

Educação musical e estudos de gênero: indisciplina e normatividade em aulas de canto coral em um projeto social

Comunicação

GTE 15 – Gênero e Sexualidade na Educação Musical

Hugo Romano Mariano
Universidade Estadual de Campinas
hugoromanomariano@gmail.com

Jorge Luiz Schroeder
Universidade Estadual de Campinas
schroeder@unicamp.br

Resumo: Este é um relato de experiência referente à educação musical e estudos de gênero. A partir de aulas de canto coral para crianças e jovens, de 6 a 18 anos, de um projeto social, suscitam-se entendimentos e críticas quanto à indisciplina e normatividade mediante as demandas da voz, vocalidade e corpo, em masculinidade, feminilidade e não binariedade. Recorre-se aqui à observação participante nas relações de ensino-aprendizagem musicais. Analiticamente, situa-se no pós-estruturalismo, expandindo-se diálogos com Judith Butler, Helena Lopes da Silva, Silvia Cordeiro Nassif, Carlos Kater, Patrícia Gherovici, entre outros. Compreende-se que pensar questões de gênero nas relações de ensino-aprendizagem musicais, por sua vez, implica em criticar as normatividades sociocultural e historicamente reiteradas na estruturação generificada do canto coral, por exemplo, quando o canto é considerado majoritariamente feminino. Há ainda a demanda por entendimento da ausência e indisciplina majoritária nos meninos, em acolhimento, ressignificação e redirecionamento, para que seja problematizado o binarismo de gênero e melhorada a noção de pertencimento e inclusão, em trocas, sociabilidade, enfrentamentos e desdobramentos técnicos e estéticos. Sem incorrer em sexismo, a disciplina e voz mais estável, no início da adolescência, podem indicar maiores envolvimento das meninas, moças e dos homens transgêneros com o canto: salvaguardando-se as demandas da menarca e da mudança da voz. Há a necessidade de acolhimento da mudança vocal mais demorada em corpos masculinos, e os reconhecimentos da intersexualidade e não binariedade para superação do viés dicotômico. Isto requer mediação pedagógica politizada e estetizada, diálogos e contextualizações por uma educação musical pluralista, humanizadora.

Palavras-chave: Educação musical. Estudos de gênero. Canto coral.

Introdução

Este é um relato de experiência referente a aulas de canto coral em um projeto social. Reflete-se, a partir das áreas da educação musical e dos estudos de gênero, sobre indisciplina e normatividade mediante a masculinidade, feminilidade e não binariedade.

As vivências que serão evocadas ocorreram entre novembro de 2024 e junho de 2025. O nome do projeto social não será explicitado. A sede suscitada funciona em uma cidade com menos de 100 mil habitantes, onde são oferecidas aulas de violão, violino, viola, violoncelo, baixo acústico, clarinete, trompete, flauta, saxofone, trombone, bombardino, percussão, bateria e canto coral.

Cada aula é semanal, dura uma hora. Há iniciação musical (uma turma, dos 6 a 9 anos), e canto coral (5 turmas, dos 10 a 18 anos). O coral se divide: Coral I, iniciante (10 a 11 anos); Coral II, intermediário (12 a 14 anos); Coral III, avançado (15 a 18 anos). Crianças (6 a 9 anos) participam eventualmente do coral. As turmas totalizam aproximadamente 100 alunos.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre questões artístico-educacionais e de gênero, em trocas e aprofundamentos importantes à educação musical contemporânea.

Para Butler (2024), o gênero afeta a forma como entendemos as diversas profissões, a vocação da ciência, economia, especialmente a delimitação dos domínios público e privado, a organização do trabalho, distribuição da pobreza, e as desigualdades estruturais. Também está no que diz respeito à violência e paz.

O gênero pode nomear alguns dos nossos sentidos mais íntimos, aquilo que se pode compreender como identidade, se a tivermos, a subjetividade, inconsciente e a sensibilidade. E nos processos duradouros de quem somos em relação às outras pessoas, em relação às demandas da história e das linguagens (incluindo as artísticas). Se o gênero não levasse essa questão íntima de quem somos e como nos relacionamos com as pessoas, não estaríamos tendo essas discussões, e elas não seriam tão urgentes quanto claramente são (Butler, 2024).

Segundo Gherovici (2024), o gênero precisa ser encarnado (incorporado), e o sexo deve ser simbolizado; a arte teria então uma função de inscrição corporal, de auxiliar no processo de encarnar um corpo em contradições com sua percepção egóica (de si mesmo).

Isto implica na necessidade de trazer à luz dados sobre o amalgamento entre educação musical e estudos de gênero, especialmente quanto à constituição de sentido em arte, pois o gênero artístico-politizado requer pormenorizações pedagógicas e estéticas (Mariano, 2024).

Vivências

Estão descritas algumas vivências sob a perspectiva de um dos autores deste trabalho. Embora se preze pela fidedignidade dos acontecimentos, esta exposição é fruto de um exercício de memória: pode ser inexata.

Esta descrição não tem caráter essencialista, mas diz sobre demandas contingenciais. É uma descrição densa, é interlocução científica colocada de modo direto no texto a fim de tornar a leitura mais aprazível:

Eu havia trabalhado neste projeto social entre os anos de 2004 e 2010, e retornei a ele no final de 2024 para exercer a função de educador musical, ministrando aulas de iniciação musical e de canto coral. Fui informado que o projeto havia passado por mudanças.

Antes, as aulas de instrumentos ocorriam duas vezes por semana, e as aulas de canto coral eram opcionais para os alunos. Agora, o projeto assumi um modelo mais conservatorial de ensino, há uma aula de instrumento por semana, a obrigatoriedade de participar das aulas de canto coral e de teoria musical.

Segundo o que me foi informado, por conta desta alteração, 15% dos alunos evadiram, pois os meninos não queriam cantar, e elas e eles não gostariam de aprender teoria da música.

Compreendi que a problemática demandava ações para manter as crianças e jovens no canto coral, especialmente que assegurassem a maior permanência dos meninos e dos rapazes.

As demandas pedagógicas iniciais foram bastantes desafiadoras, pois as crianças e os pré-adolescentes estavam desatentos e indisciplinados: coisas que demandavam ajustes. Deixei de lado meu planejamento estruturado e comecei a perceber que as questões musicais estavam emaranhadas em problemáticas de sociabilidade, corpo, espacialidade, necessidades afetivas e de acolhimento.

Pensar gênero e música possibilitou perceber que a turma mais caótica era a dos alunos mais novos, dos 6 a 9 anos, com os meninos mais dispersos e indisciplinados.

Em uma aula, fiz uma investigação para saber quais músicas estavam sendo cantadas fora do projeto. Apareceram três versões da música Borboletinha: “Borboletinha tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha. Poti poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau pau” (versão tradicional); “Borboletão tá no fogão, fazendo macarrão pro seu João. Poti poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau pau” (primeira variação); “Borboletão tá no fogão, fazendo macarrão pro seu João. Seu João saiu de bicicleta, caiu no morro e rasgou sua cueca, eca eca” (segunda variação).

Segundo as crianças, estas últimas versões foram ensinadas pela professora para serem cantadas pelos meninos, mas, no projeto, foram pelas meninas. Compreendi isso como possível estratégia, ainda que sexista, usada pela professora para fomentar a participação dos meninos nas aulas.

Há três turmas também muito indisciplinadas, envolvendo alunos entre 10 e 11 anos, e entre 12 e 14 anos. Alguns deles são alunos de um bairro periférico da cidade, e mais do que isto, são de famílias assistidas pelo CRAS - Centro de Referência de Assistência Social, e estão no projeto por parcerias.

Estas crianças e jovens são mais negras, agitadas e muito musicais. É comum eles cantarem funks que estão em alta nas redes sociais, especialmente no Tik Tok. Foi observado que eles não fazem exatamente para provocar, ao contrário, avisam que a música tem palavrões, ficam inibidos quando cantam-dançam na minha frente: acolho esta musicalidade.

Estamos trabalhando a canção “Beijinho no ombro” (do Wallace Vianna, André Vieira e Leandro Pardal, interpretada por Valesca Popozuda, 2014), e eles erram um pouco a letra, alguns fazem percussão corporal com ritmos complexos do funk, mais desafiadores do que os ensinados coletivamente. Muitos destes adolescentes evitam sentar perto das adolescentes.

É possível observar que elas, mesmo mais “calmas”, demonstram cansaços e sofrimentos, provavelmente relativos à menarca, mudança vocal¹ e outras transformações corporais; havendo a necessidade de, momentaneamente, fazer um breve descanso.

Recentemente os meninos pré-adolescentes saíram muito felizes e eufóricos da aula. Alguns estavam de bicicleta, era umas 17 horas, horário de pico na frente do projeto. Desatentos quanto ao perigo da rua, eles saíram em disparada, e em meio à muvuca, pude observar que um motorista mal-intencionado simplesmente jogou o carro sobre alguns deles, algo assustador, e que, por muito pouco, não machucou alguém.

Diante do ocorrido, avisei a coordenação para que os pais e alunos fossem alertados. Então se desdobrou a necessidade de defender os menores e explicar que estou acolhendo as indisciplinas deles, pois isto pode constituir alguma permanência no projeto e, talvez, oferecer um passo inicial frente à necessidade de disciplina em aula, contribuir com o desenvolvimento musical e diminuir a irritação com os comportamentos indevidos de alguns.

Alguns ensaios do coro envolvem todas as turmas, ficam nas fileiras da frente as crianças de 6 a 9 anos, no meio, os pré-adolescentes e adolescentes de 10 a 14 anos, na última fileira, os jovens de 15 a 18 anos: esta organização diz sobre certas proposições sonoras e visuais, para que estas vozes reverberem, e também todos sejam vistos.

Certo dia, entrei na sala da turma mais velha, havia cerca de 25 alunos sentados e em absoluto silêncio, alguns com celulares. Eles não conversavam uns com os outros. Eles foram provocados para que interagissem: sendo estas disciplinas e silêncios passíveis de críticas.

Há algumas coisas específicas no coral geral: 1) as vozes das jovens são mais estáveis, potentes, brilhantes, pois a mudança de voz nos rapazes tende a ser mais longa, “traumática”; 2) optou-se, então, pela não divisão de vozes masculinas e femininas. Elas, eles e elas cantam as partes das músicas que melhor lhes cabem. Estamos cantando uma canção em cânone, outra, em uníssono, e uma outra com perguntas e respostas: flexibilizando, assim, as escolhas; 3) um jovem transmasculino sempre está com seus amigos no coro, ele parece se sentir mais à vontade executando sua música e performando seu gênero a partir de certa homosociabilidade, mesmo não havendo esta obrigação. 4) Há meninas e moças

¹ Há uma variedade de concepções, em abordagens científicas, quanto ao fato de que jovens devem ou não cantar durante a mudança vocal. E a percepção pessoal, quanto à mudança vocal, nem sempre é mais evidente para meninas ou meninos, empiricamente falando; havendo ainda diferenças entre voz de fala e voz de canto (Almeida; Behlau, 2009; Guimarães; Behlau; Panhoca, 2010; Mota; Andrade; Linhares; 2011).

que não gostam de fazer canto coral e se escondem no banheiro; há meninas que frequentam as aulas e não cantam, e; há algumas meninas e meninos que fingem cantar.

Tenho tomado duas medidas em relação a isto: 1) mostrar para todos que pode ser bastante estimulante não perder uma hora da semana ali parados, mas ir aos poucos cantando, e no final do semestre ter adquirido alguma habilidade no canto e na vocalidade; 2) individualmente ou quando os alunos e alunas que cabulam aula estão com seus melhores amigos, converso sobre o quanto vamos nos tornando maiores e mais exigentes em relação à arte e “não queremos” cantar, pois não nos vemos como tão bons, e uso uma frase supostamente do pintor Vincent van Gogh (1853-1890): “Se você ouvir uma voz dentro de você dizendo que você não consegue pintar, então pinte, e essa voz será silenciada!”, e faço a seguinte adaptação: “Se você tiver algo dentro de você que diz que você não é capaz de cantar, então cante, estude canto, e com o tempo você será um bom cantor!” E observo que isto tem tanto promovido a simpatia e amizade entre eles e mim quanto melhorado a efetiva participação deles nas aulas de canto coral.

Análise

Esta é uma análise interdisciplinar partindo das áreas da educação musical e estudos de gênero, evidenciando certos fundamentos e possíveis leituras às vivências suscitadas.

Este fluxo teórico, analítico, crítico e compreensivo, denominamos “amalgama”, voltado a aprofundamentos no referente à politização, estetização e mediação pedagógica da música e do gênero: na suscitação de leituras contextuais e contingenciais (Mariano, 2024). Um fazer analítico “maleável” que suscita fundamentos da educação musical, gênero etc., frente à realidade e ficção, arte e vida.

As vivências explicitadas tiveram à frente um “novo” professor, acompanhado por dois professores violonistas correpetidores. O primeiro ensina canto coral para alunos de várias idades, e iniciação musical para crianças. Canto e cuidado são estereotipados como femininos.

A atividade musical das mulheres se assemelha às funções exercidas em outras áreas. Há a reprodução da função de mãe e esposa, submissa, cuidadora: ideia herdada do

machismo/patriarcado. Elas interpretam poucos instrumentos, estão majoritariamente no canto e atuam enquanto professoras (Romero, 2011): em relações de saber-poder desiguais.

Contudo, Butler (2024) mostra que a origem de um regime de poder não é a mesma que seu fim, e o poder não é unitário, mas múltiplo em suas origens e direções. O foco não deve ser os papéis atribuídos às mulheres e homens, mas a construção histórica da diferença.

Compreender historicamente a naturalização das mulheres no canto demanda perceber que, em função do domínio cristão e do eurocentrismo, elas foram proibidas de cantar no âmbito religioso e limitadas fora dele. Foi certo ethos artístico e a luta das mulheres que possibilitaram o acesso e domínio delas no canto e corais, sobretudo nos séculos XIX e XX (Mariano, 2024; Anders, 2022; Silva, 2020; Francesconi, 2018; Coelho; Silva; Machado, 2014).

Há de se pensar também no fato das aulas de canto coral e iniciação musical serem ministradas por homens. Fomenta-se nisto a compreensão de que a luta por direitos e formas de representação sobre os próprios corpos e gênero nem sempre são apenas do indivíduo (Butler, 2022): pensar no “homem professor” impacta no contexto amplo generificado.

Silva (2000, 2002, 2006, 2019), refletindo sobre o contexto escolar, aponta uma estreita relação entre música e identidade de gênero, e mostra preocupação no referente ao preparo e atualização dos professores de música, as dificuldades que eles têm em lidar com adolescentes e suas relações com a música; fazendo-se necessária a mudança de paradigma no que diz respeito ao conhecimento considerado “importante” para ser incluído no currículo, observando-se ainda elementos que trazem representações raciais, de classe etc.

Atrelando isto às demandas dos projeto sociais, há de se considerar que:

Ao tratarmos da diversidade em música enquanto fenômeno social é preciso compreender que os professores são parte constitutiva desse fenômeno, com suas percepções, formações, valores, crenças, e, isso, de certa forma, influencia suas práticas e formas de interpretar o trabalho com as diferenças culturais (Coutinho; Rocha, 2024, p. 19).

Ou seja, discentes e docentes precisam ser assistidos em suas diferenças e diversidades, compreendendo-se nisto as delimitações institucionais que podem incutir maior ou menor mobilidade às ações pedagógicas, sobretudo as que se propõem inclusivas.

As alterações a favor de um modelo mais conservatorial implicaram em evasão, especialmente dos meninos. Contudo, tal problema foi informado, e o próprio projeto social oferece formações, às vezes, a partir da fonoaudiologia, o que ajuda identificar e manejar demandas das crianças e jovens: em pormenores sobre corpo, vocalidade, sexo e faixa etária. Aqui se observa um emaranhado de normativas e resistências mediante a institucionalidade.

Pensar questões de gênero, entre outras, nas relações de ensino-aprendizagem nos projetos sociais significa promover uma educação musical humanizadora, reconhecendo que: “As pessoas, a sociedade, o mundo são transformáveis, e direções para seu movimento podem ser criadas, inibidas ou reforçadas” (Kater, 2004, p. 45).

Cabe observar que a reprodução do ensino conservatorial impacta em voltar a uma música distante da maioria da população, sobretudo a mais pobre. “A pergunta, então, é: afinal o que vamos priorizar, os alunos ou a música?” (Nassif, 2005, p. 161).

Nassif (2005, p. 161) aponta: “Tenho visto alunos se transformarem tocando um repertório absolutamente ‘pobre’ pelos padrões educacionais tradicionais e outros infelizes com seus legítimos ‘Mozarts’ e ‘Chopins’”.

Acolher as dancinhas e músicas que as crianças e jovens trazem, o funk, por exemplo, implica em exercer certa educação musical que se propõe inclusiva e de pertencimento, pois diz respeito à condição cultural plural das vivências musicais e da descentralização e desierarquização dos saberes e conhecimentos musicais (Mariano, 2024).

Mariano (2024) mostra que o ensino no conservatório e a partir deste modelo de especialização e profissionalização, mesmo sem ser possível generalizar, incidem em compreender e tensionar o fato de que gênero pode constituir vivências e subjetividades nas relações de ensino aprendizagem das pessoas que estudam, estudaram, lecionam ou lecionaram música em contexto de ensino especializado de música.

Mediante isto, se explicita como as escolhas das modalidades (instrumentos e canto), repertórios, áreas de atuação e os sentidos musicais podem ser lidos no amálgama entre música e gênero, sendo observado que estes processos formativos beneficiam os

homens, pois garantem que um maior número deles acessem estes espaços, aprofundem seus conhecimentos e se profissionalizem (Mariano, 2024).

Mas o modelo conservatorial no projeto social, dado o viés contingente do gênero, acentuou ideais teóricos e disciplinares e descaracterizou a função social do projeto, levando a evasão de 15%, de maioria masculina, possivelmente mais vulnerável economicamente. Portanto, o projeto social, em seu cerne, deve ser executor das demandas artísticas em prol das socioeducativas, mas parece patinar diante daquilo que significa sua razão de existência.

Faz-se necessário observar que os projetos sociais podem: agregar e contribuir para se instaurar políticas públicas que venham impactar a desigualdade e a justiça social; promover o acesso à arte e à cultura aos grupos sociais carentes de certas estruturas, usando alternativas que ampliem o repertório de práticas culturais e potencializem as vigentes; reconhecer a diversidade cultural brasileira; ser paradigma do processo coletivo e colaborativo, o que demanda uma gestão que faça ponte entre a proposta e o público alvo, entendendo as vulnerabilidades locais; considerar e reconhecer que os grupos sociais envolvidos são muitas vezes invisibilizados (Kleber; Madalozzo; Fialho, 2024).

Estes pormenores foram suscitados no sentido de acolher as pessoas, instigá-las a permanecer no projeto, aprender a cantar e estar sobre as bases teóricas do ensino de música, potencializando-se nisto a musicalidade que elas, eles e elas podem ter e, nisto, avançar.

Mas isto requer que se reconheça que nem sempre os alunos estão ali com noção clara da relação que querem estabelecer com a música. Podem estar por parcerias institucionais (como o CRAS referido), vontade de familiares, para praticar a música ludicamente. E caberá ao professor conduzi-los nesta descoberta e aprofundamento, com paixões e ações positivas quanto à especialização, profissionalização ou mesmo na politização quanto ao gênero: reconhecendo que a relação com a música não precisa ser somente de trabalho, mas de entretenimento, afeição, de significado laico ou religioso, de vínculo com outras artes.

Vê-se nisto a música como instrumento educativo, assistencial, integrativo e sensível, e nesta abrangência, o gênero pode emergir inclusiva e criticamente, potencializando relações de ensino-aprendizagem menos engessadas quanto às indisciplinas. Pois, “entre as

funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade” (Kater, 2004, p. 44).

Suscitar as questões de gênero neste recorte do projeto social imprime ainda críticas quanto ao sexismo e hipersexualização² de determinadas letras, ou de dancinhas sensuais e tipificadas como inadequadas para crianças, especialmente meninas, por exemplo, do funk; ou das crianças com seis anos cantando versões masculinas e femininas de “Borboletinha”.

Isto demanda as expertises de diferentes intelectuais, e considerar que a relação entre infância, juventude e vida adulta pode culminar em sentidos e funções diferentes às músicas: o que é “objetificação” para um sujeito, pode ser “liberdade e empoderamento” para outro; pode ser ludicidade para alguns muito pequenos que se relacionam com a música por questões de afinidades com o ritmo, melodia, fonética, sonoridade, mais do que por um sentido específico de uma palavra (Mariano; Schroeder, 2022).

Não havendo leitura absoluta sobre as relações com a música, há de se ter que lidar com a diversidade da musicalidade, em termos corporais, sensíveis, afetivos e de envolvimento com certa linguagem formal-musical, em disputas, hibridações. Isto demanda criticidade, alteridade e a percepção de que os conteúdos musicais se constituem em sondagens, adequações, diálogos (Mariano; Schroeder, 2022; Nassif, 2005, 2025).

Detalha-se agora um trecho das vivências que pode ser ainda elucidativo deste emaranhado entre gênero e música, representação estética e política:

A canção “Beijinho no ombro” é executada com as turmas de 10 a 11 anos, de 12 a 14 anos e dos 15 a 18 anos, respectivamente Coral I, II e III. Quando ela foi sugerida aos alunos, explicitarei que seria interessante termos uma música que representasse questões de negritude e mulheridade, reconhecendo que há objetificação nestas vivências e que as contradições entre liberdade e opressão são importantes de serem pensadas e cantadas.

Fiz uma ressalva que o trecho onde há a expressão “Vai pra a puta que pariu”, entre a última estrofe e o refrão, executaríamos quatro palmas (semínimas valendo um tempo cada),

² Estas pormenorizações estão concatenadas à luz do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), pois aqui se reflete sobre a complexa relação que crianças, jovens e adultos podem estabelecer com a música, salvaguardando que a pluralidade sígnica e semântica da arte não deve ser tomada para justificar opressões.

e não falaríamos o palavrão. Aproximando o final do semestre e também a apresentação, questionei os alunos sobre eles se sentirem à vontade para cantar tal música para os pais. Todos foram enfáticos e deixaram claro, em suas expressões faciais, o quanto a minha pergunta parecia desnecessária.

Depois de uma das aulas, uma das jovens me disse que não se sentia à vontade para cantar a referida canção na frente de seus pais, pois ela e eles eram evangélicos, e não viam tal música com apreço. Eu disse que ela poderia, sim, sair no momento, para não se sentir mal. Por sua vez, os meninos, especialmente os mais indisciplinados, sem que eu pedisse, criaram outras letras para o trecho sensível, sem usar palavrões.

Estes detalhes mostram o complexo amálgama ante o gênero, em que senso comum e senso crítico requerem acolhimentos das personalidades e reconhecimentos da criatividade: refletir sobre gênero, música e projeto social implica em favorecer trocas e ressignificações.

Foi observado também que algumas alunas e poucos alunos do violão estão simultaneamente cantando e tocando, e que algumas alunas da percussão também estão. Constatou-se que na percussão, em 22 anos de projeto, isto não havia ocorrido ainda. Outra coisa apareceu nos diálogos: “Estes alunos agitados não o são com instrumentos na mão!” Isto leva à inferência que a relação entre canto coral e corpo pode significar uma outra agência, que não deve ser concluída como meramente indisciplinada e problemática.

Observa-se aqui que, contraditoriamente, a mudança no projeto social, no referente à aproximação com o ensino no conservatório, incidiu em uma explicitação do canto atrelado aos instrumentos, e que o gênero, em certa medida, impactou nisto e evidenciou a correlação. Também o corpo, observado a partir da relação com o canto, explicitou particularidades quando não “envolvido” pelo instrumento, ou seja, a “indisciplina” pode significar “liberdade”.

Observam-se contradição e personalidade: “Pensar o gênero e a música amalgamados, em termos subjetivos, pode significar ter que perceber movimentos de evidenciação e ocultação em oxímoro, ou seja, em aguda e ambígua contradição” (Mariano, 2024, p. 125).

Então, vieses educacionais e estéticos podem demandar leituras relativamente específicas do gênero. Mais do que observar as reiteraões dos padrões de gênero, as vivências e significações, mediante a dimensão educacional da arte, podem indicar

especificidades sobre os signos estéticos e a simbolização do saber sensível generificado. Cabendo observar cada contexto sociocultural, investigar as possíveis particularidades do gênero nos projetos sociais, e a influência do canto coral em outras disciplinas.

Estas são observações e estratégias em fluxos, constituem buscas, em processo, para lidar com questões de gênero e música, são desafiadoras e difíceis, instigantes e promissoras: são medidas a serem adaptadas ou suprimidas, respeitando-se idiosincrasias pessoais, coletivas e institucionais em contextos vivenciais e de educação musical.

Resultados e discussões

Refletir sobre o ensino de música em projetos sociais, em questões de normatividade de gênero e indisciplina, a favor de transformação e inclusão, demanda religar as medidas socioeducativas às estética e técnico-musicais, e refinar as relações de ensino-aprendizagem.

Esteticamente, cabe observar que as correlações entre arte e educação demandam críticas às motivações por questões meramente institucionais, alheias à arte (Paula, 2016). Também os locais de conservação e transmissões dos saberes musicais (instituições de ensino) demandam críticas quanto a impermeabilidade às mudanças (Schroeder, 2005).

Isto requer ação pedagógico-musical a favor do conhecimento de si e da realidade sociocultural dos sujeitos. E a indisciplina, dentre muitas razões, pode ser o efeito de estar à vontade onde as relações de ensino-aprendizagem são acolhedoras e positivas: uma catarse. E a disciplina não significa ausência de problemas, e pode demandar acolhimentos específicos.

Assim, o professor nos projetos sociais é um sujeito de contradições e contribuições, e sua expertise, mesmo carecendo de constantes atualizações, pode ser a agência transformadora em prol de aprofundamentos educacionais, estéticos e políticos.

Considerações finais

Pensar questões de gênero nas relações de ensino-aprendizagem musicais implica em criticar a reiteração do binarismo sexista no canto coral. A disciplina e a voz mais estável, no início da adolescência, podem favorecer o envolvimento das meninas, moças e homens transgêneros com o canto: mas demandam observar questões da menarca e mudança vocal.

Há a necessidade de acolhimento da mudança vocal mais demorada em corpos masculinos, e reconhecer a intersexualidade e não binariedade, superando o viés dicotômico: em acolhimento e ressignificação, com mediação pedagógica politizada e estetizada em diálogos e contextualizações favoráveis à educação musical pluralista, humanizadora.

Depreende-se que as reflexões sobre educação musical e gênero, ante a indisciplina e normatividade em aulas de canto coral em um projeto social, demandam ressignificar noções de voz, vocalidade e corpo, potencializando-se mediações pedagógicas politizadas em vieses socioeducativos, estéticos e técnico-musicais.

Referências

ALMEIDA, Anna Alice Figueirêdo de; BEHLAU, Mara. A autopercepção da voz do adolescente. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* v. 14, n. 2. p. 186-191. 2009.

ANDERS, Sérgio. O legado castrati: um breve estudo sobre a castração de garotos na Itália e sua contribuição para a história da música. *Opus*, v. 28, p. 1-15, 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BUTLER, Judith. *Desfazendo gênero*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* São Paulo: Boitempo, 2024.

COELHO, Mayara Pacheco; SILVA, Marcos Vieira; MACHADO, Marília Novais da Mata. “Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas”: uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 26, n. 1, p. 107-122, jan./abr. 2014.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira; ROCHA, Inês de Almeida. Diversidade Musical: reflexões e análises a partir das percepções de professores de música em um projeto social. *Revista da ABEM*, v. 32, n. 2, p. 1-23, 2024.

FRANCESCONI, Luiza H. K. *Ópera e gênero: personagens em travesti em uma nova perspectiva*. 124 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2018.

GHEROVICI, Patricia. *Transgênero: Lacan e a diferença dos sexos*. São Paulo: Aller, 2024.

GUIMARÃES, Michelle Ferreira; BEHLAU, Mara Suzana; PANHOCA, Ivone. Análise perceptivo-auditiva da estabilidade vocal de adolescentes em diferentes tarefas fonatórias. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. v. 22, n. 4, p. 455-458, 2010.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali Oliveira; MADALLOZO, Tiago; FIALHO, Vania Malagutti. Editorial do Dossiê Educação Musical em Projetos Sociais. *Revista da ABEM*, v. 32, n. 2, p. 1-5, 2024.

MARIANO, Hugo Romano. *Educação musical no conservatório e estudos de gênero: uma análise das relações de ensino-aprendizagem*. 230 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

MARIANO, Hugo Romano; SCHROEDER, Jorge Luiz. Falar de música na escola é aula de música? Conteúdos musicais e estudos de gênero nas relações de ensino aprendizagem em tempos de TikTok e YouTube. In: *XV Encontro de Educação Musical da Unicamp*, Campinas. Sujeitos e Currículos na formação em Educação Musical, p. 103-112, 2022.

MOTA, Cinara Ribeiro; ANDRADE, Débora; LINHARES, Leonardo Barreto. Canto coral e muda vocal na educação básica: contribuições para a formação do educador musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2011, Vitória. *Anais da ABEM*. p. 556-564.

NASSIF, Sílvia Cordeiro. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NASSIF, Sílvia C. Desenvolvimento e aprendizagem musical: em foco a formação do pensamento conceitual sob a ótica de Vigotski. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 13, e025004. Curitiba, 2025.

PAULA, Patrícia Amorim. *Organizações sociais da cultura e formação em música na cidade de São Paulo: um estudo sobre o Projeto Guri*. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2016.

ROMERO, Maria Nieves Hernández. A influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 5, n. 1, p. 81-92, fev., 2011.

SCHROEDER, Jorge L. As marcas do corpo na música: a corporalidade como alicerce educacional. In: *Anais do XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2005.

SILVA, Helena Lopes. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. 229 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SILVA, Helena Lopes. *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso*. *Opus 8*, ISSN - 1517-7017, fev. 2002.

SILVA, Helena Lopes. *Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar*. *Em Pauta*, v. 17, n. 28, p. 71-92, jan./jun. 2006.

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

SILVA, Marilda Santanna. *Genealogia da intérprete negra na Música Popular Brasileira: vozes negras importam*. *44ª Encontro Anual da ANPOCS*, 2020.