensa brasileira: O que mudou do início do século XX para o XXI? *MusiMid: Revista Brasileira de Estudos em Música e Mídia*, [S. 1.], v. 2, n. 3, p. 45–54, 2022. Disponível em: https://revistamusimid.com.br/index.php/MusiMid/article/view/65. Acesso em: 4 nov. 2022.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JACOMETI, Amanda; ADOUR, Fábio. *Blues é tudo igual?*. Anais do 17° Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ. Vol.2., 15p, 2020.

JACOMETI, Amanda. Histórias que não me contaram: a memória como estratégia de inclusão das mulheres em música, UNIRIO, TCC; Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro, 2019.

KOSKOFF, Ellen. A Feminist Ethnomusicology: Writing on Music and Gender. New Perspectives on gender in music: University of Illinois Press, 2014.

LEE, Rita. Rita Lee: Uma Autobiografia. São Paulo: Globo Livros, 2016.

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador.* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, 2005.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. *Revista Cógito*, Salvador, n.11, p. 14 -19, Outubro. 2010.

LUCENA, Rodrigo Fernandes de; MATOS, Elvis Azevedo de; ANDRADE, Leandro de Abreu; ABREU, Yuke Pereira de. As estruturas sociais e seus impactos no campo do ensino superior de música nas universidades federais do Brasil. *Research, Society and Development Journal*, São Paulo, v. 10, n. 5, 2021.

MIGUEL, Sylvia. Representatividade feminina no sistema artístico precisa ser mais bem avaliada. Institutos de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.iea.usp.br/noticias/representatividade-feminina-no-sistema-artistico-precisa-ser-m elhor-avaliada Acesso: 19 set. 2021.

MELLO, Maria Ignez C. *Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro. Revista eletrônica de musicologia.* Volume XI, Setembro, 2007. Sem numeração de página. Disponível pelo link: http://www.rem.ufpr.br/ REM/REMv11/14/14-mello-genero.html> Acesso em 30 out. 2021.

MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heróicas clássicas. *Revista Letras Escreve*, Macapá, v. 7, n. 3, 2º semestre, p.385-402, 2017.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca; ESPÍNDOLA, Daniela; CARVALHO, Juliana Bonetti de; MOREIRA, Adriana Rufino; PADILHA, Maria Itayra. *Violência de Gênero: Um olhar histórico*. HIST. ENF. REV. ELETR (HERE). 2014 jan/jul; 5(1):54-66. Disponível em: http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/vol5num1artigo5.pdf Acesso: 10 nov 2022.

NOGUEIRA, Isabel Porto; MICHELON, Francisca Ferreira. Mulheres intérpretes: representação e música em fotografias em branco e preto do acervo do conservatório de música da UFPEL. TRANS- Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra; MENDONÇA, Sônia Regina de. Capital Cultural - *Dicionário da Educação Profissional em Saúde (Fiocruz)*, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html Acesso: 22 ago. 2022.

OLIVEIRA, Daisy Lucia Gomes de. Villa-Lobos e o Canto Orfeônico no Governo Vargas: as concentrações orfeônicas e a Superintendência de Educação Musical e Artística. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, vol 2, n 2, 2011.

OLIVEIRA, Dennis de Racismo Estrutural: Uma perspectiva histórico-crítica. Dandara Editora, 2021.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Etnomusicologia: da música brasileira à música mundial. *Revista USP*, São Paulo, n.77, p. 6-11, mar - mai, 2008.

PAIXÃO, Alexandro Henrique, PAULA, Patrícia Amorim de. Os modos de vida das musicistas no Rio de Janeiro oitocentista. *Revista EM PAUTA*, Rio de Janeiro, 1o Semestre de 2021 - n. 47, v. 19, p. 202 - 216. 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.* 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

·	Licenciatura	em	música	e	habitus	conservatorial:
analisando o currículo. Revista da Aben	ı, Londrina, v.	.22, r	n.32, 90-1	103	, jan/jun	2014.

______. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. *Revista da Abem*, Natal, 2013.

PALACIOS, Maria. *Feminismos Expandidos, Queer y Poscoloniales en la Musicologia Histórica*. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Orgs.). Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas. Goiânia; Porto Alegre: Anppom, 2013. p. 56-69.

PAULA, Patrícia Amorim de. *A atuação musical feminina na docência e nos palcos: contribuições para uma educação feminina por meio do piano e do canto.* IX Seminário do Centro de Memória UNICAMP, Anais, São Paulo. 2019a.

PAULA, Patrícia Amorim de. A presença feminina na docência e nos palcos do Rio de Janeiro oitocentista. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.37, n.77, p.65-81, 2019b.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Rev. Bras. Educ.* [online], vol.25, e250054. Epub 25-Nov-2020.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrimos e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções dasubjetividade*. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

ROCHA, João Gomes da. *Escolas especializadas em Música: Conservatórios, modelo conservatorial e formação de professores.* II Congresso Nacional de Educação, Editora Realize, 2020.

ROS, Ana Carolina Pontes. Produção e reprodução social da violência: rebatimentos da naturalização de processos violentos na sociedade capitalista. In: *Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 5, São Luís, 2011. Anais [...]. São Luís: UFM: 2011.

SANT'ANNA, Sabrina Marques Parracho, MARCONDES, Guilherme, MIRANDA, Ana Carolina Freire Accorsi. Arte e Política: A Consolidação da arte como Agente na Esfera Pública. *Sociologia & Antropologia*, vol. 7, p. 825–49. dez. 2017.

SANTOS, Karla Maria Martins; GERIZANI, Marcela Conti; Assédio moral no ensino de música: uma investigação inicial com foco em ocorrências na educação musical. XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Manaus, 2018.

SANTOS, E. S. dos, FERRONATO, C. de J., & MECENAS, A. Histórias dos conservatórios brasileiros de canto orfeônico: consonâncias e dissonâncias nos cursos de formação do professorado de música. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, p.01-22. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. *INFORMARE – Cadernos de Pós-Graduação em Ciências da Informação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995.

SOLNIT, Rebecca. Os Homens Explicam Tudo Pra Mim. Editora Cultrix, 2017.

SOUSA, Rodrigo Silva Caxias de; CABRAL, Francine Conde; MULLER, Jéssica Paola Macedo; ANSELMO, Helena da Silva. Em busca de categorias de mansplaining: pesquisadoras compartilhando informações sobre violências sofridas. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 313-327, mai. 2019.

SOUZA, Carla Delgado de. O Brasil em pauta: Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico (1920-1945). *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar*, v.4, n.1, jan.-jun., p.67-85, 2012.

SOUZA, Rafael Benedito de. Formas de Pensar a Sociedade: O Conceito de Habitus, Campos e Violência Simbólica em Bourdieu. *Revista Ars Histórica*, ISSN 2178-244X, nº 7, Jan./Jun, p. 139-151, 2014.

STRONG, Catherine. Grunge, riot grrrl and the forgetting of women in popular culture. *The Journal of Popular Culture*, vol. 44, no.2, pp. 398–416, 2011.

VEIGA, Paulo Eduardo de Barros. O mito de Orfeu e Eurídice no Livro IV das Geórgicas de Virgílio: tradução e notas. *Rónai: Revista De Estudos Clássicos e Tradutórios*, UFJF, v.6 n.1 – pp. 172-178, 2018.

ZERBINATTI, Camila Durães; NOGUEIRA, Isabel Porto; PEDRO, Joana Maria. A emergência do campo de música e gênero no Brasil: reflexões iniciais. *Dossier Género y Música*. Descentrada, v. 2, n. 1, mar. 2018.

Documentários

Compositoras do Brasil - Episódio 1: Sementes, Youtube, 14 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j0WrGrfSUW0 Acesso: 28 dez. 2021.

ANEXO 1 - FORMULÁRIO

Pesquisa de Mestrado em Música, Cultura e Sociedade (por Amanda Jacometi)

Este questionário será utilizado para minha dissertação de mestrado em Música, Cultura e Sociedade pela UNESPAR e é destinado à todas as pessoas que tenham entrado na graduação em Música na Unirio ou UFRJ no período de 2009 a 2021. No meu trabalho, pesquiso processos de invisibilizações e subjetivações de violências durante a trajetória como profissionais em música e, especialmente, dentro da universidade. Para entender as nuances e de que forma essas violências podem ser naturalizadas, fiz uma série de perguntas, tanto em múltipla escolha quanto discursivas, presentes em 4 páginas de questionário. Elas serão utilizadas exclusivamente para a dissertação, na qual manterei o anonimato de quem as respondeu. Esse trabalho se propõe, também, a seguir as éticas de pesquisa e contribuir, de alguma forma, para a construção de relações sociais mais atentas e afetivas dentro do mundo da música. Por favor, responda o questionário atentamente e repasse-o para quem mais se enquadrar no grupo pesquisado.

Qualquer dúvida, meu email é: amandajacometi@gmail.com

	1)	Em qual destas universidades cursou sua graduação em música?
		() UNIRIO
		() UFRJ
*		
	2)	Qual o seu ano de entrada no curso de música?
*		
	3)	Qual foi a sua habilitação?
		() Licenciatura
		() Bacharelado em Composição
		() Bacharelado em MPB

- 4) Caso seu bacharelado tenha sido em Instrumento ou Regência, favor especificar qual:
- 5) Qual o seu gênero?

()Bacharelado em Regência

() Bacharelado em Instrumento

		() Mulher cis
		() Mulher trans
		() Homem trans
		() Não-binárie
		() Homem cis
		() Outro:
*		
	6)	Qual a sua orientação sexual?
		() Homossexual
		() Bissexual
		() Panssexual
		() Assexual
		() Heterossexual
		() Outro:
*		
	7)	Qual a sua etnia/raça?
		() Negra/o/e
		() Amarela/o/e
		() Branca/o/e
		() Latina/o/e
		() Indígena
		() Outro:
*		
	8)	Você possui alguma deficiência? Se sim, qual (is)?
*		
	9)	Você se identifica com alguma religião? Se sim, qual?
*		
	10)	Qual a sua idade?

*

	101
	11) Onde você nasceu?
*	12) Em quais regiões/bairros você morou durante sua experiência universitária?
*	
Pr	imeiras experiências com música
	13) Como foram seus primeiros contatos com música?
*	
*	14) Aproximadamente com qual idade você teve estes contatos com música?
^	
	15) Qual ou quais foram os primeiros instrumentos com os quais você teve contato?
*	
	16) Houve alguma questão econômica que eventualmente possa ter influenciado na escolha de seu(s) primeiro(s) instrumento(s)?
*	
	17) Você teve contato próximo quando criança com alguém que tocasse ou trabalhasse com música?
()	Sim
()	Não
*	
	18) Se sim, com quem?
*	
*	19) Quais artistas musicais você mais gostava durante este período?
	20) O que levou você a fazer uma graduação em música?
*	20) O que levou voce a lazer uma graduação em musica?
•	
	21) Você teve apoio familiar ao tomar a decisão de entrar num curso de graduação em música? (Sinta-se à vontade para eventuais comentários ou observações)
*	
	22) Sobre seu estudo musical, quais dessas alternativas estiveram presentes em sua trajetória?
	() Aulas de música em igreja ou congregação religiosa

() Autodidata () Conservatório () Aulas particulares () Aulas de música em ONGs ou projetos sociais () Outros... 23) Você poderia comentar um pouco sobre o que levou você a escolher este(s) meios de aprendizado musical? 24) Você poderia citar o nome das/dos principais docentes que passaram por sua trajetória antes da sua graduação? Seção 3 de 5 Sobre o THE (Teste de Habilidade Específica) Aqui você falará sobre como foi o processo de entrada na universidade. Sinta-se à vontade caso tenha feito o THE mais de uma vez e queira falar das experiências. 25) Qual o instrumento que você escolheu na aplicação do seu THE? 26) Como foi a sua preparação para o THE? Você se sentia preparade? Quanto tempo de preparação? 27) Quais músicas você escolheu para tocar no seu THE? E quais são as autorias das peças escolhidas? 28) Caso queira acrescentar algum outro comentário sobre seu THE, sinta-se à vontade para usar este espaço (quantos THEs você tentou? Houve alguma experiência positiva ou negativamente marcante?): 29) Quais artistas musicais mais te influenciavam durante este período do THE?

Seção 4 de 5

Sobre a experiência da graduação

Essa seção é sobre sua experiência na graduação, independente de tê-la concluído ou não. Reafirmo aqui o anonimato desta pesquisa e a ética na utilização dos dados para a dissertação.

30) Você sente que seu curso de graduação em música atendeu às expectativas que tinhas quando entrastes na faculdade? Comente, caso julgues necessário.

*

31) Você compõe? Ou já compôs? Ou sente vontade de compor? Comente.

*

32) Você se sentiu incentivade por docentes durante a sua graduação? (para compor, para tocar, para produzir seus projetos musicais...)

*

33) Você se sentiu incentivade por discentes durante a sua graduação? (em rodas de discussão, em situações cotidianas, como momentos de descontração entre colegues, eventuais constrangimentos morais...)

*

34) Você se sentia à vontade para mostrar suas músicas (criações ou interpretações) para colegues do seu curso?

*

35) Você mudou ou teve vontade de mudar sua habilitação durante sua graduação? Se sim, por que e de qual para qual/quais?

*

36) Você sente que tiveram fatores socioeconômicos que, de alguma forma, dificultaram a sua experiência durante a graduação? (relacionados a transporte, alimentação, carga horária, moradia...)

*

37) Você teve que trabalhar durante a sua graduação? Se sim, com o quê? Qual a carga horária?

*

38) Você foi mãe ou pai durante seu período de graduação? Se sim, como foi a sua experiência? Houve alguma dificuldade que você gostaria de relatar? (em relação à estrutura, acessibilidade, relação com docentes...)

*

39) Segundo a sua experiência, você considera que existe diversidade dentro do curso de música? Se sim, onde? (nos referenciais, entre docentes, discentes, em políticas de inclusão...)

*

40) Você já sofreu algum tipo de assédio moral ou sexual dentro da universidade? Se sim, por parte de docentes, discentes ou outros? Sinta-se à vontade para comentar à respeito (lembrando que este questionário é anônimo e suas respostas eventualmente serão utilizadas na dissertação através de codinomes fictícios).

*

41) Você já sofreu racismo dentro da universidade? Se sim, por parte de docentes, discentes ou outros? Sinta-se à vontade para comentar à respeito (lembrando que este questionário é anônimo e suas respostas eventualmente serão utilizadas na dissertação através de codinomes fictícios).

*

42) Você já sofreu homofobia dentro da universidade? Se sim, por parte de docentes, discentes ou outros? Sinta-se à vontade para comentar à respeito (lembrando que este questionário é anônimo e suas respostas eventualmente serão utilizadas na dissertação através de codinomes fictícios).

*

43) Você já sofreu algum preconceito religioso dentro da universidade? Se sim, por parte de docentes, discentes ou outros? Sinta-se à vontade para comentar à respeito (lembrando que este questionário é anônimo e suas respostas eventualmente serão utilizadas na dissertação através de codinomes fictícios).

*

44) Você já se sentiu de alguma forma inibide em relação às suas roupas dentro da universidade?

*

45) Você poderia citar o nome das/dos principais docentes que passaram por sua trajetória durante a sua graduação?

*

Seção 5 de 5

Conclusão

Obrigada por ter chegado até aqui e respondido esse questionário! Suas respostas são muito importantes :)

46) Caso tenhas qualquer outro comentário a fazer ou questões a levantar, sinta-se livre para usar este espaço.

*

47) Nesta dissertação, para os codinomes fictícios, usarei nomes de artistas (não-bináries, mulheres trans e cis, e homens trans e cis). Você gostaria de escolher o seu, ou preferes que eu escolha?

- 1) Bourrée do Bach, Sons de Carrilhões do João Teixeira Guimarães e Tango en Skai do Roland Dyens.
- 2) Canção do poeta do século XVIII (Villa Lobos), uma do Lorenzo Fernandes e outra de Francisco Mignone, não lembro mais os títulos
- 3) Férias na Espanha de Mário Mascarenhas
- 4) Como Nossos Pais Belchior (mas conheci na voz da Elis) Não deixa o samba morrer Edson Conceição e Aloísio Silva (mas ouvia a versão da Maria Rita) **Lua Branca Chiquinha Gonzaga** Azulão poema: Manuel Bandeira, música: Jayme Ovalle
- 5) No THE da UFRJ, Concerto n. 3 para clarineta e orquestra, de Carl Stamitz. No THE da Unirio, André de Sapato Novo, de André Victor Corrêa; Feitiço da Vila, de Noel Rosa; Acariciando, de Abel Ferreira; Wave, de Tom Jobim
- 7) Lamentos Jacob do Bandolim; Samba de Orly Toquinho, Vinícius de Moraes e Chico Buarque; Primavera Carlos Lyra e Vinícius de Moraes; **Estamos aí Durval Ferreira, Maurício Einhorn e Regina Werneck.**
- 8) Quem há de dizer Lupicínio Rodrigues; De conversa em conversa lúcio alves e haroldo barbosa; Perdido de amor luiz bonfá e a outra eu não estou conseguindo lembrar por nada rsrsrs
- 9) Estrela do Mar de Mario Pinto e Paulo Soledade. Manoel, o audaz de Lô Borges e Toninho Horta. Amor em Lágrimas de Cláudio Santoro e letra de Vinícius de Moraes.
- 10) Unirio: Belchior Como Nossos Pais (versão: Elis Regina) Cazuza Brasil Caetano Veloso Leãozinho Caetano Veloso Baby UFRJ: Caetano Veloso Leãozinho
- 11) Para Unirio, escolhi duas canções em um songbook brasileiro. Toquei Gente Humilde e Assum Preto. Para UFRJ, toquei Tardecita Pampeana, do Piazzolla.
- 12) O Trem Azul (Lô Borges); Linha do Equador (Djavan/Caetano Veloso); O Bêbado e a Equilibrista (João Bosco/Aldir Blanc); A Voz do Morro (Zé Keti).
- 13) Escolhi duas pequenas peças de Bach que não me recordo o nome, o "Estudo N°1" de violão de Villa Lobos e "Tears in the Rain" de Joe Satriani.
- 14) Viola violada de Nonato Luiz, Prelúdio I do Villa-Lobos e as peças obrigatórias: Estudo IV de Radamés Gnatalli, Prelúdio 998 de Bach.
- 15) Coração que sente de Ernesto Nazareth; Prelúdio da Bachiana n4 redução para piano, Villa Lobos; Velho Thema do Francisco Mignone.
- 16) Das que preparei, algumas foram "Sonatina n. 1" (Muzio Clementi), "Aquarela do Brasil" (Ary Barroso) e "Flor de Lis" (Djavan).
- 17) Insensatez (Antonio Carlos Jobim) Garota de Ipanema (Jobim e Vinícius de Morais) Só danço samba (Jobim e Vinícius de Morais)

- 18) Melodia sentimental, Villa lobos; acalanto da Rosa, Cláudio santoro; vedrai carino, mozart; o cessate Di piagarmi, scarlatti.
- 19) Não precisei escolher música por ter selecionado um instrumento percussivo. As peças foram do Wilcoxon e Mitchell Peters.
- 20) Sonata k545 de Mozart, Prelúdio e Fuga em Ré Menor (Cravo Bem Temperado, vol 1) de Bach, Valsa Op. 69 no 1 de Chopin
- 22) Canção do Paiol em Curitiba Hermeto Pascoal Odara Caetano Veloso Tacho Hermeto Pascoal À Março Itiberê Zwarg
- 23) Anos Dourados (Tom Jobim), Estudo I para violão (Villa Lobos), Brasileirinho (João Pernambuco) e Wave (Tom Jobim)
- 24) Valsa sem nome (Baden powell), Refazenda (gilberto gil), Equatorial (Lo Borges) e Berimbau (Baden e Vinicius)
- 25) Assanhado Jacob do bandolim Vibrações Jacob do bandolim Lamento sertanejo Dominguinhos, Gilberto Gi
- 26) Bachianinha 1 (Paulinho Nogueira), Sons de Carrilhões (João Pernambuco), Preciso me encontrar (Cartola).
- 27) 1 prelúdio e fuga de Bach, primeiro movimento de uma sonata de Mozart, peça estrangeira de Guerra-Peixe
- 28) Creio que uma minha. Outra talvez tenha sido Oriente, do Gilberto Gil, ou o Ponteado 5 do Guerra Peixe
- 29) iara (anacleto de medeiros), se você jurar (ismael silva), vou vivendo (pixinguinha) e esqueci a outra
- 30) Naquele Tempo Pixinguinha Homenagem a Pixinguinha Dominguinhos Caminhando Nelson Cavaquinho
- 31) Provavelmente, Bach, Haydn ou Mozart e algum brasileiro clássico.
- 32) Escolhi um Minueto em Sol de Bach, pois era o que dava para entregar no pouco tempo de estudo.
- 33) Proezas de Solon de Pixinguinha e Benedito Lacerda e sonatina em ré menor de Radamés Gnattali
- 34) Sons de Carrilhoes de João Pernambuco, Preludio 3 do Heitor Villa Lobos, Bourre de JS Bach
- 35) Lembro apenas do Prelúdio nº 5 (Heitor Villa Lobos) e do Retrato Brasileiro (Baden Powell)
- 36) Concerto em Dó menor Henri Casadesus (10 mov), Três Peças César Guerra-Peixe (10 mov)
- 37) Luz Villani Côrtes Melodia Oswaldo Lacerda Pequena Peça Brasileira Murillo Santos

- 38) Não vou lembrar todas, mas a música que foi pedida foi "improviso n7 Heitor Villa-Lobos
- 39) Passaredo Chico Buarque/ Lamento no morro Carlos Lyra/ Pra dizer adeus Edu Lobo
- 40) Todo o sentimento Chico Buarque e Cristovao Bastos e Cartola As rosas não falam.
- 41) Eram estudos para flauta do Edital e a peça livre eu não lembro, mas era um choro
- 42) Eu só podia tocar uma única peça no THE, e toquei Montreaux, do Hermeto Pascoal.
- 43) Bourrè, Bach; Dr Sabe Tudo, Dilermando Reis; Estudo n1, Villa; esqueci o último.
- 44) Carinhoso Pixinguinha, Insensatez Tom Jobim, Manhã de Carnaval Luiz Bonfá
- 45) Na Glória, chorinho. Não sei o compositor. Lunik 9, Gil. E outra eu nao sei.
- 46) Sabiá Tom Jobim. A volta da Asa Branca Luiz Gonzaga. O ovo hermeto
- 47) Azulão-Jayme O'Valle. As rosas não falam. Azul da cor do mar- Tim Maia.
- 48) Prelúdio n°1 H. Villa-Lobos, Jorge do Fusa Garoto, BWV 999 Bach
- 49) Valsinha brasileira (Lorenzo Fernandes) Alguma Sonatina de Clementi
- 50) Rosa dos Ventos, Chico Buarque e Regra Três, Vinicius de Moraes.
- 51) Ponta de areia (milton nascimento). Rugas (nelson cavaquinho).
- 52) Odeon de Ernesto Nazareth e Na corda da Viola de Villa Lobos.
- 53) Canto de Xangô, Tristeza, Samba do Avião e As Rosas Não Falam
- 54) Escolhi as rosas não falam do cartola e o mundo é o muinho.
- 55) 3 estudo Arban, Caprice joseph Turrin e leitura a 1º vista.
- 56) Músicas eruditas de compositores compositora brasileira
- 57) Peça em dó maior do livro seis pequenos prelúdios de Bach
- 58) Fato Consumado, Folhas Secas. Djavan e Nelson Cavaquinho
- 59) Escolhi cantar TEMPORAL do grupo de pagode ART POPULAR.
- 60) Prelúdio III Villa-Lobos; Prelúdio 5 Guerra-Peixe.
- 61) Toquei o Prelúdio em Fá sustenido maior de J. S. Bach.
- 62) Bachiana n4 Villa Lobos Tenebroso Ernesto Nazareth
- 63) Improviso n° 7 Villa-Lobos Elegia Henrique Oswald
- 64) Wave e O morro não tem vez, de Antônio Carlos Jobim.
- 65) Concerto para contrabaixo e orquestra do Dragonetti.
- 66) Nesta rua tem um bosque de Heitor Villa-Lobos

- 67) Bella Bartok e Bach, eram exatamente essas.
- 68) Tira o seu pezinho de Heitor Villa-Lobos
- 69) Não escolhi, tive que tocar as exigidas.
- 70) 3 Standards. sendo 2 bossa nova e 1 JaZz
- 71) Eu toquei tico tico no fuba na prova
- 72) Somente o Choros Nº1 de Villa-Lobos.
- 73) Heitor Villa-Lobos e Béla Bartók
- 74) Corta-jaca, de Chiquinha Gonzaga
- 75) Peças de caixa. Mitchell Peters
- 76) Só pude escolher uma música
- 77) Tropicália Caetano Veloso
- 78) Carinhoso de Pixinguinha
- 79) Jeux Interdits (anônimo)
- 80) Último Desejo (Noel Rosa), O Meu Amor (Chico Buarque), Você Não Entende Nada (Caetano Veloso) e Acontece (Cartola)