

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO

(DES)IGUALDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA

Lages

2026

SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO

(DES) IGUALDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA

Texto preliminar de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages

2026

Ficha Catalográfica

C539d Chiomento, Simone Pires Vargas
(Des) Igualdade de gênero nos projetos sociais de música / Simone Pires Vargas Chiomento ; orientadora Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe – 2026.
136 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2026.

1. Educação musical. 2. Música instrumental - Ensino. 3. Direitos humanos. 4. Identidade de gênero na música. I. Graupe, Mareli Eliane (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO

(DES)IGUALDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 27 de maio de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MARELI ELIANE GRAUPE**
Data: 26/08/2026 17:15:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr.^a Mareli Eliane Graupe
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA RIBEIRO BELLOCHIO**
Data: 26/08/2026 17:46:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr.^a Claudia Ribeiro Bellochio
Examinadora Titular Externa – PPGE/UFSM

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL ARALDI VAZ**
Data: 25/08/2026 19:06:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Examinador Titular Interno – PPGE/UNIPLAC

*“Dedico esta dissertação de mestrado à minha família e a
todas(os) estudantes da Orquestra Jovem de Lages”*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por Seu infinito amor e pela Sua graça, ao capacitar e iluminar meus passos na minha vida pessoal e acadêmica.

À minha família, meus pais (Zulma e João Vargas), por mesmo distante, apoiarem-me nas minhas decisões desde o início de minha carreira musical e acadêmica. Na minha vida, ensinaram-me a ser a pessoa que sou, acreditaram no meu potencial e sempre me motivaram a perseverar.

Ao meu esposo, André Chiomento, por ter me apoiado em todos os momentos de nossas vidas juntos; por ser minha rede de apoio, onde nos momentos em que mais precisei, estava ao meu lado.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe, sempre presente, por sua competência e excelente trabalho, pelo seu auxílio e orientação impecável.

À banca, Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz, pois suas leituras atentas, críticas e valiosas sugestões contribuíram para o crescimento e aprimoramento da pesquisa.

Às(aos) professoras(es) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC (PPGE - UNIPLAC) pelo compromisso, inspiração e responsabilidade no que se refere à produção e à disseminação do conhecimento.

Às minhas(meus) colegas de Mestrado. Os momentos compartilhados, risadas, dúvidas, desafios e aprendizado tornaram o percurso mais leve e enriquecedor.

À Fundação da Universidade do Planalto Catarinense, por me conceder desconto nas mensalidades do Curso de Mestrado.

Às instituições “Orquestra Jovem de Lages” e “Associação Lageana Assistência Social” nas quais realizei a pesquisa, pela acolhida e disposição em receber o estudo.

Aos meus terapeutas clínicos, Psiquiatra Dr. Marco Martins e a Psicóloga Sandra Goulart, por todo apoio terapêutico durante o período do Mestrado.

Por fim, agradeço, sinceramente, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Cada palavra de encorajamento, cada conselho e cada gesto de apoio foram essenciais para superar os desafios e, portanto, conquistar meus objetivos.

Muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 27 de maio de 2026.



Documento assinado digitalmente
SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO
Data: 24/08/2026 13:38:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Simone Pires Vargas Chiomento

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar como a educação musical por meio dos projetos sociais de Lages (SC), no período de 2022-2025, influenciou na (des)igualdade de gênero entre as(os) adolescentes e jovens. A justificativa para o interesse neste tema emerge da experiência vivenciada em um projeto social, aliada à compreensão de que a música e seus processos de ensino e aprendizagem podem contribuir para a formação humana. Nesse contexto, reconhece-se a relevância de aprofundar estudos que articulem a prática musical às dimensões formativas, sociais e educacionais, evidenciando seu potencial na formação humana e no desenvolvimento crítico dos sujeitos. É uma pesquisa com abordagem qualitativa, e os dados foram coletados em duas etapas. Na primeira, foi encaminhado um formulário on-line para 30 estudantes dos dois projetos sociais, o qual apenas 10 responderam. Na segunda etapa, foram realizadas seis entrevistas focalizadas com participantes do Projeto Social A e seis com estudantes do Projeto Social B, totalizando 12 entrevistas. Os dados de campo foram interpretados de acordo com a análise temática de Braun e Clarke (2006) e agrupados em quatro temas: a) projeto social e educação musical; b) ensaios e apresentações; c) discriminação de gênero; e d) equidade de gênero. Os dados do formulário apontam que 90% das(os) respondentes acreditam que não existe diferença no tratamento da(o) professor(a) com as(os) estudantes nos projetos sociais. Desse modo, é possível inferir que o(a) professor(a) está atenta(o) sobre as (des)igualdades de gênero em suas aulas, enfatizando as potencialidades de cada estudante. No Projeto Social A, a análise das narrativas revela a persistência de estereótipos de gênero na escolha instrumental e, portanto, confirmam a existência de uma cultura que naturaliza que meninas toquem instrumentos de cordas; e meninos, de sopro. No Projeto Social B, as narrativas das(os) estudantes indicam a defesa de uma igualdade de gênero, e as(os) participantes são estimulados a tocar o instrumento que desejarem. Sobre a equidade de gênero, constatou-se que, no Projeto Social A, os homens estão à frente de cargos de liderança e, no Projeto Social B, o cargo mais importante (depois do Maestro) é o de Spalla, este que é ocupado, por uma mulher. Além disso, observou-se a presença de competição entre os gêneros em ambos os projetos sociais, mesmo que isso tenha ocorrido de forma sutil no Projeto Social B. Em síntese, esta pesquisa contribuiu para a compreensão da música como um campo de disputa entre os gêneros, mas também como um espaço de cooperação, de transformação social, no qual foi possível construir relações mais justas, inclusivas e igualitárias – tanto nos ensaios como no momento das apresentações da orquestra do Projeto Social A e do Projeto Social B.

Palavras-chave: Educação Musical; Ensino Coletivo Instrumental; Direitos Humanos; Igualdade de Gênero.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how music education through social projects in Lages (SC), from 2022-2025, influenced gender equality among adolescents and young people. The justification for the interest in this topic emerges from the experience lived and in a social project, combined with the understanding that music and its teaching and learning processes can contribute to human development. In this context, the relevance of deepening studies that articulate musical practice with formative, social, and educational dimensions is recognized, highlighting its potential in human development and the critical development of individuals. It is a qualitative research study, and the data were collected in two stages. In the first, a Google Forms questionnaire was sent to 30 students from two social projects, where only 10 responded. In the second stage, six focused interviews were conducted with participants from Social Project A and six with students from Social Project B, totaling 12 interviews. The field data were interpreted according to the thematic analysis of Braun and Clarke (2006) and grouped into the four themes: a) Social project and music education; b) Rehearsals and presentations; c) Gender discrimination; and d) Gender equality. In summary, the results reveal a certain disparity between Social Projects A and B, due to the lack of qualified professionals in one of the projects, which hinders the resolution of internal difficulties. Also, competition between gender was observed in both social projects, even if it occurred subtly in Social Project B.

Keywords: Music Education; Collective Instrumental Teaching; Human Rights; Gender Equality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estudantes que conhecem projetos sociais

Figura 2 - Escolha de Instrumentos Musicais

Figura 3 - Competição de Gêneros

Gráfico 1 - Ensino coletivo Instrumental

Gráfico 2 - Educação Musical

Gráfico 3 - Desafios no meio musical

Gráfico 4 - Instrumentos musicais para meninos e meninas

Gráfico 5 - Instrumentos musicais para meninas

Gráfico 6 - Instrumentos musicais para meninos

Gráfico 7 - Músicas sobre igualdade de gênero

Gráfico 8 - Discriminação das músicas sobre mulheres

Gráfico 9 - Mulheres no mundo da música

Gráfico 10 - Diferenças de tratamento nas aulas de música

Quadro 1 - Relação das aulas de música

Quadro 2 - Exemplos de situações de competição

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Informações sobre as(os) entrevistadas(os) - Projeto A

Tabela 2 - Informações sobre as(os) entrevistados(as) - Projeto B

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAOSC	Associação Amigos da Orquestra Sinfônica de Chapecó
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRAMUS	Associação Brasileira de Música e Artes
ALAM	Associação Lageana de Assistência Social
AMAR	Associação de Músicos, Arranjadores e Regentes
ASSIM	Associação de Intérpretes e Músicos
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECAD	Escritório Central de Arrecadação e Distribuição
EDH	Educação em Direitos Humanos
FCC	Fundação Catarinense de Cultura
FEMUSC	Festival de Música de Santa Catarina
IBGE	Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
IDSM	Instituto de Desenvolvimento Social pela Música
IPEDEHP	Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPT	Música para Todos
MTV	<i>Music Television</i>
NEOJIBA	Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia
OJL	Orquestra Jovem de Lages
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PMDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SBACEM	Sociedade Brasileira de Autores, Compositores e Escritores de Música
SC	Santa Catarina
SCAR	Sociedade Cultura Artística
SICAM	Sociedade Independente de Compositores de Autores Musicais
SJDHDS	Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social
SOCINPRO	Sociedade Brasileira de Administração e Proteção de Direitos Intelectuais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBC	União Brasileira de Compositores
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	01
2	PROJETOS SOCIAIS.....	06
2.1	PROJETOS DE MÚSICA NO BRASIL.....	11
2.2	PROJETOS DE MÚSICA DE SANTA CATARINA.....	14
2.2.1	MUSICARIUM - Joinville.....	15
2.2.2	Sociedade Cultura Artística - Centro Cultural - SCAR.....	16
2.2.3	Orquestra Sinfônica de Chapecó	17
2.3	EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PROJETOS DE MÚSICA DE LAGES.....	18
2.3.1	Associação Lageana de Assistência Social - ALAM.....	18
2.3.2	Orquestra Jovem de Lages - OJL.....	19
3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EQUIDADE DE GÊNERO.....	22
3.1	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	22
3.2	DIREITOS HUMANOS: CONCEITUANDO.....	25
3.3	EQUIDADE DE GÊNERO.....	33
3.4	IGUALDADE DE GÊNERO NA MÚSICA.....	35
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
4.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	41
4.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	42
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	44
4.4	APRESENTAÇÃO DE DADOS DE CAMPO.....	45

4.5	<i>GOOGLE FORMS</i>	46
4.6	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS.....	58
4.6.1	Projeto Social e Educação Musical	60
4.6.2	Ensaios	69
4.6.3	Apresentações	73
4.6.4	Discriminação de gênero	77
4.6.5	Equidade de gênero	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	97

1. INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema (des)igualdade de gênero nos projetos sociais de música ocorreu devido à minha experiência em um projeto social chamado “Projeto Pallotti”, este que estava vinculado à Sociedade Vicente Pallotti no período de 2010 a 2015 na cidade de Santa Maria (RS). Durante esses cinco anos, atuando como professora de violino e na coordenação do Setor de Música do mesmo projeto, obtive a oportunidade de conhecer o ensino coletivo instrumental, bem como de colocar essa abordagem pedagógica em prática com centenas de crianças e adolescentes.

Durante a execução desse projeto, viu-se a necessidade de aprimorar os conhecimentos na área da formação humana e, por isso, foi realizada a especialização em Educação e Direitos Humanos. Em virtude dessa formação acadêmica, pude alinhar as aulas de música com atividades que tratavam sobre os Direitos Humanos.

Vale ressaltar, também, que esse período de especialização suscitou o desejo em conhecer mais sobre o ensino coletivo instrumental, visto que tal abordagem tinha – até então – sido pouco explorada por mim. Desse modo, informei-me sobre os principais projetos no Brasil que usavam esse método. Meu intuito era obter informações sobre o histórico do ensino coletivo instrumental, como, por exemplo, de que forma as aulas eram ministradas, qual metodologia era empregada, entre outras.

Além disso, quando criança e estudante do Método Suzuki, do filósofo e pedagogo Shinichi Suzuki¹, fui ensinada a aprimorar meu talento musical, tanto nas aulas individuais quanto nas aulas coletivas de instrumento. Dessa experiência, posso também dizer que as aulas coletivas de violino eram as melhores, pois eu podia interagir com minhas (meus) colegas, a didática dos encontros era diferenciada e, claro, havia muita música!

Acredito que tudo isso tenha despertado em mim, o anseio pelo trabalho de forma coletiva, pois trabalhar coletivamente é olhar para todas(os) estudantes, é adaptar a metodologia de acordo com cada uma(um) delas(es) sem pensar apenas de forma técnica, mas também considerar a

¹ Shinichi Suzuki foi o criador do Método Suzuki. Essa abordagem foi pensada para desenvolver o potencial inato de todas as crianças. Conhecido como “método da língua mãe”, ou “método da educação do talento”, ou apenas “método Suzuki”, ele reconhece que todas as crianças aprendem sua língua materna com amor e encorajamento dentro de seu ambiente familiar e social. Fonte: <https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>

formação humana. Nesse sentido, Shinichi Suzuki (2008), em seu livro *Educação é amor*, afirma que ensinar é um ato de amor, de doação, de ajuda ao próximo por meio da música. Sendo assim, Suzuki (2008) considera o método Educação do Talento uma excelente oportunidade para a educação das crianças. Segundo o autor, o modelo não busca apenas ensinar o instrumento, mas também desenvolver melhor as habilidades da criança, pois ele desenvolveu por um longo período, o método para ensinar crianças pequenas através do violino a fim de aumentar a habilidade infantil. E “gostaria de colocar todos os meus esforços nesse tipo de educação, no futuro. Se a ideia encontrar aprovação, ajudarei no ensino nessa linha” (Suzuki, 2008, p. 32).

Escrever, montar e atuar em meu primeiro projeto social, por meio do ensino coletivo instrumental, foi algo inexplicável, porque nunca havia imaginado vivenciar o sentimento de pertencer a algo tão novo e tão especial. Lembro-me dos primeiros dias de aula, das(os) primeiras(os) estudantes ao entrarem nas salas de aula, as suas reações ao conhecerem os instrumentos musicais do projeto. Recordo-me, igual e respeitosamente, das(os) professoras(es) e de toda a equipe técnica que atuava comigo.

Lembro-me, ainda, das primeiras notas entoadas pelos instrumentos musicais nos corredores, das risadas e de algumas(uns) estudantes envergonhadas(os) pelas notas que soavam estranhas naquele momento. Mas, tudo tem um tempo. E esse tempo de aprendizado foi passando, até começarem a produzir belas melodias, ritmos sincronizados e, enfim, uma música estava sendo executada nas salas de aula. Assim, foi acontecendo o amadurecimento musical destas centenas de estudantes do Projeto Pallotti no período de 2010 a 2015.

Neste período do Projeto da Pallotti, predominavam funcionárias mulheres. Entre os cargos ocupados por elas, é possível citar como exemplos: assistentes sociais, psicólogas, estagiárias de Serviço Social e Psicologia, uma administradora, uma nutricionista, trabalhadoras da equipe de cozinha e as professoras de música. Ademais, destaca-se que a participação do público foi formada por um psicólogo, professores de Música e profissionais de Serviços Gerais.

A educação musical está cada vez mais presente em projetos sociais de todo o Brasil, fazendo com que mais adolescentes e jovens sejam atendidas(os) e tenham contato com a música por meio das aulas de ensino instrumental. Portanto, as práticas metodológicas, como, por exemplo, o ensino coletivo instrumental, utilizadas por esses projetos, fazem com que todo o

processo de ensino aprendizagem das(os) estudantes seja importante no que se refere ao desenvolvimento da habilidade musical.

Desse modo, pode-se notar que a educação musical é relevante tanto para a educação em música quanto à educação por meio da música. Ao analisar a área musical, constata-se a importância de buscar novas opções à formação de professoras(es), não apenas em questão de especialização, porém de adoção de metodologias. Sendo assim, esse campo artístico necessita musicalizar as(os) estudantes com a finalidade de desenvolver talentos musicais como leigos(os) ou profissionais. Além disso, precisa capacitar a(o) professora(or) de Música com vistas a, por exemplo, trabalhar com a inclusão de discentes com deficiência, ou ensinar assuntos relevantes de outras disciplinas do currículo a fim de formar cidadãos(ãos) críticos.

Diante disso, evidencia-se que ao relacionar a educação em direitos humanos e a educação musical, percebe-se que a música pode ser entendida como um instrumento interdisciplinar, pois pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento com o intuito de promover a paz e os valores éticos e humanos em sala de aula, tais como: dignidade, respeito, liberdade, tolerância, igualdade, humanização, solidariedade etc.

Cuervo (2018), em sua pesquisa, propôs uma discussão acerca dos estudos musicais em uma abordagem interdisciplinar que articulava a Neurociência no campo da música. Assim, a autora apresenta a ideia da inserção dessa temática no contexto acadêmico para a formação de professores músicos no ensino superior. Ela problematizou a lacuna e os desafios na formação, abordando estratégias no que se refere a difundir conhecimento neurocientífico a fim de desconstruir os mitos propagados pelo senso comum em relação ao cérebro.

Muszkat, Correia e Campos (2000) abordaram o crescente interesse interdisciplinar entre música e neurociência, defendendo que ele reflete uma mudança paradigmática cuja ocorrência se dá tanto nas chamadas ciências humanas quanto nas ciências biológicas, em que “as especializações dão lugar às fronteiras e à unificação de áreas, antes seccionadas do conhecimento como as ciências e as artes” (2000, p. 70).

A relevância desta pesquisa é fazer com que outros projetos possam ter acesso à formação mais humanizada por meio do ensino coletivo instrumental. A educação musical necessita de

mudanças produtivas em suas atividades no contexto instrumental, não focando apenas na técnica, mas, sim, na formação humana, cuidando mais do bem-estar da(o) estudante do que de seu nível técnico instrumental.

Neste contexto, surgiu o meu interesse em fazer um levantamento de como os dois projetos sociais de Música de Lages, que trabalhavam com o ensino coletivo instrumental, abordavam a Igualdade de Gênero com as(os) estudantes. Como havia atuado no projeto da Pallotti anteriormente, tinha como princípio proporcionar que as crianças e as(os) adolescentes tivessem a oportunidade e a liberdade de escolher seus instrumentos musicais para estudar e tocar.

Meu maior orgulho é, mesmo depois de alguns anos, ter contato com ex-estudantes e velhas(os) envolvidos com a música – seja tocando; seja ingressando na Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Música Licenciatura e Bacharelado; seja inspirando-as(os) a seguir os passos de suas(seus) professoras(es) do Projeto Pallotti.

Realizar esta pesquisa é conhecer um novo público, outros projetos, outras metodologias; mesmo que o objetivo continue sendo a educação musical por meio do ensino coletivo instrumental voltada à Igualdade de Gênero.

Para a presente pesquisa, foram selecionados dois projetos que trabalham com o ensino coletivo instrumental no município de Lages. Em primeiro lugar, pode-se citar o Projeto Associação Lageana de Assistência Social, o mais antigo dessa cidade. Ele formou musicalmente centenas de crianças e adolescentes, bem como realizou um trabalho maravilhoso de forma gratuita, além de ter fornecido aulas de música desde 1956. Em segundo lugar, está o Projeto Orquestra Jovem de Lages, criado em 2022. Focado apenas nas aulas de música (instrumentos musicais de cordas friccionadas e musicalização por meio do canto coral), ele atende os públicos infantil e juvenil. Além disso, cede instrumentos e fornece alimentação às(aos) estudantes que participam dele.

Em relação ao período de execução desta investigação, vale destacar que ele iniciou em 2022 – devido à criação da Orquestra Jovem de Lages – e finalizou em 2025.

Esta pesquisa tem como problemática: de que forma a educação musical nos projetos socioculturais (Orquestra Jovem de Lages e Associação Lageana de Assistência Social), no

período de 2022 a 2025, tem influenciado na igualdade de gênero entre as(os) adolescentes e jovens? O objetivo geral buscou analisar como a educação musical por meio dos projetos socioculturais supracitados, no período 2022-2025, influenciou na igualdade de gênero entre as(os) adolescentes e jovens. Os objetivos específicos foram: a) mapear projetos de música que trabalham com a educação musical por meio do ensino instrumental em nível nacional, estadual e municipal; b) identificar os benefícios e desafios vivenciados pelas(os) estudantes no processo de aprendizagem da música; e c) conhecer a percepção das/os estudantes sobre a igualdade de gênero.

Este estudo é de abordagem qualitativa, que, segundo Flick (2013, p. 23), “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Desta forma, o pesquisador tende a preocupar-se em descrever e interpretar a complexidade das situações e dos fenômenos. A técnica qualitativa realizada foi a entrevista focalizada com doze adolescentes e jovens, ambos dos dois projetos sociais de Lages (SC).

O trabalho está organizado em quatro capítulos que articulam fundamentação teórica, contextualização histórica e percurso metodológico. O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo.

O segundo capítulo aborda sobre os projetos sociais atuantes para a formação cultural e educacional, assim como apresenta os projetos sociais de música de Lages.

O terceiro capítulo discute a educação em direitos humanos e a equidade de gênero, estruturando-se em seções que contemplam a educação em direitos humanos, a conceituação de direitos humanos, a equidade de gênero e, por fim, a igualdade de gênero no campo da música.

O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, detalhando a abordagem qualitativa da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como a discussão dos resultados do questionário (formulário on-line) e das doze entrevistas focalizadas. Por último, há as considerações finais e as referências.

2. PROJETOS SOCIAIS

Neste capítulo, primeiramente, abordarei a minha aproximação com a temática desta pesquisa, isto é, com os projetos sociais de música dos quais fiz parte. Na sequência, discorrerei sobre algumas políticas públicas que embasaram o desenvolvimento dos projetos sociais.

Em 2008, ingressei no Curso de Música – Bacharelado em Violino – pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em 2018, busquei aperfeiçoamento e ingressei na Licenciatura em Música pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Durante o período de ambas as graduações, percebi a falta de debates e de materiais acerca de projetos sociais que envolvessem música. Alguns professores sugeriram que fossem adaptadas atividades, planejadas para a educação básica, aos contextos não formais, pois as(os) estudantes eram as(os) mesmas(os). Sendo assim, sentia que havia uma lacuna nos currículos dos cursos superiores em que frequentei.

Hoje, compreendo que existem dois fatores que influenciaram o processo de aprendizagem no que se refere às minhas graduações. O primeiro está relacionado ao contexto político-histórico marcado pelas lutas na área da educação musical do Brasil. O segundo fator diz respeito à escassez de material didático, o que resultou em uma preparação acadêmica e profissional insuficiente por parte das(os) professoras(es) formadoras(es). Embora esses elementos não sejam os únicos, eles desempenham um papel importante para a compreensão do ensino da música em projetos sociais, dentro da área da educação musical, a partir dos anos 2008.

No que tange ao primeiro fator, as lutas políticas no cenário da educação musical brasileira ganharam destaque com a perspectiva de implementação do ensino de música nas escolas, fomentada pela aprovação da Lei nº 11.769 de 2008 e pela Definição das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Esses movimentos em prol da garantia de direitos mobilizaram os profissionais, levando a uma união em torno de agendas educativas propositivas. Além disso, estimularam a realização de pesquisas e estudos investigativos sobre a implementação, operacionalização e avaliação da aplicação da Lei nº 11.769 de 2008.

No ano de 2016, porém, foi estabelecida a Lei nº 13.278 que alterou a Lei 9.394/96 da LDB e, conseqüentemente, tornou obrigatório o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como linguagens constituintes do componente curricular de Arte na Educação Básica. Além do mais,

essa nova lei passou a exigir formação específica para as(os) professoras(es) e determinou um prazo para a adequação dos sistemas de ensino.

No que se refere ao segundo fator, é notável a escassez de materiais didáticos que abordem os contextos não formais de ensino nos periódicos especializados em música no Brasil. Essa escassez se torna evidente quando comparamos a quantidade de trabalhos publicados que discutem a legislação, a organização e a didática relacionados à educação básica. Mesmo na Revista da ABEM, o periódico mais proeminente na área de educação musical no Brasil, os estudos sobre projetos sociais são limitados. No ano de 2024, todavia, essa revista publicou um Dossiê de grande relevância acadêmica constituído apenas de artigos relacionados a projetos sociais. Nesse universo limitado, destacamos os estudos das(os) seguintes autoras(es): Santos (2004), Kater (2004), Almeida (2005), Cançado (2006), Arantes (2012), Penna, Barros e Mello (2012), Fontes Junior e Carvalho (2020).

Santos (2004) destaca a relevância do fórum realizado, em 2003, sobre as ações sociais em Educação Musical durante o XII Encontro Anual da ABEM. Esse evento promoveu reflexões sobre a formação de educadores e formadores para atuação em projetos sociais. Desse modo, percebe-se a falta de espaços para discutir essas práticas, dado que o evento apontava a necessidade de preparar melhor os professores para atender às demandas específicas desses contextos.

Sobre a discussão em relação à formação necessária à(ao) educadora(or) musical, Kater (2004) questiona qual deve ser a preparação dessas(es) profissionais, trazendo reflexões filosóficas sobre a docência. Almeida (2005) acrescenta que os cursos de formação precisam considerar as dimensões e os contextos reais de atuação, principalmente os projetos sociais.

Em relação aos estudos mencionados anteriormente, nota-se que eles têm o objetivo de destacar a necessidade de capacitar a(o) professora(or) para que essa(e) profissional possa atuar em ambientes não escolares. Nesse sentido, por exemplo, as pesquisas de Arantes (2012); Penna, Barros e Mello (2012); Fontes Júnior e Carvalho (2020) estão também voltadas à dinâmica cotidiana nos projetos sociais.

Pode-se dizer que os projetos sociais são espaços emergentes que advêm da luta e da organização de movimentos sociais, dos grupos da sociedade civil, das mais diversas instituições e, ainda, de iniciativas individuais e/ou coletivas. Em nosso país, desde os anos 1980, organizações nesse sentido vêm se expandindo e impactando o tecido social existente (Santos; Brasil, 2021).

Com uma grande escalada quantitativa, observada a partir do século XXI, os projetos sociais com atividades de ensino de música vêm desempenhando um intenso papel formador, pois têm oportunizado a expressão criativa, o desenvolvimento de habilidades musicais e o fortalecimento de vínculos sociais. Esses espaços, entendidos como locais de formação, ainda promovem situações de convivência, aprendizado e constituição de identidades (Kleber, 2006, 2014).

Sendo assim, pode-se considerar que a educação musical possui um papel significativo na sociedade, em especial, nos contextos socioemocionais, assim como é o caso dos projetos sociais que englobam o ensino de música. Essa discussão também leva à reflexão sobre o papel da(o) professora(or) que atua nesses espaços e contextos, visto que a(o) educadora(o) desenvolve práticas pedagógico-musicais conectadas à vida, às relações humanas e à construção do sentimento de pertencimento (Vieira; Abreu, 2022).

Compreende-se que vivemos em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, como, por exemplo, a falta de oportunidades para muitas pessoas e grupos. Diante disso, os projetos sociais além de emergirem como um nicho no mercado de trabalho, podem ser notados como iniciativas capazes de auxiliar na melhoria da realidade de instituições, bem como na qualidade de vida de comunidades e grupos marginalizados.

Assim, essas iniciativas acabam promovendo a inclusão social, ajudam melhorar a qualidade de vida, desenvolvem o potencial humano, fortalecem o empoderamento, bem como fomentam a educação e a cultura. Deveriam, portanto, funcionar como fator fundamental para o enfrentamento à exclusão social e à promoção da igualdade de oportunidades, proporcionando serviços e possibilidades de acesso que, frequentemente, não estão ao alcance daqueles socialmente mais vulneráveis.

Por outro lado, mesmo que esses projetos sociais façam seu papel com potencial de transformar as vidas de crianças, jovens e adultos, é fundamental evitarmos uma visão redentora acerca de seu papel social, bem como da arte e da música (Penna, 2006). A música, por si só, não é redentora, mas as relações estabelecidas por meio dela:

[...] podem trazer benefícios aos participantes, especialmente no que trabalha com a formação de identidades, empoderamento e inclusão social. Essas relações podem articular novos interesses de conhecimento, suposições de visão de mundo, inovações organizacionais e até mesmo novas abordagens para a ciência (Kleber, 2014, p. 45).

Em diversas cidades brasileiras, os projetos sociais podem ser citados em meio aos grupos de instituições, serviços e de políticas públicas nos quais as propostas são capazes de atender indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade social – em nível até mesmo de exclusão – de muitos benefícios oferecidos à sociedade, especialmente pelas dificuldades de acesso a bens culturais e educacionais, o que, segundo Guazina (2012, p. 805), “é uma característica dos processos de exclusão social gerados pelas desigualdades, sobretudo, econômicas”.

O Estado, entretanto, deve promover às(aos) cidadãs(ãos) educação pública, gratuita e de boa qualidade, bem como oferecer serviços de saúde, segurança e assistência social. Sabemos que, infelizmente, isso não acontece de forma igualitária em todos os espaços urbanos e, sobretudo, em áreas periféricas e nas comunidades mais carentes, pois as(os) residentes precisam lidar com a falta de atendimentos necessários à vida cotidiana.

Analisando esse cenário, devido às omissões e negligências por parte dos órgãos governamentais, os projetos sociais situam-se como mais um espaço para ações de promover a emancipação, participação e acesso aos direitos de todo cidadão, entre os quais podemos incluir também educação, arte, esporte e lazer (Santos; Brasil, 2021).

Não podemos, portanto, deixar de desconsiderar que muitas crianças, adolescentes e jovens residentes em comunidades menos assistidas, mesmo quando têm oportunidades de ensino, tendem a enfrentar vários problemas em relação à aprendizagem

[...] devido à timidez, inibição, baixa autoestima, autoinvalidação, baixa concentração, desmotivação, agitação, desconfiança, confronto com papel de autoridade e entre aspectos, que podem vir de suas origens histórico, sociocultural e familiar, incluindo tendências de abandono e até mesmo negação por parte dos pais biológicos, pais substitutos, demais familiares, entre outros (Kater, 2004, p. 47).

Os problemas trazidos por Kater são fenômenos que podem também ser aferidos nas vivências de crianças, adolescentes e jovens participantes de família com boa situação socioeconômica e que possuem acesso à educação, saúde e alimentação adequada. A educação musical acaba contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das(os) estudantes auxiliando no desenvolvimento de habilidades perceptivas, críticas e observadoras. Dessa forma, ela pode ser considerada como uma valiosa ferramenta para identificar e desafiar padrões automatizados, fazendo com que haja novas formulações.

A música também pode oferecer uma nova perspectiva cultural aos estudantes, proporcionando uma experiência sensível que pode-se ampliar suas visões de mundo. Portanto, ao entrar em contato com a música de outras culturas e épocas, as/os estudantes são apresentadas a novas modalidades e características de pensamentos, promovendo um processo de informação que pode levar elas/eles a uma nova criação da própria cultura. Assim, a aprendizagem musical pode ser vista como um meio de ampliar a perspectiva cultural de crianças e jovens, promovendo o autoconhecimento e proporcionando-lhes uma formação global e integral (Kater, 2004, p. 45).

Sendo assim, a música estando presente nos projetos sociais, percebe-se o resultado mais relevante que é oportunizar a igualdade a todas(os), pois ela é uma ferramenta de inclusão daquelas(es) que estão à margem da sociedade por diversos fatores. Ela resgata a alegria aos idosos, projeta o futuro para as crianças, integra o adolescente, diz à pessoa com deficiência que ela é importante e faz de qualquer pessoa um ser social. (Pontes, 2019)

É por meio da música que se estabelecem as pontes para o envolvimento de crianças, adolescentes e jovens nas pautas sociais e do desenvolvimento humano. Os projetos sociais promovem reconhecimento, seja da sua identidade, seja da sua importância como engrenagem do mundo (Pontes, 2019).

De acordo com Saviani, “trata-se da conceituação de educação como uma ‘atividade mediadora no seio da prática social global’” (Saviani, 2018, p. 59). É deste prisma teórico-metodológico que se pode conceber a essência do fenômeno educativo em dialética com a historicidade da prática humana. Isso significa considerar o trabalho educativo tanto em seu aspecto ontológico, quanto em seus diferentes momentos históricos de desenvolvimento.

Desse modo, a arte constitui-se como um reflexo antropomórfico da realidade objetiva, isto é, uma esfera de objetivação que se apropria das formas deste mundo para criar reproduções da realidade que não almejam ser a realidade em si, mas, sim, mostrar, para o próprio ser humano, aspectos humanos presentes na prática social.

A música apresenta uma das possibilidades de variação pedagógica, de estímulo à reflexão a partir do cotidiano, de (re)significação dos conteúdos e do prazer na construção do conhecimento:

A música não é apenas “boa para ouvir”, mas também é “boa para pensar”. O desafio básico de todo pesquisador que se propõe a pensar a música popular, do crítico mais ranzinza até o mais indulgente “fã pesquisador”, é sistematizar uma abordagem que faça jus a estas duas facetas da experiência musical. (Napolitano, 2002, p. 12).

A dialética aproxima nossa compreensão sobre a realidade, pois está embasada no processo contínuo não-linear. A música, neste caso, expressa valores que as pessoas absorvem, na maioria das vezes, inconscientemente e, o uso deste meio como forma de expressão social num contexto de projeto social, torna-se, sem dúvida, um poderoso mecanismo ideológico que pode contribuir para a conscientização social da(o) estudante.

A musicista, educadora e pesquisadora Maria de Lourdes Sekeff – professora titular da UNESP – escreve que:

[...] pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; [...]. Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia, negociação, o educando precisa apreender a lidar com esses valores com a competência e autonomia; e aí, mais uma vez, emerge a possibilidade da música como agente mediador, auxiliando na construção de um diálogo com a realidade (Sefekk, 2002, p. 120).

Os projetos sociais, portanto, são uma iniciativa que busca melhorar as condições de vida de pessoas que sofrem com situações de vulnerabilidade social, econômica e/ou cultural. Um projeto social não visa o lucro, mas, sim, o benefício coletivo e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

2.1 PROJETOS DE MÚSICA NO BRASIL

Os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA)² tem como objetivo promover o desenvolvimento e a integração social de crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente em situações de vulnerabilidade, por meio do ensino e da prática musical coletivos.

Desse modo, o NEOJIBA é uma política pública do Governo do Estado da Bahia vinculada à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social e executada pelo Instituto de Desenvolvimento Social pela Música (IDSM), organização social sem fins lucrativos, em seu terceiro contrato de gestão.

² Os dados do Projeto NEOJIBA foram coletados do site oficial. Para maiores informações, acesse: <https://idsm.org.br/programas/12/nejiba>.

Criado em 2007, a partir da iniciativa de seu diretor fundador, o maestro e pianista Ricardo Castro, o Programa NEOJIBA, gerido pelo Instituto de Desenvolvimento Social pela Música (IDSM) e vinculado à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), tornou-se uma das políticas públicas prioritárias do Governo do Estado da Bahia e beneficia cerca de 8 mil crianças, adolescentes e jovens, direta e indiretamente, em todo o estado.

Tem como referência os "5 Princípios Fundamentais do El Sistema", propostos por Jonathan Govias em 2010, e posteriormente endossados pelo próprio maestro José Antônio Abreu, sendo eles: desenvolvimento social e excelência musical, a atividade musical em grupo, encontros frequentes, acesso não seletivo e conectividade em rede.

No ano de 2024, atende a 2.360 integrantes somando-se os 13 núcleos atendidos, em Salvador, região metropolitana e interior do estado. As aulas e ensaios ocorrem diariamente no contraturno escolar, de segunda a sexta-feira, pois quanto mais tempo dedicado ao fazer musical coletivo de excelência, mais resultados serão alcançados e direcionados para outras áreas da vida dos integrantes.

O Programa Guri³ é uma política pública criada em 1995 e formalizado pela resolução SC-60 de 27/12/1996 na Secretaria de Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo. Seguiu gerido por administração direta até novembro de 2004, quando foi celebrado o primeiro contrato de gestão para gerenciamento por organização social. No ano de 2024, tem sob gerência a Santa Marcelina Cultura.

O Programa Guri oferece de forma gratuita mais de 70 mil vagas para crianças e adolescentes por ano e está presente em quase 400 polos de ensino na Capital, Grande São Paulo, Interior, Litoral e Fundação CASA. O programa oferece educação musical, arte e cultura.

Desse modo, o Guri oferece aulas de iniciação musical para crianças de 6 a 9 anos de idade; cursos sequenciais e modular, para estudantes de 10 a 18 anos; e educação musical para adultos. São até quatro aulas de música por semana (instrumento ou canto; coral; teoria musical e prática coletiva), com uma hora de duração cada.

³ Mais informações sobre o Projeto Guri estão disponíveis em: www.guri.art.br

Assim, o Programa Guri desde sua criação, em 1995, onde beneficiou (e segue beneficiando) mais de 1 milhão de crianças e adolescentes, além de suas famílias e comunidades.

O Projeto PRIMA⁴ - Programa de Inclusão através da Música e das Artes, localiza-se na Paraíba, no qual foi concebido pelo Governador Ricardo Coutinho com participação do Secretário de Cultura da Paraíba, Chico César, que por sua vez trouxe à Paraíba o Maestro Alex Klein para elaborar um Plano de Ação e direcionar as atividades do Programa. PRIMA é inspirado no desempenho do "El Sistema" na Venezuela, e o NEOJIBA na Bahia.

O objetivo do PRIMA é o ensino da cidadania por intermédio da música orquestral, com eventual extensão também a Bandas e Corais. PRIMA é um projeto social, que visa uma maior interação entre a população paraibana por intermédio da música e arte.

PRIMA não é uma escola de música. É uma escola de cidadania, onde a atuação musical e em conjunto oferecem um microcosmo da sociedade, onde exemplos de apoio mútuo e respeito ao próximo podem ser identificados, valorizados, e transformados em lição de vida aos seus estudantes.

Todos os ensinamentos musicais no PRIMA são facilmente transferidos para a atuação social do aluno, e todo esforço artístico é direcionado a esta transferência de ponto de vista, constantemente, para que o objetivo principal do PRIMA – a cidadania – nunca seja perdido de vista ou suplementado pela mera aparência de uma prioridade artística.

Porém, é justamente a excelência artística que vai delinear a excelência da cidadania. Quanto mais detalhada e refinada é a parte artística e musical, mais intensa será a transferência social para a cidadania. Exemplos claros e simples são constantemente adicionados de modo a clarificar às crianças e jovens como devem portar-se na sociedade, de acordo com os princípios orquestrais.

O projeto Villa- Lobinhos⁵ é um projeto de educação musical para jovens talentos de famílias pobres entre 12 e 20 anos. A Orquestra Villa-Lobinhos, dedicada a um repertório de músicas brasileiras, surge como uma consequência desse trabalho educacional. Com apoio do Instituto Moreira Salles e do Museu Villa-Lobos, o Villa-Lobinhos torna-se um projeto independente ao final de 2008.

⁴ Mais informações sobre o projeto PRIMA estão disponíveis no site: <https://projetoprima.wixsite.com/prima/prima>

⁵ Mais informações sobre o projeto Villa Lobinhos estão disponíveis no site: <https://vivario.org.br/villa-lobinhos/>

O projeto conta com a direção geral do violonista e professor Turíbio Santos, coordenação do flautista Rodrigo Belchior, supervisão de Greice Pimentel, administração da Ong Viva Rio e um corpo docente formado por nove professores; recebe o apoio do Instituto Moreira Salles e do Museu Villa-Lobos, além do patrocínio pessoal de amigos do projeto, carinhosamente chamados de 'padrinhos' e 'madrinhas'.

O Villa-Lobinhos é inteiramente financiado pelo mecenato privado, graças ao interesse e ao investimento de pessoas físicas na promoção da cultura e da educação. O mecenato privado, apesar de ser algo ainda pouco conhecido e praticado no Brasil, está felizmente começando a ser mais difundido e promete vir a ser um hábito cada vez mais comum no nosso país. Por enquanto, o projeto Villa-Lobinhos não conta com contribuições de empresas, tendo somente patrocinadores individuais ou associados em pequenos grupos, dispostos a "adotar" essas crianças, permitindo-lhes a conclusão do curso de três anos.

2.2 PROJETOS DE MÚSICA DE SANTA CATARINA

Neste subcapítulo, apresentamos alguns projetos de música do Estado de Santa Catarina que contribuíram para a educação musical. O projeto Musicarium é recente, pois foi fundado em 2017 e, desde então, vem apresentando um excelente desempenho com suas(seus) estudantes, com equipe de professores qualificada. Chegaram a realizar, inclusive, uma turnê internacional, no ano de 2024, pelos países Alemanha, Holanda e Suíça. Sendo assim, o projeto está bem consolidado no estado. A Sociedade Cultura Artística possui mais tempo de fundação, datando de 1956. Ela atua com diversos projetos internos não somente de música, mas de outras áreas artísticas. Esta instituição organiza o maior festival de música clássica do país – o FEMUSC, que ocorre no mês de janeiro de cada ano. A Orquestra Sinfônica de Chapecó iniciou suas atividades em 2009, contando com apoio inicial da Prefeitura Municipal de Chapecó, através da Secretaria Municipal de Educação, Fundação Cultural de Chapecó, Escola de Artes de Chapecó e o Conservatório de Música do 2º Batalhão de Polícia Militar de Chapecó. Atualmente, a orquestra é gerida pela Associação Amigos da Orquestra Sinfônica de Chapecó (AAOSC), mantida pela Prefeitura Municipal de Chapecó, por meio da Secretaria de Cultura.

2.2.1 MUSICARIUM - Joinville

Fundado no ano de 2017, com o objetivo de obter uma Orquestra Filarmônica Profissional, o Musicarium⁶ é focado na formação de base com musicalização infantil e iniciação musical. É uma instituição sem fins lucrativos, que atende crianças e jovens, a partir dos quatro anos de idade, localizado em Joinville (SC). O objetivo primordial da instituição é oferecer uma educação humanista de excelência para crianças e jovens que não teriam essa oportunidade de outra forma. Atualmente, há cerca de 180 estudantes com bolsa integral que frequentam as aulas presenciais.

Os diferentes níveis de formação na Academia de Música estão relacionados às disciplinas teóricas e complementares, enquanto a prática instrumental com aulas no formato individual durante todo o período do ciclo de formação, otimizando o ritmo de desenvolvimento dos alunos nas diferentes competências artísticas, técnicas e musicais.

Dessa maneira, após três anos de sua fundação, uma Orquestra Infanto Juvenil foi criada fazendo com que novos objetivos fossem criados, pois o Instituto Core de Música assume a identidade jurídica própria como Musicarium Academia Filarmônica Brasileira. Com a perspectiva de se tornar uma referência internacional, continua com o objetivo de transformar vidas por meio da música, fomentando a cultura e formando cidadãos de excelência.

No currículo, inclui aulas teóricas e práticas, masterclasses com renomados músicos internacionais e acesso a instrumentos de alta qualidade. Além disso, o projeto oferece oportunidades únicas de desenvolvimento profissional e pessoal, incluindo a participação em turnês internacionais por meio de nossas Orquestras Jovem e Kids. O Musicarium destaca-se como um polo cultural e educativo de referência. Mantido por doações e patrocínios, estão comprometidos com a transformação social por meio da música, visando formar a próxima geração de músicos e musicistas talentosas(os), inspirando toda a comunidade a valorizar e apoiar a música orquestral como uma poderosa ferramenta de mudança e enriquecimento cultural. Assim, atualmente, o Musicarium conta com grupos de Música de Câmara, uma Orquestra Kids, uma Orquestra Jovem Experimental, com mais de 80 estudantes. Além do mais, tem como meta até 2030, formar a Orquestra Filarmônica Profissional Musicarium.

⁶ Mais informações sobre o projeto Musicarium estão disponíveis no site: <https://musicarium.org.br/>

2.2.2 Sociedade Cultura Artística – Centro Cultural – SCAR

Fundada em 8 de junho de 1956 em Jaraguá do Sul pela pianista Adélia Fischer e seu marido Francisco, a Sociedade Cultura Artística⁷, surgiu com o objetivo de abrigar uma pequena orquestra mantida com amigos músicos que se encontravam para tocar em saraus e recitais nas tardes de domingo.

No dia 15 de junho do mesmo ano, foi realizado no Clube Atlético Baependi, o primeiro Concerto de Gala da Orquestra da SCAR em uma noite que reuniu a comunidade jaraguense, sob regência do maestro Francisco Fernando Fischer.

Os projetos sociais que trabalham com música são *Música para todos* e *Orquestra Jovem*. *O Música para Todos* está em atividade desde o ano de 2003 promovendo a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos com aulas de 24 instrumentos eruditos e populares, acompanhados de teoria musical, canto coral e práticas de conjunto. O resultado desse trabalho é apresentado à comunidade no formato de apresentações mensais de Práticas Artísticas e Mostras Didáticas semestrais, entre elas, o espetáculo de encerramento *Sons do Brasil*. O projeto atende em torno de 250 estudantes no projeto. Com mais de 20 anos de história, o MPT 20 tem como objetivo continuar a formação musical de crianças, jovens e adultos em Jaraguá do Sul e Guaramirim, oferecendo aulas semanais de instrumentos, teoria musical, canto coral, prática de conjunto e workshops de produção cultural.

O projeto busca promover a aprendizagem musical, inclusão social e cultural, conexão entre alunos e comunidade, fomentando a valorização da música e preparando os estudantes para possíveis carreiras musicais.

No entanto, o projeto *Orquestra Jovem* atende a 90 alunos e tem suma importância na educação musical, fazendo com que as(os) estudantes ganhem experiência de repertório e de palco enquanto praticam uma vez por semana e se preparam para ingressarem em universidades, conservatórios e grandes orquestras.

⁷ Mais informações sobre o Centro Cultural SCAR estão disponíveis em: <https://scar.art.br/>.

Esse projeto busca oferecer formação continuada, com ênfase nos eixos estruturantes Pedagógico e Artístico, para os três conjuntos musicais: a Orquestra Jovem SCAR Jaraguá do Sul; a Big Band SCAR e a Orquestra Jovem Guaramirim. Atuando desde 2015, a Orquestra Jovem da SCAR contribui para o enriquecimento cultural de Jaraguá do Sul e região, valorizando a comunidade local e a interação social na produção musical.

2.2.3 Orquestra Sinfônica de Chapecó

A Orquestra Sinfônica de Chapecó⁸ iniciou suas atividades em 2009, contando com o apoio da Prefeitura Municipal de Chapecó, por meio da Secretaria Municipal de Educação, da Fundação Cultural de Chapecó, da Escola de Artes de Chapecó e do Conservatório de Música do 2º Batalhão de Polícia Militar de Chapecó.

Atualmente, o Programa Orquestra Sinfônica de Chapecó é uma iniciativa da Secretaria de Cultura de Chapecó, responsável por sua gestão administrativa, e conta com a parceria da Associação Amigos da Orquestra Sinfônica de Chapecó (AAOSC) em sua execução.

O projeto tem como principal objetivo a formação musical de crianças, jovens e adultos por meio do ensino de instrumentos musicais, teoria musical e canto coral. O atendimento aos alunos possibilita não apenas a renovação e a manutenção do grupo orquestral, mas também o constante aperfeiçoamento técnico e artístico de seus integrantes. A formação é desenvolvida de maneira continuada e coletiva, respeitando os conhecimentos prévios de cada participante e organizando-os em turmas de níveis preparatório, básico, intermediário e avançado.

Além de sua relevante contribuição para a formação musical, o programa desempenha um importante papel social ao promover o acesso à arte e à cultura, proporcionando aos participantes oportunidades de desenvolvimento humano, ampliação de repertório cultural e fortalecimento de sua relação consigo mesmos, com a comunidade e com o mundo, independentemente de sua condição social.

Os cursos são oferecidos gratuitamente a partir dos 8 anos de idade, sem limite máximo de faixa etária, abrangendo as áreas de cordas friccionadas, sopros, percussão sinfônica e canto coral.

⁸ Mais informações sobre a Orquestra Sinfônica de Chapecó estão disponíveis no site: <https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura/index.php?r=conteudo&idconteudo=35>

Dessa forma, o programa contribui tanto para a formação humanística quanto para o desenvolvimento profissional de seus alunos. Nesse contexto, o Programa Orquestra Sinfônica de Chapecó contabiliza atualmente 339 alunos matriculados e rematriculados, distribuídos entre as diferentes modalidades de ensino musical oferecidas, evidenciando a relevância do projeto para a promoção da educação musical, da inclusão cultural e do desenvolvimento artístico da comunidade chapecoense.

2.3 EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PROJETOS DE MÚSICA DE LAGES

2.3.1 Associação Lageana de Assistência Social - ALAM⁹

Fundada em 19/10/1956 por meio de uma assembleia geral, que contou com a participação de cidadãos lageanos, a Associação Lageana de Assistência Social (ALAM) tinha como objetivo assistir as crianças carentes em regime de abrigo. Em 02/04/1997, contudo, para atender o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a instituição extinguiu o abrigo e passou a atender a categoria de educação complementar para crianças e adolescentes beneficiárias de assistência social.

No ano de 2024, passou a ser considerada uma instituição privada, sem fins lucrativos, de cunho social, que visa a assistência social por meio da educação complementar, da cultura, da música, da saúde, da higiene, da alimentação etc. A Instituição é administrada por uma diretoria não remunerada, eleita bienalmente em assembleia geral ordinária com convocação de todos os associados.

Atualmente, o projeto atende aproximadamente 100 crianças e adolescentes com idade de 08 a 18 anos, provindos, na sua maioria, de famílias de baixa renda. As(os) estudantes participam de atividades, como, por exemplo, esporte, música e reforço escolar, que acontecem no contraturno da escola. A ALAM também conta com entidades parceiras, que atuam junto às crianças com ações à parte, como a horta comunitária, aulas de capoeira e a orquestra.

Convém salientar também que o público-alvo do projeto, em geral, também é atendido pelos serviços socioassistenciais ofertados em Lages, tais como: o Serviço de Acolhimento Institucional a Crianças e Adolescentes – SAICAS I e II – dos Bairros Guarujá e Centenário; e o

⁹ Os dados coletados do Projeto ALAM foram retirados do site: <https://lagessocial.com.br/instituicoes-visualiza/11/associacao-lageana-de-assistencia-aos-menores-alam>.

CRAS I Jandira Amorim, localizado no Bairro Popular. Outros usuários potenciais de territórios em situação de vulnerabilidades sociais, que não sejam atendidos por esses órgãos, também podem, eventualmente, ser contemplados com o projeto.

O *Programa de Música da ALAM* foi implantado na instituição desde 2004. No presente momento, ele conta com duas Orquestras (a Orquestra Juvenil Sol da ALAM e a Orquestra Infantil da ALAM), com mais de 60 músicos, que fazem apresentações em Lages e região. Esse programa envolve aulas de música com instrumentos e ensaios apresentações periódicas. O trabalho da ALAM é garantir oportunidades e formar cidadãos ricos em cultura e cheios de vontade de aprender.

2.3.2 Orquestra Jovem de Lages - OJL¹⁰

O projeto da *Orquestra Jovem de Lages* – OJL – foi criado no ano de 2022 pelo professor e maestro André da Silva Chiomento. Foi viabilizado pelo Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura da Fundação Catarinense de Cultura – FCC – no ano de 2021. Tem como objetivo colaborar, gratuitamente, com o desenvolvimento da cultura municipal e regional; proporcionando o desenvolvimento artístico para os 216 estudantes de música contemplados pelo projeto na cidade de Lages. Outrossim, visa estimular o desenvolvimento da autonomia, da disciplina, da cooperação e do trabalho em grupo. O projeto, igualmente, foca na prática orquestral e nas aulas de ensino coletivo de cordas friccionadas a fim de contribuir para o crescimento cognitivo, musical e social das(os) estudantes.

As aulas ocorrem no contraturno escolar. Às quintas-feiras, há as oficinas de violino, violoncelo, contrabaixo e coral infantil. Às sextas-feiras, as oficinas de viola de arco, violoncelo, contrabaixo e coral infantil. Aos sábados, acontecem os ensaios da orquestra; de manhã, para as(os) estudantes de nível avançado; à tarde, para as(os) iniciantes. Vale ressaltar que o projeto fornece às(os) discentes os instrumentos musicais para que elas(es) possam praticar em casa também.

Para que o objetivo do projeto seja alcançado é necessária uma sintonia na metodologia utilizada pelos professores e pelo regente da orquestra, pois deve-se seguir um planejamento rigoroso para que o ensaio da Orquestra esteja em conformidade com o que as(os) estudantes

¹⁰ Os dados do Projeto Orquestra Jovem de Lages foram coletados do site oficial. Para maiores informações: <https://orquestrajovemlages.com.br/>

trabalham em aula e vice-versa. Destaca-se, entretanto, que os ensaios não são focados apenas no ensino instrumental, mas também na formação humana, na integração entre os grupos de estudantes como elemento ativo, assim como na reflexão crítica sobre a cultura de nossa sociedade.

Diante disso, é oportuno apontar que nenhuma metodologia poderá ter resultado positivo e transformador, se o educador musical não tiver flexibilidade para enfrentar os desafios que surgem durante a realização das aulas. O espaço de ensino e aprendizagem é mais amplo que a sala de aula e deve ter ressonância em todos os contextos da vida da(o) estudante, promovendo uma formação mais cidadã e justa para todas(os).

Para o aperfeiçoamento didático e musical das(os) estudantes, durante o ano de 2023 e 2024, foram executados dois Masterclass por ano. Os professores convidados eram especialistas em instrumentos musicais de cordas friccionadas. As aulas foram ministradas em regime intensivo durante três dias (sexta-feira, sábado e domingo).

No ano de 2023, foram realizadas quatro apresentações chamadas de *Café da Tarde Musical* na UNIPLAC, três concertos no Teatro do Colégio Bom Jesus e uma apresentação no Mercado Público de Lages; totalizando oito apresentações. No ano de 2024, foram realizados três concertos no Teatro do Colégio Bom Jesus, quatro no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS – somando sete apresentações. Por fim, no ano de 2026, aconteceu – até o presente momento de redação deste texto – uma apresentação no *Café da Tarde Musical*. Foi uma performance musical diferenciada para as(os) estudantes novas(os) e suas famílias na UNIPLAC.

Dessa forma, as apresentações realizadas indicaram que a metodologia aplicada no projeto faz com que a formação de Orquestra ocorra simultaneamente desde o início das aulas de ensino coletivo instrumental, independentemente do nível musical das(os) estudantes.

Além do mais, foi constatado, em função destes quatro anos de execução do projeto, que a relação entre as(os) professoras(es), estudantes e familiares é essencial para evitar possíveis desistências e, por conseguinte, obter melhores resultados nas apresentações. Isso porque as famílias e as(os) estudantes assumem o compromisso de cuidar do instrumento musical que levam para casa e praticar o que aprendem nas aulas, pelo menos 60 minutos durante o dia.

No que se refere aos dados do projeto, constatamos que as(os) estudantes obtiveram melhora na linguagem, na postura, na disciplina, no desempenho do ensino e da aprendizagem nestes últimos quatro anos.

Acredita-se que este relato de experiência possa contribuir para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras em música por meio do ensino coletivo de cordas friccionadas. Pensa-se que esse método pode ser capaz de incluir estudantes no processo de aprendizagem, de incentivá-las(os) a pensar de forma crítica e, assim, ajudá-las(os) a estar sempre em busca de conhecimento com vistas à formação humana.

Em síntese, o trabalho realizado de educação musical desenvolvido pela Orquestra Jovem de Lages possibilitou a compreensão sobre o quanto é necessário avançar nas discussões teóricas de ensino coletivo de cordas friccionadas para que possamos atingir nossos objetivos na prática do ensino da música. Considera-se que o ensino coletivo da prática instrumental tem contribuído efetivamente para o desenvolvimento socioemocional, na autonomia, princípios éticos e formação humana das(os) estudantes, pois a música é um instrumento de transformação social.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EQUIDADE DE GÊNERO

Neste capítulo, serão discutidas as interfaces entre a Educação em Direitos Humanos e a promoção da equidade de gênero. Parte-se do reconhecimento da centralidade dos Direitos Humanos, especialmente no que se refere à garantia dos direitos fundamentais à vida, à dignidade, ao acesso à educação e à igualdade. Nesse contexto, a educação assume papel estratégico, uma vez que se configura como espaço privilegiado para a formação de crianças e jovens, contribuindo para o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas orientadas pelo respeito às diferenças e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática para todas(os).

A educação em Direitos Humanos deve fazer parte dos sistemas educacionais não apenas da escola, mas também dos currículos. Para (Silva, 2019), ensinar o princípio básico da não discriminação e os direitos e liberdades fundamentais mostra que todo ser humano tem esses direitos e liberdades. Isso pode levar a uma melhor compreensão da dignidade e respeito de cada ser humano, também pode contribuir para uma integração bem-sucedida dos migrantes em seus países de acolhimento.

A temática de equidade de gênero é essencial para combater as desigualdades e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada. A educação, logo, pode contribuir para a garantia de que todas(os) tenham as mesmas oportunidades de aprendizado – respeitando as necessidades de cada estudante.

3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos são muito importantes para todas as pessoas. São direitos universais, fundamentais. Desse modo, o objetivo deste capítulo é explicar como a educação em direitos humanos precisa estar dentro da sala de aula, tanto no ambiente escolar quanto nos ambientes não escolares.

Não se pode deixar de citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pois ela foi a primeira a elencar a educação em direitos humanos como um direito em seu artigo 26 qual que é declarado que “toda pessoa tem direito à instrução gratuita pelo menos nos níveis básicos”. O fato de estabelecer tal garantia remete à compreensão na qual a educação em direitos humanos

é instrumento da construção da consciência da dignidade pelo reconhecimento da alteridade, do fortalecimento da cidadania e da mudança social.

Segundo Armani, “Um projeto é uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades, baseados em uma quantidade limitada de recursos [...] e de tempo” (Armani, 2001, p. 18)

Jusamara Souza e Ana Lucía Frega (2022) apontam que a nossa vida está ligada diretamente aos direitos humanos. Sendo assim, a interculturalidade e suas manifestações também estão relacionadas aos direitos humanos, podendo acontecer tensão na dinâmica de várias culturas e em seus possíveis diálogos.

Uma cultura de direitos humanos que permeia todas as práticas sociais e é capaz de fomentar processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, especialmente os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento do direito à diferença. (Candau, 2007, p. 399).

Assim, na área da educação musical, Luis Ricardo Queiroz (2015) retrata que é preciso haver uma educação musical intercultural que promova a igualdade de acesso aos direitos, bem como leve em consideração a diversidade musical, cultural e humana. Partindo de uma crítica às “perspectivas evolucionistas e universalistas”, que são “inadequadas para interpretar as singularidades e nuances de diferentes contextos culturais”, o autor analisa “correntes teóricas que têm destacado a cultura como uma dimensão multifacetada da vida humana” nos campos da antropologia e da etnomusicologia (Queiroz, 2015, p. 201).

A interculturalidade acaba contribuindo à criação de processos de identidades que são dinâmicos e flexíveis, incentivando o diálogo, o reconhecimento equilibrado das diferenças e a compreensão de que as culturas não são puras. No entanto, Candau (2008) defende os direitos humanos, afirmando que:

Sempre que a humanidade tentou promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, Holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante a ser considerado na dinâmica de diferentes grupos socioculturais. [...] As relações culturais não são idílicas ou românticas; elas são construídas ao longo da história e, portanto, permeadas por dinâmicas de poder, relações

fortemente hierárquicas e marcadas por preconceito e discriminação contra certos grupos. (Candau, 2008, p. 51).

Nesse sentido, o diálogo intercultural é considerado um caminho necessário para a reconstrução do caráter universal dos direitos humanos, uma vez que pode gerar um movimento de descentralização dos direitos humanos, abrindo possibilidades de entendimento mútuo entre as culturas.

Sobre a igualdade de gênero na música, vale ressaltar a importância de discutir isso no meio musical, de compreender que gênero é a representação de uma relação de pertencimento a uma classe, a um grupo etc. Assim, gênero não representa apenas um indivíduo, mas, sim, uma relação social.

Estudos de anos anteriores comprovam que no meio musical predominavam os homens em relação às mulheres. Mesmo com o passar dos anos, essa desigualdade na área da educação musical não mudou, uma vez que os homens continuaram a assumir cargos superiores em detrimento das mulheres.

O Decreto nº 143 de 12 de janeiro de 1890 foi responsável pela criação do Instituto Nacional de Música. Embora não tenha direcionado diretamente os rumos da Educação Musical, ele pode ser considerado um marco na História da Música no Brasil:

Art. 1º O Instituto Nacional de Música destina-se ao ensino completo da música a nacionais e estrangeiros de ambos os sexos. Art. 2º O ensino divide-se em cinco secções, a saber: I. Secção elementar [...] II. Secção vocal [...] III. Secção instrumental [...] IV. Secção preparatória e complementar de composição [...] V. Secção literária – Curso de história e estética da música (Brasil, 1930, p. 1)

Nesta perspectiva, podemos observar que a inserção das mulheres no estudo e na prática musical ocorreu de forma tardia, evidenciando barreiras históricas de acesso. Tal realidade pode ser compreendida à luz do caráter elitista e machista que permeou a criação de determinadas instituições de ensino musical, nas quais os critérios de ingresso favoreciam, sobretudo, as camadas sociais mais privilegiadas e pessoas do gênero masculino.

3.2 DIREITOS HUMANOS: CONCEITUANDO

A educação em Direitos Humanos – EDH – nas escolas brasileiras é essencial para um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais e violações de direitos fundamentais. Desse modo, a EDH destaca-se como ferramenta de transformação social, fazendo com que seja um instrumento da formação de cidadãs(ãos) mais conscientes, críticos e participativos com a garantia do direito à dignidade humana.

Magendzo, autor chileno, um dos pioneiros dessa temática no continente latino-americano, define a educação em direitos humanos como aquela que torna o indivíduo sujeito da história. Assim, ele comenta:

A prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos de proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (Magendzo, 2006, p. 23).

Dessa maneira, aprimorar a prática de direitos humanos ao âmbito de educação tem como finalidade alcançar a população de todas as faixas etárias e em todas as áreas de formação.

Trata-se de uma convivência mais humanizada, repleta de possibilidades de promoção do desenvolvimento do ser humano desde os primeiros anos de vida. Por isso, a Educação em Direitos Humanos deve estar presente em escolas desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Isto posto, esse processo não termina com o Ensino Médio, pois deve-se fazer presente também no Ensino Superior. Todas(os) discentes necessitam ser contemplados com esse tipo de educação, independentemente de seu nível de formação acadêmica.

A educação é um direito humano e é considerada um instrumento de defesa, de luta, de reconhecimento e de valorização de outros direitos. O ambiente educacional, assim, é um espaço para a criação de uma cultura em direitos humanos. Desse modo, é de extrema importância que a formação inicial e continuada de professores(as) se ocupe em aprofundar os conhecimentos dos docentes quanto aos direitos humanos. As próprias Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos nos artigos 8º e 9º apontam que:

Art. 8º – A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º – A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2012b, p. 2).

O desafio, portanto, é o de realizar uma interpretação desses valores que inspirem a educação em direitos humanos de forma que possam ser operacionalizados e apropriados pelos profissionais da Educação em suas práticas cotidianas.

O direito à educação foi instituído pelo artigo 205 da Constituição Federal: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Como afirma Carvalho, a educação é:

[...] essencial ao desenvolvimento humano, pois sem a possibilidade desse desenvolvimento intelectual, da obtenção e ampliação de conhecimentos, do estímulo ao desenvolvimento psíquico e sem receber ensinamentos sobre a convivência e as formas de integração social, o ser humano não alcançará uma vida digna e sem dignidade não terão valor os outros direitos. (Carvalho, 2014, p. 175).

Sendo assim, a educação é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, ou seja, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. As pessoas tendem a passar pelo processo educativo porque é condição necessária à civilização e à cidadania. É por meio da educação que se aprende as habilidades básicas das relações; que se adquire conhecimento para potencializar recursos à saúde, à alimentação, à construção, à mobilidade, à urbanização, entre outros.

Os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 10 dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Essa declaração foi produzida após as Guerras Mundiais com o intuito de formalizar que qualquer ser humano, de qualquer país e sob qualquer circunstância pudesse sobreviver e crescer em um ambiente de respeito, de paz, de igualdade e de liberdade.

Nesta declaração, constam trinta artigos que são universais por suas expressões, por seus conteúdos e por seus campos de aplicação. No sentido de expressão, porque foi sistematicamente

abolido no texto o termo “Estado” para que o Estado não fosse o único responsável pela garantia dos direitos humanos. Pelo ponto de vista do conteúdo, a universalidade da Declaração se manifesta pelo fato de ela não ser uma cópia de uma declaração nacional qualquer. Por fim, no que diz respeito ao seu campo de aplicação, pode-se dizer que ela se aplica a todas(os), sem nenhuma distinção.

Os artigos da DUDH englobam os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, assim como os princípios gerais de universalidade, indivisibilidade e interdependência. A seguir, serão explicados os significados de cada tipo de direito evidenciado na Declaração.

Os direitos civis estão ligados às liberdades individuais, por exemplo, o direito de ir e vir, o direito à vida, à liberdade de expressão, à igualdade perante a lei, à nacionalidade e ao asilo. Também são considerados direitos conquistados para que se pudesse enfrentar os problemas advindos da ausência de liberdades para os indivíduos e da desigualdade perante a lei. Desse modo, estabeleceu-se, então, que os indivíduos têm direitos e que todo e qualquer indivíduo, de qualquer grupo social, tem os mesmos direitos; quebrando-se a organização social com base na existência de grupos privilegiados, por um lado, e de grupos sem privilégio algum, por outro lado.

A seguir, há alguns exemplos de direitos civis que estão expressos na DUDH:

Artigo 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2 - 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3 - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 7 - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 18 - Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de

manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular. (Assembleia Geral da ONU, 1948)

Além disso, há os direitos políticos que garantem a participação das(os) cidadãs(ãos) no governo. Trata-se do direito de eleger e ser eleito. O direito de realizar manifestações políticas e mesmo de fundar partidos políticos. Enfim, é o direito à liberdade de reunião, de associação e de participação na vida política. Veja-se abaixo alguns exemplos de direitos políticos que constam na DUDH:

Artigo 20 - Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21 - Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto. (Assembleia Geral da ONU, 1948)

Por fim, os direitos econômicos, sociais e culturais referem-se à produção, à distribuição e ao consumo da riqueza, ao estabelecimento de um padrão de vida adequado e à vida cultural em comunidade. Pode-se afirmar que esses direitos nasceram das lutas dos trabalhadores pelo direito ao trabalho e a um salário dignos, bem como de poder usufruir da riqueza e dos recursos que são produzidos pelas pessoas, como, por exemplo, a moradia, a saúde, a alimentação, a educação e o lazer.

Observe-se na próxima citação, alguns exemplos de direitos econômicos, sociais e culturais que aparecem na DUDH:

Artigo 23 - 1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. 4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24 - Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Artigo 25 - Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego,

doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. [...]

Artigo 26 - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Diante disso, infere-se que a DUDH trouxe uma contribuição básica à ética e à solidariedade universal do mundo globalizado, uma esperança para um convívio melhor. Neste contexto, é importante lembrar que após a publicação da DUDH, foram assinados pactos e protocolos internacionais que compõem a Carta Internacional dos Direitos do Homem. Entre eles, podemos citar:

- A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966);
- O Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (assinado por 118 Estados);
- O Pacto Internacional Relativo aos Direitos Civis e Políticos, também de 1966 (assinado por 115 Estados), e os dois Protocolos Facultativos de 1966 e 1989;
- A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- A Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (2005).

Em síntese, a DUDH tem contribuído para a garantia dos direitos fundamentais à vida humana, tanto de forma internacional como nacional, pois a ideia da DUDH foi de unificar o valor da liberdade e da igualdade, porque é evidente que não se pode haver liberdade para todos quando nem todos têm oportunidades iguais. Sendo assim, surge uma nova ideia sobre os direitos humanos, pois estes valores estão interligados e são indivisíveis.

Para Bobbio (2004), os direitos humanos são históricos, modificáveis, suscetíveis de constante transformação e aumento de seus horizontes, não sendo produto da natureza, mas, sim, da civilização humana.

Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. Basta examinar os escritos dos primeiros jusnaturalistas para ver quanto se ampliou a lista dos direitos: Hobbes conhecia apenas um deles, o direito à vida. Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, [...] num segundo momento, foram promulgados os direitos políticos, [...] finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos dizer de novos valores [...]. (Bobbio, 2004, p. 32).

No Brasil, temos implantados o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005) que orientam os sistemas de educação básica a implantar políticas educacionais que considerem conteúdos e práticas voltadas aos direitos humanos.

Outrossim, a educação deve ser direcionada para os direitos humanos, as liberdades fundamentais, buscando sempre a compreensão e a tolerância entre os povos, assim como a paz social a partir da dignidade humana para todos. Como diz o XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no item 2:

Artigo XXVI

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (Brasil, Ministério da Justiça, 2012).

Acredita-se, dessa forma, que educar em direitos humanos é “criar uma cultura preventiva, fundamental para erradicar a violação dos mesmos. Com ela conseguiremos efetivamente dar a conhecer os direitos humanos, distingui-los, atuar a seu favor e, sobretudo, desfrutá-los” (Gorczewski, 2009, p. 221).

No Brasil, no mês de maio de 1996 foi designado o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I – pelo Ministério da Justiça com o objetivo de identificar quais seriam os obstáculos à promoção e à defesa dos direitos humanos, no sentido de políticas à implementação dos atos internacionais sobre os direitos humanos.

No mês de maio de 2002, ante as 519 propostas de ação sugeridas a partir do PNDH I, promulgou-se o Decreto nº 4.229, conhecido como Programa Nacional de Direitos Humanos II – PNDH II –, que ampliou as atribuições e criou propostas de ações governamentais. No programa reformulado, houve a inclusão dos direitos sociais, econômicos e culturais, preocupando-se com as propostas capazes de ter uma concretude com as políticas públicas e a destinação de recursos para sua execução. O PNDH II foi refletido como uma política de Estado e não de um governo, sendo publicado no último ano do governo Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, há de se destacar que não teve grande influência na formulação de políticas públicas daquela época, tendo em vista que logo assumiu o governo Lula. (Ciconello; Pivato; Frigo, 2009, p. 7)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – de 2006 compreende a educação em direitos humanos como um processo ordenado e multidimensional que conduz à formação do sujeito de direitos, vinculando as seguintes medidas:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. (Brasil, 2006).

Como se pôde notar, esse documento demonstra que a educação é indispensável para si e para o acesso a outros direitos. A educação acaba ganhando mais importância quando está direcionada ao desenvolvimento humano e às suas potencialidades, tendo de valorizar o respeito em conjunto socialmente excluídos. Além disso, busca efetivar a cidadania plena à construção de

conhecimentos, ao desenvolvimento de valores, atitudes e de comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social

Ademais, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMDH – de 2005 diz que:

[...] a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (Brasil, PMDH, 2005, p. 25)

Segundo Candau (2007), percebe-se um vínculo entre os princípios da democracia e dos Direitos Humanos, considerando a educação em Direitos Humanos como uma ferramenta fundamental à efetivação da democracia, porque este modelo de educação:

[...]é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos; 2. deve articular as categorias da igualdade e da diferença; 3. deve realizar o empoderamento dos atores sociais; 4. é uma filosofia e deve integrar a cultura escolar; 5. está assentada no tripé: a) conhecer e defender direitos; b) respeitar a igualdade de direitos dos outros e c) deve estar comprometida com a defesa dos direitos dos outros. (Candau, 2007, p. 61).

Conclui-se que a educação em Direitos Humanos, sob um olhar crítico em relação às opressões e à dominação no passado histórico, promove novas possibilidades para a construção de uma sociedade mais consciente para com suas responsabilidades, mais participativa e, principalmente, livre de preconceitos e mais igualitária. Mas para que seja eficiente, é necessário que aconteça em todas as esferas de formação educativa, nas escolas, instituições públicas e privadas, instituições religiosas, sociedade civil organizada, família, entre outros.

Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi apto pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa (Gadotti, 1991, p. 18).

A educação em direitos humanos, logo, surge com a democratização, atuando tanto na sociedade civil quanto nas instituições educacionais. No Brasil, começou de forma não formal em movimentos sociais, organizações e universidades, expandindo-se depois para a educação formal em escolas e também nos sistemas de segurança e justiça.

As práticas educativas em direitos humanos não resultam em produção material, mas em produções subjetivas, atitudinais, culturais, sociais e políticas. Dentre os resultados qualitativos desejados e construídos com a educação em direitos humanos, observam-se sentimentos, atitudes, comportamentos, processos cognitivos e culturais, ações coletivas, produção de informação e de conhecimento, processos de planejamento e de intervenção social. São produtos no plano ético e subjetivo, no plano cognitivo e relacional e no campo político e comportamental.

Uma educação em direitos humanos que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados, constitui o quarto elemento destacado. Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver. A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença (Sacavino, 2000, p. 27).

De acordo com Mujica do Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz (IPEDEHP), “educar em direitos humanos e democracia é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos” (Mujica, 2001, p. 5).

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumimos, privilegiando a atividade e a participação dos sujeitos envolvidos no processo.

3.3 EQUIDADE DE GÊNERO

Ao observarmos a História da humanidade, percebemos que os fatos, os acontecimentos e os grandes eventos foram registrados por homens, para homens e com enaltecimentos aos homens. Em alguns casos isso tornou inviável a manutenção e registro de dados oficiais envolvendo o público feminino na historiografia de inúmeras culturas e sociedades.

Nesta perspectiva, a autora Scott (1995) problematiza a categoria de gênero enquanto instrumento analítico de demarcação dos sexos, bem como uma das primeiras formas de se

estabelecer relações de poder entre homens e mulheres, estendendo-se de relações pessoais para o mercado de trabalho, a política, a economia, entre outros. Portanto, a autora atenta-se para o fato relacional que ambíguo se vislumbra ao se deparar com o conceito de gênero não se pode falar de homens sem falar de mulheres, e vice-versa.

De acordo com Miriam Pillar Grossi, “No Brasil, são introduzidos os estudos de gênero a partir da década de 70 sobre o tema da ‘condição feminina’ que começa a ser discutida apenas por mulheres que estavam dentro de uma sociedade patriarcal e a probabilidade delas serem caladas, por causa da presença dos homens, era muito grande” (2000, p. 3).

A partir da década de 1980, esse cenário mudou, o termo “condição feminina” é substituído por “estudos das mulheres”, pois não é possível considerar apenas uma condição feminina, mas, sim, “tratar das identidades sociais de classe, gênero, racialização, sexualidades, religião e geração – ou marcadores sociais de diferença” (Muller, 2021, p. 200).

A autora Grossi elenca que: “[...] em linha gerais, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual” (2000, p. 5).

Segundo Butler, gênero é uma identidade constituída e “instituída por meio de uma repetição estilizada de certos atos” (Butler, 2019, p. 2014). Logo, a identidade de gênero é uma constituição social naturalizada pela repetição. Essa repetição é acompanhada na sociedade pela punição e ameaça da condição histórica e social de gênero. A autora Butler, desenvolve o conceito de gênero a partir a fenomenologia de filósofos, como Maurice Merleau-Ponty, e reflexões sobre o corpo e a sexualidade, defendendo que a experiência humana é uma situação histórica e não definida pela biologia (diferença sexual entre os corpos) (Butler, 2019).

Assim, vale ressaltar que a concepção de gênero, as características atribuídas às mulheres e homens se transforma cada momento histórico, pois é diferente entre as sociedades e até mesmo internamente a uma sociedade quando se considera a questão de grupos diversos, de etnia, de raça, de classe social e de religião (Louro, 1997).

O termo “gênero”, desempenha a função de apontar o que é do âmbito social, marcado pela cultura e estabelecido na história. Uma vez que não existimos sem socializar, quer dizer que desde o nascer carregamos os signos apontados socialmente ao nosso sexo biológico. Sendo assim, a forma como agimos e retratamos o que é feminino e masculino não nos é formado biologicamente, mas, sim, determinado em sociedade (Santana, 2022).

No subcapítulo abaixo será apresentada a articulação entre gênero e música, buscando compreender como as relações de gênero atravessam as práticas musicais, os processos de ensino-aprendizagem e as dinâmicas de participação em contextos socioculturais. Nesse sentido, serão discutidos aspectos, como a presença e a representação de mulheres e homens no campo musical, os estereótipos de gênero associados a determinados instrumentos e funções, bem como as desigualdades ainda persistentes nesse espaço.

3.4 IGUALDADE DE GÊNERO NA MÚSICA

As mulheres constituem a maioria da população brasileira, cerca de 51,5%, segundo dados do IBGE (2022). A sua presença no campo musical, contudo, ainda é marcada por desigualdades estruturais que evidenciam processos históricos de exclusão de gênero. No âmbito da produção, regência, composição e até mesmo em determinadas formações instrumentais, observa-se uma sub-representação feminina, reflexo de uma divisão sexual do trabalho que, por muito tempo, relegou às mulheres papéis secundários ou associados ao cuidado e à domesticidade.

Este cenário revela que, apesar de numericamente majoritárias, as mulheres enfrentam barreiras simbólicas e institucionais que limitam sua visibilidade e reconhecimento na música, exigindo, portanto, a problematização dessas assimetrias a partir de uma perspectiva crítica de gênero.

Sabemos que a desigualdade de gênero é algo que ocorre em diversos setores no mundo inteiro. Desse modo, no âmbito musical não é diferente, o que cria muitos obstáculos e dificulta com que as mulheres consigam uma posição de destaque nesse meio.

A representatividade feminina no mundo musical é muito pequena, “desde a integração em grupo até mesmo em liderança e outras atividades profissionais, e esta pequena numeração se dá pelo forte sexismo na indústria musical” (Pages; Wille, 2017, p. 9)

Sendo assim, o campo da música é um espaço onde a presença da mulher em relação ao homem tem sido historicamente limitada e marginalizada. Embora existam mulheres compositoras, musicistas, cantoras, produtoras, elas ainda enfrentam desafios significativos em termos de igualdade de oportunidades, acesso a recursos, reconhecimento de seu trabalho, entre outros. Um dos principais motivos é a discriminação de gênero dentro da indústria musical, esta que trata as mulheres com inferioridade. Isso, sem contar, com a sexualização e a objetificação das

mulheres na música. Tal problema tem sido uma preocupação constante, pois as artistas são “pressionadas” pela indústria musical a seguir determinado padrão de beleza.

Com efeito, a discriminação de gênero afeta diretamente mais as mulheres devido à desigualdade de oportunidades, à diferença de salário, ao assédio, à ausência de reconhecimento profissional, aos estereótipos de gênero, entre outros. No setor musical, todos os fatores enumerados anteriormente podem, infelizmente, ser encontrados. Assim, as mulheres continuam apresentando trajetórias diferentes em relação aos homens nesse campo de atuação profissional (Martinez Berriel, 2011).

Sobre as origens da inferiorização da mulher e da supremacia do homem, é pertinente citar as contribuições da historiadora Joan Scott. Em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), ela demonstra que a definição de “gênero” traz implícita a complexidade dos aspectos a se considerar, quando se trata de significar a relação de gênero nas relações sociais. Segundo Scott:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (Scott, 1995, p. 86)

A indústria musical é considerada muito “genderizada”, ou seja, significa o ato de atribuir características de gênero que, conforme a explicação de Frith e McRobbie (2007), é a mesma que encoraja os homens enquanto desencoraja as mulheres em participar de algo. Assim, a mulher em vez de se tornar uma estrela do rock, ela acaba tornando-se uma cantora pop sexualizada – e o resultado disso é a perpetuação da estrutura tradicional de gênero.

A desigualdade e a discriminação de gênero na indústria musical foram naturalizadas ao longo do tempo, marginalizando-se as contribuições femininas dentro desse campo. As adolescentes do gênero feminino tornaram-se o público-alvo dominante para os primeiros artistas do rock, como, por exemplo, Elvis Presley, fornecendo uma contra narrativa aos padrões de gênero rigidamente impostos pela época.

Não bastasse isso, as pesquisas científicas ao longo dos anos indicam que as mulheres eram regularmente sexualizadas como objetos de desejo em videocliques. Por exemplo, os videocliques realizados e veiculados pela MTV mostravam as mulheres sendo carinhosas, afetuosas e

dependentes dos homens (Seidman, 1992). Isso reforça os papéis de gênero historicamente atribuídos ao gênero feminino. Embora esses vídeos datem da década de 90 e do início dos anos 2000, pode-se destacar que a indústria continua, atualmente, reforçando os mesmos papéis de gênero às mulheres.

Segundo Aubrey e Frisby, as mulheres tendem a ser cada vez mais apresentadas de forma sexualizada, mantendo-se “padrões de aparência mais estritos e suscetíveis de demonstrar um comportamento sexual atraente” (Aubrey; Frisby, 2011, p. 475).

No período de transição do século XIX para o século XX, destacam-se na historiografia da música brasileira compositores homens, como Alberto Nepomuceno, Henrique Oswald e Francisco Fraga. Observa-se dificuldade em encontrar registros históricos que mencionem compositoras mulheres, porquanto a historiografia brasileira cita apenas Chiquinha Gonzaga. Mesmo tendo relato de grande participação feminina na área musical, como, por exemplo, intérpretes responsáveis pela difusão da música no Brasil, a história tendeu a apagá-la. Segundo a historiadora Mônica Vermes, havia muitas mulheres matriculadas no Instituto Nacional de Música, e, devido à atuação delas, diversos eixos de divulgação da música foram formados:

[...] na educação dos filhos, nas atividades de lazer privado e semiprivado, como saraus realizados em casa, ou em recitais coletivos realizados em espaços públicos como amadoras, registrados pelos periódicos na época, que também publicavam partituras que alimentavam essas atividades. O registro dessa memória feminina não se dá, portanto, pelo acréscimo de capítulos a uma historiografia existente, mas pela revisão do ambiente musical e do seu sistema de funcionamento: seus espaços, suas personagens, seus repertórios (Vermes, 2011, p. 257).

Pode-se dizer que elas não conseguiram alcançar cargos como compositoras de destaque e nem assumir vagas como docentes no Instituto Nacional de Música, não por não serem capacitadas e qualificadas, mas pelo simples fato de serem mulheres.

Isto posto, constata-se que no cenário musical os obstáculos enfrentados pelas mulheres não são diferentes em comparação a outros âmbitos trabalhistas. De acordo com a pesquisa da União Brasileira de Compositores (UBC), cerca de 79 % das mulheres na música enfrentaram algum tipo de discriminação, caracterizando uma numeração expressiva de mulheres que buscam evidência no contexto musical (UBC, 2021).

Entretanto, pode-se observar que na história das mulheres em sua relação com a arte e a música, não importa se for na Europa ou nas Américas, elas eram impedidas social e politicamente

de participar dos sistemas de produção e aprendizado e também de mostrar seus trabalhos artísticos e profissionais no setor. Isso acontece porque a história da Arte e da Música sempre enfatizou os trabalhos preferencialmente ao público masculino para assumir certas atividades musicais.

A igualdade de gênero na música ainda está longe de ocorrer efetivamente, pois ainda há momentos em que o homem prevalece em certas posições profissionais deixando as mulheres em segundo plano. Mesmo estando em pleno século XXI, o público feminino é muito menor em relação ao masculino em diversas áreas sociais e artísticas. Não somente no que tange à ocupação de cargos relacionados à música, mas, principalmente, à produção cultural. Parece que o trabalho feminino não é bem-quisto no meio masculino em função do estereótipo da falta de competência profissional das mulheres. Trata-se de uma questão referente à discriminação de gênero.

A história da música brasileira mostra que o corpo feminino esteve presente como inspiração ou em partes de cena, mas quase não ocupou lugares prestigiosos. Além do mais, na indústria da música, as mulheres enfrentam obstáculos comuns da área – baixos rendimentos e horários incomuns – e o machismo, que impõe limitações à atuação das profissionais (Requião, 2019).

Essa reflexão vai ao encontro ao que escreveu Perrot (2003), mesmo que sejam expostas, não pode-se dizer que as mulheres sejam vistas. Logo, a autora analisa que desde 1990 a publicidade relaciona a imagem de mulheres à de produtos, como por exemplo, carros velozes atraíram mulheres, saborear um biscoito seria como o de provar o corpo de uma mulher. E os homens que se tornaram heróis caídos em guerras ganham estátuas em que são coroadas por musas. (Ourique; Oliveira, 2025, p. 6)

No campo da música erudita, no âmbito das orquestras sinfônicas, os estudos de Liliana Segnini também apontam para a desigualdade de gênero:

As relações sociais consubstanciais de classe, gênero e raça/cor da pele informam diferenças observadas nas pesquisas quando se considera o lugar que ocupam e as trajetórias de homens e mulheres nas formas de vivenciar o campo artístico, seja no trabalho com vínculos duradouros e formais (orquestras/corpos estáveis e docência), seja no trabalho intermitente (trabalho artístico de curta duração, financiado por meio de projetos, editais, cachês e outras formas). Os dados estatísticos selecionados evidenciam que o campo da música é, de forma predominante, um espaço constituído por homens brancos (48% do total). As relações sociais de classe, observadas por meio de entrevistas que corroboram os dados, acrescentam a importância da origem socioeconômica na formação profissional; em especial, dos intérpretes solistas, entre os quais se observa também a predominância de homens brancos (Segnini, 2014, p.75 - 76).

No âmbito do mundo orquestral ainda predominam mais homens do que mulheres.

Os dados divulgados pela fundação Donne Women in Music¹¹, o cenário de diversidade na música de concerto não é muito diferente. No repertório analisado a temporada 2023/2024 de 111 orquestras ao redor do mundo – inclusive Brasil –, apenas 7,5% das peças executadas pertenciam a mulheres; número ligeiramente inferior ao ano anterior, onde o resultado foi de 7,7% de mulheres compositoras tocadas (Donne Women In Music, 2025). Esses números se somam a outras pesquisas sobre orquestras brasileiras: em uma divulgação de pesquisa independente sobre o repertório de 13 orquestras brasileiras, o Coletivo Frequência Dissonante verificou que, na temporada 2022, o percentual de mulheres presentes na programação de concertos era de somente 5,4% contra os 94,6% de compositores homens (Knothe, 2025, p. 3).

O estudo de Goldin e Rouse (2000), bastante conhecido entre pesquisadoras de gênero e música, demonstra como a utilização do biombo em audições pode aumentar em 50% a chance de uma candidata avançar de fase e aumentar em 30% as chances de aprovação. Elliott (1995) verifica que a relação entre gênero e o instrumento escolhido tem peso importante na avaliação. Os instrumentos mais associados ao masculino, em geral, representam uma desvantagem para instrumentistas mulheres em avaliações (importante dizer que o autor destaca o fator raça como tendo peso maior que gênero nos resultados obtidos).

Sobre inovação, pode-se dizer que os debates e pesquisas sobre gênero e sexualidade na Educação Musical cresceram consideravelmente no Brasil, sobretudo nas duas últimas décadas (Azevedo, 2020; Lacorte, 2019; Mariano, 2024; Mota, 2023; Mota et.al., 2024; Siedlecki, 2016; Wenning, 2019; Oliveira, 2020). O crescimento do número de estudos e iniciativas sobre o tema nos últimos anos, compromete ainda mais o nosso engajamento com a temática, pois, sendo a educação musical um campo social, a categoria gênero é uma variante que precisa ser considerada e discutida.

Mesmo diante do aumento nas últimas décadas de estudos dedicados às questões de gênero em música, ainda permanece a escassez de dados quantitativos sobre a realidade de mulheres musicistas no Brasil. Embora não revelem integralmente as complexidades e vivências cotidianas dessas mulheres, os dados quantitativos constituem instrumentos analíticos indispensáveis para a identificação de desigualdades estruturais nos sistemas educacional e profissional, além de possibilitarem o acompanhamento sistemático de avanços e retrocessos ao longo do tempo.

No Brasil, a ausência de políticas públicas voltadas à equidade de gênero no âmbito orquestral contrasta com o forte papel que está sendo desempenhado pelos projetos sociais de

¹¹ Donne Women in Music foi fundada pela premiada soprano e defensora apaixonada Gabriella Di Laccio MBE, a Fundação Donne lidera um movimento global para amplificar as vozes femininas na música. Para maiores informações, acesse o site oficial: <https://donne-uk.org/>.

música, porque muitos são responsáveis pela formação de musicistas. Assim, torna-se urgente que o caráter inclusivo desses projetos se estenda para além da etapa formativa, alcançando também a inserção e a permanência profissional.

A equidade de gênero no meio musical exige ações estruturais e políticas integradas entre educação, cultura e trabalho, para superar desigualdades que afetam as mulheres e, consequentemente, promover mudanças significativas na profissão.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por finalidade explicitar, brevemente, os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. Adota-se uma abordagem qualitativa por compreender que tal perspectiva possibilita uma análise aprofundada das experiências, percepções e significados atribuídos pelas(os) participantes da pesquisa, especialmente no que se refere às relações de gênero no contexto da educação musical em projetos socioculturais. Nesse sentido, a pesquisa busca interpretar a realidade investigada a partir das vozes das(os) participantes, considerando suas vivências, interações e construções sociais no âmbito dos espaços formativos de dois projetos sociais de música.

No que se refere aos procedimentos de coleta e análise dos dados, foram empregados questionários on-line por meio da plataforma *Google Forms*, além de entrevistas focalizadas, que permitiram aprofundar aspectos subjetivos e compreender nuances das experiências vividas. Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise temática que serve para identificar, analisar, interpretar e relatar os temas a partir dos dados qualitativos. Desse modo, a análise temática proporciona organização e descreve o banco de dados cheio de detalhes.

No subcapítulo 4.5 serão apresentados os dados da pesquisa de campo. Primeiramente, os dados do questionário *Google Forms* e, na sequência, os dados das entrevistas que foram organizados em quatro temas.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, Flick (2009) destaca que ela cresceu muito em diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, História, Geografia, Pedagogia, entre outras, pois os pesquisadores se depararam com problemas de investigação que só conseguem ser respondidos por meio dessa abordagem de pesquisa.

Ainda segundo o referido autor, sobre a pesquisa qualitativa não existe uma definição comum sobre ela nos grupos de pesquisadores das distintas áreas de conhecimento científico. Ele, porém, caracteriza essa abordagem investigativa como aquele que estuda o mundo externo. Além

disso, sua preocupação é “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de maneiras diferentes.” (Flick, 2009, p. 9).

Além disso, Flick relata que os pesquisadores escolhem a abordagem qualitativa com o objetivo de conhecer “experiências, interações e documentos em seu contexto natural” (Flick, 2009, p. 9).

Pode-se afirmar, enfim, que a pesquisa qualitativa é uma abordagem fundamental na investigação científica, que está baseada na compreensão e na interpretação dos fenômenos que estão sendo investigados. Os fundamentos da pesquisa qualitativa estão baseados nos princípios teóricos e metodológicos para orientar e realizar a coleta de dados e a análise de dados.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiramente, este projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para registro e acompanhamento de pesquisas envolvendo seres humanos no país, atendendo rigorosamente aos preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Após a aprovação do projeto de pesquisa, na data de 06 de novembro de 2025, sobre o número 7.953.364, entramos em contato com os coordenadores dos dois projetos sociais para a realização do estudo de campo.

Para a coleta de dados, foi utilizado o método de entrevista focalizada que tem como finalidade obter informações individuais dos entrevistados sobre um determinado tema (Flick (2009). Sendo assim, as questões da entrevista devem proporcionar um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Além do mais, é importante construir um guia da entrevista com o intuito de orientar os entrevistadores. O objetivo original dessa entrevista consistia em fornecer uma base para a interpretação de descobertas estatisticamente significativas (a partir de um estudo paralelo ou posteriormente quantificado) sobre o impacto da mídia na comunicação de massa. (Flick, 2009)

A pesquisa de campo foi realizada em Lages. Essa cidade está localizada na mesorregião serrana do estado de Santa Catarina, sendo o principal município da região, pois possui a maior área de extensão territorial do estado com 2.632.660 km² e uma população de 172.458 habitantes, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2025). O Índice de Desenvolvimento Humano (2021) municipal é de 0,770. A região é conhecida como a capital do turismo rural e tem como principal característica o frio.

A presente pesquisa focou em dois projetos sociais que atuam na cidade de Lages e foram nomeados como Projeto Social A e Projeto Social B. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevista focalizada com o total de doze adolescentes e jovens (6 pessoas de cada projeto). Além disso, objetivou compreender como a educação musical, por meio dos projetos sociais de Lages (SC), tem influenciado na igualdade de gênero entre estas(es) adolescentes e jovens. Foi também enviado um formulário do *Google Forms* via WhatsApp para que a pessoa responsável pelas(os) estudantes autorizasse a participação delas(es) na pesquisa.

As(os) discentes foram entrevistadas(os) de forma individual com o auxílio de um roteiro de perguntas composto por questões semiestruturadas referentes a projetos sociais; benefícios e desafios nas aulas de música; ensaios e apresentações; questão de gênero na escolha de instrumento musical; desigualdade de gênero; entre outras. Contudo, muitos imprevistos surgiram e, assim, atrapalharam o desenvolvimento desta investigação. Por exemplo, os familiares das(os) estudantes do Projeto Social B convidadas(os) para responderem à entrevista impediram a participação das(os) discentes neste projeto devido à temática de igualdade de gênero, pois acreditavam que esse assunto é de “cunho ideológico”.

Embora famílias e responsáveis tenham se recusado a assinar a documentação autorizando a participação discente, notou-se que mesmo assim as(os) estudantes demonstraram interesse em participar das entrevistas. Diante disso, percebe-se que ainda existe o preconceito quando se trata da categoria “gênero”. Inclusive, no momento da escrita desta dissertação, foi sancionada em Santa Catarina, pelo governador Jorginho Mello, no dia 01 de abril de 2026, a Lei Estadual nº 19.776/2026¹², que permite que familiares proíbam a participação de estudantes em atividades pedagógicas que abordem igualdade de gênero, orientação sexual e diversidade.

Por outro lado, no projeto A os imprevistos não foram em função da liberação das(os) estudantes, porém ocorreram devido ao atraso da assistente social no que se refere a fornecer informações sobre quais discentes eram maiores de 14 anos. Dessa forma, no dia marcado para a realização das entrevistas, as(os) adolescentes me aguardavam em uma sala e, quando perguntei qual era a faixa etária deles, soube que dois adolescentes tinham apenas 12 anos. Isso atrasou a coleta de dados. Ademais, somente nesse dia das entrevistas, soube que as(os) estudantes da instituição que completam 14 anos são incentivados a participar do Programa Jovem Aprendiz. O

¹² Lei Estadual 19.776/2026. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/53970&sa=D&source=docs&ust=1776751920890425&usg=AOvVaw11HyvdhoQuTQ6bx_GbG29d

projeto A, assim, não teve participantes masculinos acima de 14 anos devido a eles estarem em curso.

Diante desses imprevistos, tive de entrar em contato com o professor de instrumento musical responsável. Meu objetivo era ver se ele conseguiria entrar em contato com dois estudantes masculinos que pudessem participar da entrevista. Dessa forma, ele contatou dois ex-estudantes da instituição, mas que, atualmente, fazem um trabalho voluntário como músicos da Banda/Orquestra do projeto e, conseqüentemente, consegui contornar a situação.

Conforme Gil (2008), a técnica de entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos diversos aspectos da vida social, assim como é muito eficiente para a coleta de informações em profundidade acerca do comportamento humano.

Por fim, vale reforçar que as entrevistas focalizadas foram realizadas no período de 22 de novembro a 19 de dezembro de 2025 e, para que esta coleta de dados fosse realizada, foram entregues aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e para (as)os estudantes; o Termo de Assentimento.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa qualitativa permite compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas. Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise temática que serve para identificar, analisar, interpretar e relatar os temas a partir dos dados qualitativos. Desse modo, a essa abordagem analítica proporciona organização e descreve o banco de dados.

Braun e Clarke (2006) apresentam a Análise Temática como uma técnica de análise qualitativa caracterizada pela flexibilidade por ser essencialmente independente de uma teoria ou epistemologia específica e, por isso, ela pode ser aplicada com uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas.

[...] Análise Temática não é apegada a qualquer arcabouço teórico pré-existente e, por conseguinte, ela pode ser utilizada em diferentes quadros teóricos (embora não todos), e pode ser usada para fazer coisas diferentes dentro deles. (Braun; Clarke, 2006, p. 81)

Braun e Clarke (2006) apresentam uma proposta de análise temática que é composta por seis fases importantes ao pesquisador, pois cada uma permite desenvolver ou flexibilizar instrumentos de análise, além daqueles apresentados.

As seis fases da análise temática são:

- 1) familiarização com os dados;
- 2) geração códigos iniciais;
- 3) busca de temas;
- 4) revisão de temas;
- 5) definição e nomeação de temas e
- 6) produção do relatório. (Braun; Clarke, 2006, p. 87)

Os resultados serão divulgados a partir da percepção das(os) estudantes dos projetos que estão cientes destas temáticas: igualdade de gênero e dos direitos humanos.

Após a realização das entrevistas focalizadas com as(os) participantes, procedeu-se à transcrição de cada gravação por meio do aplicativo *PDF Simpli*, no qual as falas das(os) participantes foram organizadas e descritas. Em razão desse programa, foi possível distinguir os turnos de fala da entrevistadora e das(os) entrevistadas(os). Isso garantiu clareza e sistematização do material.

Concluídas as transcrições, realizou-se em um arquivo separado uma análise minuciosa de frases mais significativas de cada participante, em relação a cada pergunta realizada segundo as orientações do método de interpretação de análise temática. Após as observações e o desenvolvimento das transcrições, buscou-se a familiarização com os dados, de modo a identificar informações relevantes para a problemática da pesquisa. Foi possível elaborar a organização dos temas e subtemas da pesquisa, uma vez que tais informações se mostraram fundamentais para o início da análise dos dados.

4.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DE CAMPO

Neste subcapítulo, apresentamos os dados da pesquisa obtidos por meio do formulário on-line elaborado na plataforma do *Google Forms* (formulário do Google); e as entrevistas com as(os) doze entrevistadas(os) dos dois Projetos Sociais de Música de Lages (SC). No subcapítulo 4.5, serão apresentados os gráficos e os quadros com informações referentes às respostas do formulário on-line sobre igualdade de gênero. No subcapítulo 4.6, serão apresentadas as entrevistas focalizadas realizadas com os Projetos Sociais de Música A e B, estes que levaram em consideração a igualdade de gênero, a educação musical e os direitos humanos.

4.5 GOOGLE FORMS

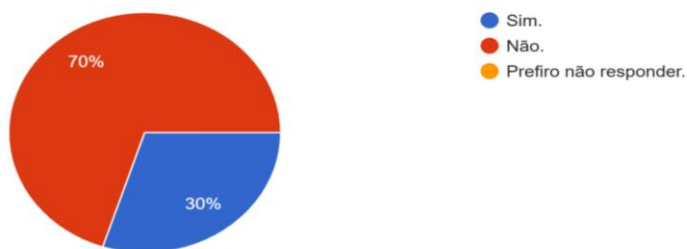
O formulário¹³ foi enviado a todas(os) estudantes dos Projetos Sociais A e B e contou com 10 respondentes dos gêneros masculino e feminino. O formulário tinha o objetivo de obter maiores informações sobre a opinião das(os) estudantes a respeito da igualdade de gênero, educação musical e direitos humanos. Com base nos resultados, buscou-se refletir sobre a equidade de gênero.

Para começar a análise, o Gráfico 1 mostra que 70% das(os) estudantes desconhecem outros projetos sociais que trabalham com ensino coletivo instrumental, visto que apenas 30% responderam. Isso demonstra que o ensino coletivo instrumental ainda está se expandindo em diversas regiões do país, fazendo com que seja pouco conhecido e compartilhado. Existem poucas ações musicais entre os próprios projetos sociais.

Kleber (2006) traz que a vivência dentro dos projetos sociais se torna um fator muito significativo para a reconstrução da vida da(o) discente, considerando sua experiência pessoal e social, dando-lhe o vislumbre de uma outra possibilidade de vida. Dessa forma, esses projetos se tornam potencialmente favoráveis para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos, de novas noções de valores pessoais e sociais.

Gráfico 1 - Ensino coletivo Instrumental

Você conhece algum outro projeto social que trabalhe com ensino coletivo instrumental?
10 respostas



Fonte:

Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

¹³ A análise do formulário on-line considerou os dados obtidos pelos dois Projetos Sociais de Música A e B.

Por outro lado, o Gráfico 2 demonstra a importância da educação musical na vida da(o) estudante dos projetos sociais, onde 100% das(os) entrevistados(as) responderam afirmativamente à questão proposta. Percebe-se, portanto, que a música traz inúmeros benefícios não somente em relação a aprender a tocar um instrumento musical, a conhecer a teoria musical, a ler partituras; mas também oferece benefícios para formação humana.

Kater (2004) diz que a música é um produto da construção humana e, por esse motivo, a ela se torna uma ferramenta de formação capaz de promover tanto processos de conhecimento, quanto de autoconhecimento. Assim, por meio da educação musical, busca-se compreender a realidade social, possibilitando consciência sobre si e o mundo, com uma visão mais autêntica e criativa da sociedade.

Desse modo, a educação musical oferecida às(aos) estudantes (ao lado das oportunidades de maior contato, exploração e desenvolvimento de seus potenciais musicais), ao visar a promoção humana, também os auxilia a se estruturarem e a se organizarem pessoalmente, a experimentarem novas modalidades de relacionamento, tomarem contato com outras ordens de valores e outros parâmetros de referência. Essa parece ser uma forma coerente e atual de assegurar condições de integração social com qualidade.

Gráfico 2 - Educação Musical

Você acha que as aulas de música e ensaios trazem benefícios no seu modo de ser e de pensar?

10 respostas



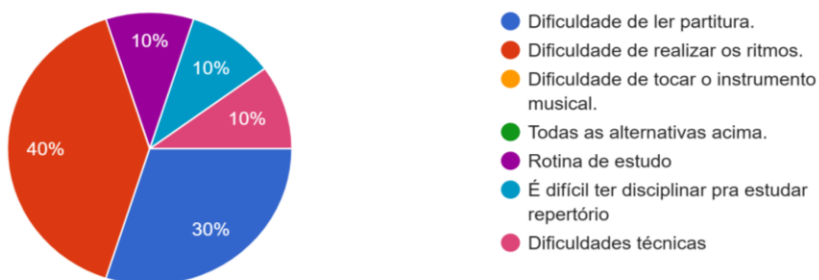
Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

Sobre o Gráfico 3, percebe-se haver diversos desafios enfrentados pelas(os) discentes nos projetos sociais e todos eles estão relacionados à música, pois ela exige disciplina para que se possa desenvolver a habilidade musical da melhor maneira possível. Sendo assim, 40% têm dificuldade

de realizar os ritmos, o qual exige concentração e paciência, e 30% têm dificuldade de ler partitura o que exige treino em casa, estudo diário, concentração e paciência. Em ambas as atividades, a aprendizagem não depende apenas da(o) professora(or).

Gráfico 3 - Desafios no meio musical

Quais desafios você tem enfrentado no meio musical?
10 respostas



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

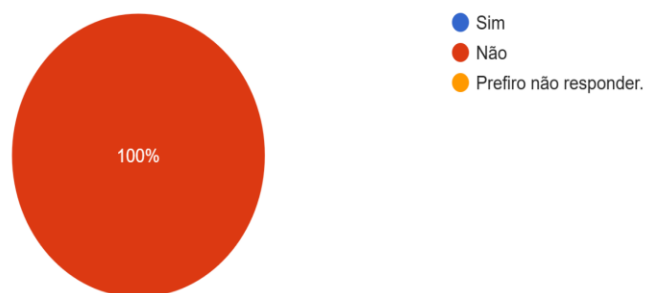
O modelo de ensino coletivo de música configura-se como uma abordagem pedagógica potente ao possibilitar a ampliação das experiências formativas dos estudantes, promovendo, de maneira integrada, o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas. Ao favorecer práticas colaborativas e interativas, esse modelo estimula o aprimoramento das habilidades de comunicação e da interação social, uma vez que os sujeitos aprendem a ouvir, dialogar e atuar em conjunto. Paralelamente, contribui para o desenvolvimento cognitivo, ao envolver a atenção, a memória e o raciocínio; afetivo, ao mobilizar emoções e vínculos; sensorial, ao aguçar a percepção auditiva e corporal; e motor, ao exigir coordenação e domínio técnico. Dessa forma, o ensino coletivo de música ultrapassa a dimensão estritamente técnica, constituindo-se como um espaço formativo integral.

Em relação à igualdade de gênero, o Gráfico 4, a seguir, mostra informações relevantes sobre a instrumentação de orquestra de cordas, porém as(os) 100% dos estudantes responderam não existem instrumentos específicos para um determinado gênero, ou seja, a(o) discente pode tocar o instrumento que se sentir confortável e desejar estudar.

Gráfico 4 - Instrumentos musicais para meninos e meninas

Você acha que existem instrumentos musicais “de meninos” e “de meninas”?

10 respostas



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026.

Entretanto, é importante salientar que há outras condições que incentivam as preferências instrumentais, como: os aspectos econômicos, étnicos, familiares e educacionais. Sendo assim, o contexto cultural pode influenciar os padrões musicais com o qual o ser humano tem mais afinidade, vínculo e participação, por meio de repertório musicais que vão sendo executados e ouvidos ao longo dos anos. De acordo com Dias (2013), “O contexto cultural em que crescemos determina o tipo de tradições musicais com qual nos identificamos e comprometemos através de esquemas musicais que se desenvolvem e reforçam ao longo do tempo” (Dias, 2013, p. 4).

Em síntese, discutir a relação entre gênero e a escolha de instrumentos musicais é de grande relevância, na medida em que pode haver uma divisão sexual das práticas musicais. Em geral, as mulheres tendem a buscar instrumentos associados à feminilidade, enquanto os homens se orientam por aqueles vinculados à masculinidade como característica predominante.

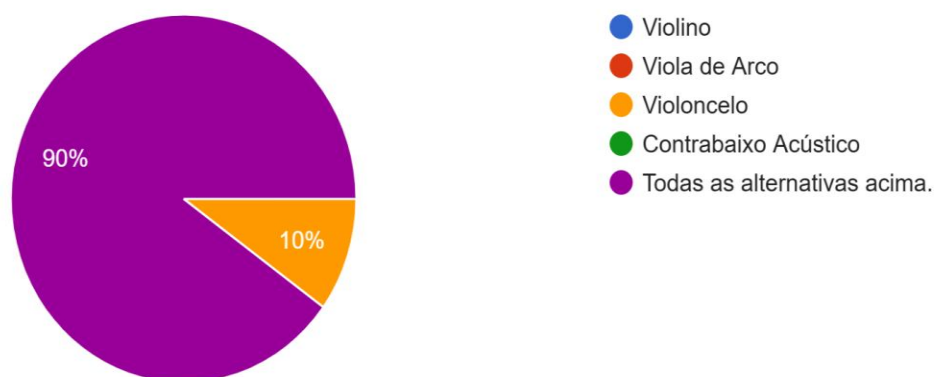
A permanência dessa conjuntura, portanto, acarreta repercussões negativas, como engajamento limitado da prática instrumental, a redução do número de opções de instrumentos e a reprodução de preconceitos no meio musical.

Nesse sentido, o Gráfico 5 mostra quais os instrumentos seriam adequados para as meninas tocarem e obteve-se 90% das respostas, ou seja, confirmam-se as respostas referentes ao Gráfico 4, pois escolher a aprender a tocar um instrumento musical independe de gênero.

Gráfico 5 - Instrumentos musicais para meninas

Quais seriam os instrumentos considerados adequados para meninas?

10 respostas



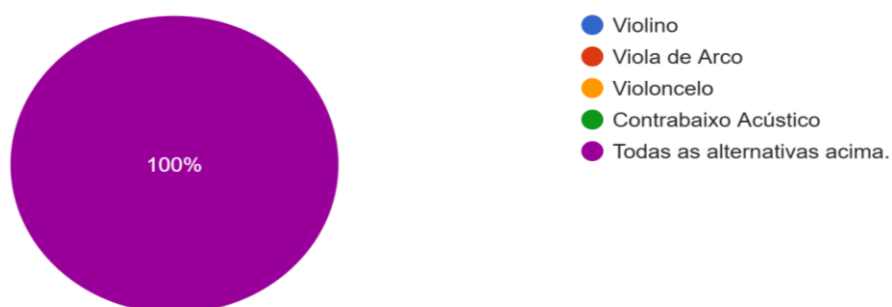
Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

No Gráfico 6, 100% das respostas apontam que os meninos podem aprender qualquer instrumento musical de cordas friccionadas. Reitera-se, mais uma vez, os dados presentes no Gráfico 4.

Gráfico 6 - Instrumentos musicais para meninos

Quais seriam os instrumentos considerados adequados para meninos?

10 respostas



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026.

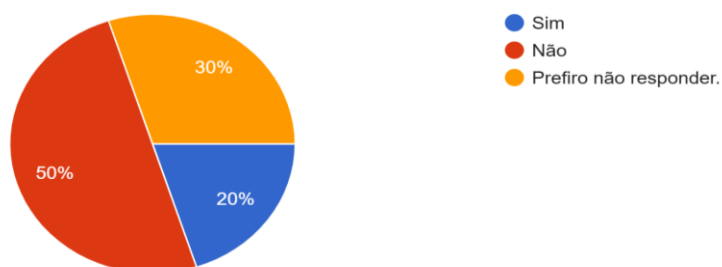
No Gráfico 6, nota-se que 100% das(os) respondentes afirmaram que meninos podem aprender qualquer instrumento de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), ou seja, eles podem tocar qualquer instrumento musical. No entanto, em relação às meninas, conforme as respostas apresentadas no Gráfico 4, 90% demonstram que elas podem usufruir dos instrumentos de cordas friccionadas, ou seja, 10 % ainda acha que menina deve tocar somente um determinado instrumento musical.

O gráfico 7, relata sobre o mundo musical, do cotidiano, das rádios, aplicativos de músicas, vídeos e etc. Dentro desse aspecto, 50% responderam que cantoras e cantores não falam sobre a igualdade de gênero em suas músicas, o que é um agravante, pois vivemos em um mundo ainda machista e isso reflete nas letras das músicas, ou seja, temos músicas que disseminam violência contra meninas e mulheres.

Desse modo é através das letras das músicas que atualmente é de fácil acesso, para externar a imagem da mulher que luta e resiste perante a uma sociedade machista e patriarcal buscando ressaltar o ideal feminino como símbolo de rompimento com as normas sociais excludentes impostas pela sociedade. Atualmente é notável a grande influência que o funk está trazendo, onde várias mulheres surgem como protagonistas das letras de música, além de muitas cantoras de tal gênero musical usarem ele para se expressar e para reivindicar seus direitos.

Gráfico 7 - Músicas sobre igualdade de gênero

Você acredita que existam cantoras ou cantores que falam sobre a igualdade de gênero em suas músicas?
10 respostas



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

Além do mais, se o candidato respondesse “sim” para a pergunta nº7 do formulário, recomendava-se que ele desse exemplos de músicas e/ou cantoras(es) que, de forma direta ou indireta, tenham abordado a questão de gênero. Dessa maneira, 20% das(os) entrevistados trouxe alguns exemplos disso: “*Franguinho na Panela*”, “*Dona de Mim*”, “*Cantora Ana Castela*”. Alguns, em contrariedade, responderam que “*não lembraram no momento*”, “*mas com certeza existiam músicas com este tema*”.

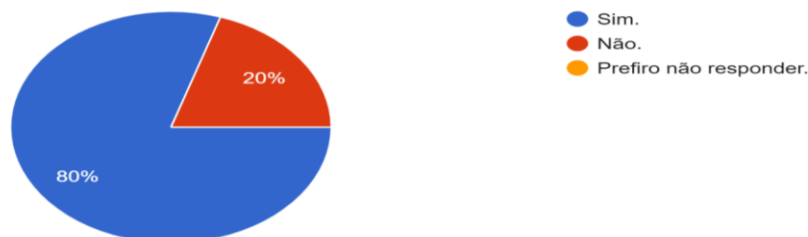
É importante que as letras de músicas tratem do tema da igualdade de gênero considerando, pois, na cultura brasileira, ainda persiste a violência contra as mulheres, as desigualdades de gênero. A música, enquanto linguagem acessível e amplamente difundida, torna-se um potente instrumento de conscientização, capaz de problematizar violências, questionar estereótipos de gênero e dar visibilidade às experiências e resistências das mulheres.

Além disso, o Brasil tem documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reafirmam o compromisso com a igualdade de gênero, o respeito aos direitos humanos e à diversidade, enquanto a Lei Maria da Penha (2006) estabelece mecanismos para prevenir e coibir a violência contra a mulher. Nesse contexto, os projetos socioculturais configuram-se como aliados estratégicos ao promover uma mudança na cultura e de atitudes que favoreçam a construção coletiva de normas e práticas voltadas ao enfrentamento da discriminação de gênero e à consolidação de relações mais justas, igualitárias e respeitadas.

Convém observar, ainda, os dados do Gráfico 8. Segundo ele, 80% das(os) estudantes responderam que conhecem músicas que discriminam as mulheres, ou seja, músicas que difamam.

Gráfico 8 - Discriminação presente nas músicas sobre mulheres

Você conhece alguma música que discrimina mulheres?
10 respostas



Fonte: Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

Após responder “sim” à pergunta do Gráfico 8, 80% das(os) participantes tiveram de falar sobre seus sentimentos, respondendo a esta pergunta: *“Como você se sente quando ouve uma música que discrimina mulheres?”*. Diante disso, as estudantes do gênero feminino escreveram: *“Me sinto desvalorizada.”*, *“Com raiva!”* *“Quando escuto essas músicas, eu me sinto desconfortável e desrespeitada.”*, *“Me sinto mal, nós vivemos em uma sociedade onde todos têm os mesmos direitos, independentemente de gênero.”*

Os estudantes do gênero masculino escreveram: *“[...] parece que estão diminuindo as mulheres e tratando como algo inferior, e isso acaba deixando a experiência da música bem negativa para mim.”*, *“Passo longe de músicas que contêm qualquer tipo de discriminação, então não tenho exemplos a mão.”* *“É uma coisa muito ruim, dependendo, até mesmo, repudia.”* *“Lastimável!”* *“Injustificada e atacada, é uma violência que as pessoas que escutam, às vezes, não percebem, mas usam como entretenimento.”*

Percebe-se que as estudantes do gênero feminino apontam uma certa insatisfação, desconforto diante de repertórios musicais que reproduzem discursos discriminatórios, evidenciando como a música, enquanto prática cultural, pode tanto reforçar quanto problematizar desigualdades de gênero. Tal incômodo não se restringe a uma reação individual, mas revela uma consciência crítica acerca das formas simbólicas de violência que atravessam letras, performances e representações no campo musical. Nesse sentido, ao questionarem conteúdos que inferiorizam ou objetificam mulheres, essas estudantes reafirmam a necessidade de uma produção cultural pautada no respeito e na equidade, na qual todas as pessoas sejam reconhecidas em sua dignidade, independentemente de seu gênero.

Nas letras das músicas, frequentemente, são as vozes masculinas que atribuem ao gênero feminino sentidos negativos, estes que as próprias mulheres não percebem. Muitas delas chegam a divulgar essas canções para se sentirem inseridas na sociedade. No entanto, há também mulheres que compõe e cantam músicas que desvalorizam a figura feminina, como é o caso da canção “Calcanhar de prego”, da Banda Vingadora. A composição e a interpretação dessa música reforçam uma postura machista por parte das próprias mulheres, uma vez que ocorre a banalização e objetificação do corpo feminino.

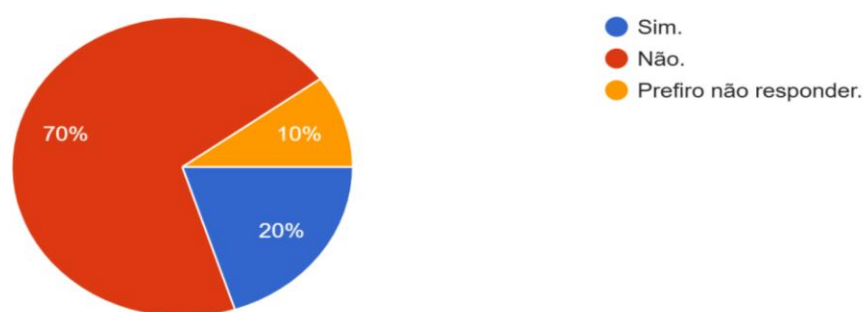
A mulher é vista sob a ótica de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Lima e Sanches (2009, p.186), isso tem sido sistematicamente revisto nos últimos vinte anos, compondo

um campo de estudos que se passou a conhecer por “estudos feministas”. O universo musical, tanto no que tange à produção, quanto aos estudos sobre as letras produzidas, tem sido, por longo tempo, de domínio masculino.

No Gráfico 9, pode-se perceber que 70% dos homens são mais conhecidos no meio musical, isso tanto na música popular quanto na erudita, as mulheres ainda encontram dificuldades para adentrarem ao mercado de trabalho.

Gráfico 9 - Mulheres no mundo da música

Você acha que as mulheres são mais conhecidas do que os homens no mundo da música?
10 respostas



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026.

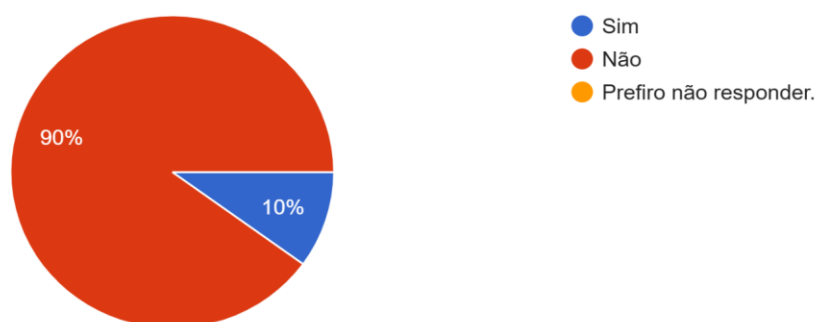
No entanto, de acordo com o Escritório Central de Arrecadação e Distribuição – ECAD – que é responsável toda a arrecadação e distribuição de direitos autorais de execução pública musical. O Ecad é administrado por sete associações de música, que representam os artistas e demais titulares filiados a elas: Abramus, Amar, Assim, Sbacem, Sicam, Socinpro e UBC. O ano de 2025 mostrou consistência e reforçou a importância do trabalho realizado pela gestão coletiva: “arrecadamos R\$2,1 bilhões e distribuímos R\$1,7 bilhão em direitos autorais para cerca de 345 mil titulares, entre compositores, intérpretes e outras categorias”.

Os dados de uma pesquisa do Ecad mostram que 53% eram mulheres compositoras, uma numeração superior em relação ao público masculino, porém em relação à questão salarial contratual é de 55,8%, um valor inferior ao que os homens recebem. Mesmo as mulheres ocupando os mesmos cargos que os homens, as porcentagens salariais são diferentes e, assim, prevalece o salário masculino superior ao feminino.

O Gráfico 10 mostra que 90% das(os) entrevistados(as) acreditam que não existe diferença no tratamento da(o) professor(a) para com as(os) estudantes nos projetos sociais. Desse modo, é possível inferir que o(a) professor(a) está atenta(o) às desigualdades e às igualdades de gêneros em suas aulas, enfatizando as potencialidades de cada estudante.

Gráfico 10 - Diferenças de tratamento nas aulas de música

Você acha que têm diferenças no tratamento de meninas e meninos durante as aulas de música pelo professor/a?
10 respostas



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

Aquelas(es) que responderam existir diferenciação de tratamento deveriam mencionar quais diferenças observaram durante as aulas. Sendo assim, algumas(uns) discentes responderam: “*Não tem diferença.*”, “*Não vejo diferença nas questões de oportunidade ofertadas a ambos os sexos, mas sim na forma de falar, nas brincadeiras, até na forma de cobrar algumas questões.*” Pode-se notar, diante das respostas, que uma das diferenças citadas estava na maneira de falar.

No Quadro 1, mostra-se que o relacionamento entre as(os) estudantes é cooperativo, uma vez que a música faz com que a interação entre os gêneros seja de respeito e colaboração. Durante as aulas, portanto, todas(os) se ajudam, vivem em harmonia e fazem música colaborativamente.

Quadro 1 - Relação das aulas de música

Você acha que as aulas de música possibilitam uma relação de respeito e colaboração entre meninos e meninas? Poderia explicar um pouco?

10 respostas

Sim, tem uma integração entre os meninos e as meninas e com isso uma relação de respeito em ambas partes

Sim, eles e elas se apoiam e ajudam com o problema um do outro.

A interação da música faz com que estejamos juntos

Sim. Nas aulas de música, meninos e meninas acabam trabalhando juntos de forma natural. Como muitas atividades dependem de colaboração, isso acaba criando respeito, troca e uma convivência mais leve entre todos.

Sim. O respeito porque os dois (meninos e meninas) podem tocar os mesmos instrumentos, então consequentemente acabam nas mesmas turmas. Colaboração porque, ao estarem nas mesmas turmas, precisam tocar juntos para que haja harmonia em seus naipes e, consequentemente, na orquestra inteira.

Sim, sempre importante respeitar o outros independente de sexo.

Sim, por que independente do gênero precisamos trabalhar em equipe

Se você respondeu sim na questão anterior, poderia escrever alguns exemplos?

2 respostas

Se há competição, suponho que seja a saudável, de tipo "Fulano/a toca melhor que eu, então quero melhorar!". Se já aconteceu de um modo não muito saudável (provavelmente já) eu não notei.

Não tem.

Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026.

Sendo assim, entende-se que a música está presente nas práticas educativas e contribui na construção da subjetividade das(os) estudantes, vinculando-se a outras vivências cotidianas. A educação musical não é um elemento isolado, mas faz parte do processo de aprendizagem e da participação em um projeto social, em que a(o) estudante se identifica como uma(um) a(o) integrante de um coletivo.

A música vai além da aprendizagem de um instrumento, considera-se como uma forma de arte universal que exerce impacto na vida das pessoas, desempenhando um papel em diversos aspectos da experiência humana, desde as expressões emocionais até o bem-estar mental.

Desse modo, a música oferece benefícios tanto físicos quanto psicológicos. Sua capacidade de conectar pessoas, de expressar emoções e de promover o bem-estar; torna essa forma de arte um dos elementos essenciais para a vida cotidiana.

Os dados obtidos por meio do questionário on-line apontam que ainda são poucas(os) que conhecem outros projetos sociais voltados ao ensino coletivo instrumental, independentemente da localidade, seja no município de Lages, seja no estado de Santa Catarina, seja no âmbito nacional.

A educação musical nos Projetos Sociais traz benefícios para o desenvolvimento artístico e intelectual do indivíduo, uma vez que a música estimula o pensar, o agir e o sentir. Contata-se, contudo, que há também desafios, como, por exemplo, a necessidade de melhorar a percepção musical e a afinação das(os) discentes, aspectos fundamentais para a formação de músicos e musicistas.

No que se refere aos instrumentos musicais, ficou evidente que as(os) estudantes de diferentes gêneros podem escolher livremente aqueles que desejam tocar e estudar. A opção entre violino, viola de arco, violoncelo ou contrabaixo fica a critério da(o) estudante independentemente de gênero.

Por fim, no que diz respeito às músicas que abordam igualdade de gênero, 50% das(dos) participantes afirmaram que cantoras(es) não tratam desse tema em suas produções. Isso indica que a questão ainda é pouco explorada no meio musical, apesar de seu potencial de alcance. Ademais, observa-se que há composições que reforçam a discriminação contra as mulheres, o que, ao invés de contribuir para o empoderamento feminino na busca por igualdade de direitos, acaba reproduzindo estereótipos de gênero e retroalimentando estruturas de poder, desigualdades e violências.

4.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS

Destaca-se que para realizar esta pesquisa foram entrevistadas(os) doze adolescentes e jovens dos Projetos Sociais de Música (A e B) da cidade de Lages, de novembro a dezembro do ano de 2025. As entrevistas aconteceram em um ambiente seguro em ambos os projetos, na própria sede dos projetos. Elas ocorreram de forma leve, como um bate-papo para que a(o) participante pudesse se sentir confortável para responder às questões. Em uma sala ao lado, estava a equipe técnica e/ou coordenação do projeto para apoiar em uma eventual necessidade. As entrevistas duraram entre 25 e 45 minutos e foram realizadas individualmente.

Para uma melhor organização dos dados da pesquisa de campo, nomeamos os Projetos Sociais A e B¹⁴. As pessoas que foram entrevistadas no Projeto A serão indicadas como A1, A2, A3, A4, A5, A6; enquanto as(os) participantes do Projeto B, como B1, B2, B3, B4, B5, B6. Todas(os) elas(eles) têm faixa etária entre 14 e 23 anos. As(os) menores de 18 anos estão matriculados em escolas públicas e privadas; enquanto os maiores de 18 anos estão no ensino superior ou no serviço militar.

Tabela 1 - Informações sobre as(os) entrevistados – Projeto A

PSEUDÔNIMO	IDADE	GÊNERO	ESCOLARIDADE
A1	15 ANOS	FEMININO	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
A2	14 ANOS	MASCULINO	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
A3	14 ANOS	FEMININO	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
A4	19 ANOS	MASCULINO	ENSINO MÉDIO COMPLETO (SERVIÇO MILITAR)
A5	14 ANOS	FEMININO	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
A6	23 ANOS	MASCULINO	ENSINO MÉDIO COMPLETO (SERVIÇO MILITAR)

Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

¹⁴ Para as/os estudantes não se identificarem na pesquisa, foram utilizados pseudônimos em ambos projetos sociais de música A e B.

O contato com o Projeto Social A foi mediado por uma assistente social, via WhatsApp, para que eu pudesse realizar uma reunião para lhe explicar sobre o projeto de pesquisa. O que não ocorreu de forma presencial, mas, sim, online por meio de troca de mensagens e áudios. Após nosso encontro, com a autorização do presidente da instituição, tive retorno positivo no que se refere à realização da pesquisa cujo foco são os projetos sociais. Desde minha primeira ida ao local onde é realizado o projeto, fui bem recebida pelas(os) coordenadoras(es), funcionárias(os) e pelo presidente da instituição. Além disso, é importante salientar que fiz as entrevistas com as(os) estudantes a uma sala ampla e silenciosa disponibilizada pela referida equipe de profissionais que me auxiliou e me recebeu.

Tabela 2 – Informações sobre as(os) entrevistadas(os) – B

PSEUDÔNIMO	IDADE	GÊNERO	ESCOLARIDADE
B1	16 ANOS	FEMININO	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
B2	20 ANOS	MASCULINO	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
B3	16 ANOS	FEMININO	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
B4	20 ANOS	FEMININO	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
B5	15 ANOS	MASCULINO	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
B6	14 ANOS	MASCULINO	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

O contato com o Projeto Social B foi feito presencialmente com o coordenador e maestro responsável pelo projeto. Desde o primeiro momento, após explicar sobre o projeto de pesquisa, o coordenador aceitou a proposta e autorizou que a pesquisa fosse realizada com as(os) discentes. Durante o período da pesquisa, esse profissional acompanhou as(os) estudantes e os(as) liberou dos ensaios para participarem das entrevistas. Para melhor atendimento, fui direcionada para a Sala de Música com isolamento acústico para que ruídos externos não interferissem nas entrevistas.

Os dados das 12 entrevistas foram agrupados em quatro temas: a) Projeto social e educação musical; b) Ensaios e apresentações; c) Discriminação de gênero; e d) Equidade de gênero.

4.6.1 Projeto Social e Educação Musical

Os projetos sociais são iniciativas que visam à promoção de ações em prol de melhores condições para variadas áreas da sociedade. Eles podem ser implementados por organizações não governamentais (ONGs), empresas, governos ou grupos comunitários e têm como foco o bem-estar coletivo e a redução de desigualdades. “A palavra projeto significa: plano geral de construção para realizar qualquer tipo de ato, com a intenção de fazer algo e estar baseado na participação.” (Queiroz, 2009).

Desse modo, proporcionam novas oportunidades que ajudam as pessoas a melhorar suas condições de vida e quebrar ciclos de vulnerabilidade, incentivam a participação ativa das pessoas na construção de soluções para os problemas que afetam seu cotidiano e, assim, criam um senso de pertencimento e colaboração. Por fim, os projetos sociais são instrumentos fundamentais para reduzir desigualdades, promover a inclusão de grupos marginalizados e garantir a todos o direito ao acesso a recursos essenciais. Ao apoiar esses projetos, contribui-se para um futuro mais equilibrado, onde o desenvolvimento humano é colocado em primeiro plano.

A partir disso, a primeira pergunta que estava no roteiro da entrevista abordava sobre a participação, motivação da(o) estudante. No projeto A, por exemplo, a entrevistada A1 disse que “[...] *O que me motivou, eu acho que é essa coisa da música mesmo. Eu já gostava bastante e eu queria muito aprender.*”

Nesse sentido, o participante A2 mencionou que a sua aproximação com o projeto ocorreu, especialmente em função da localização geográfica, ou seja, [...] ***porque era um projeto perto de casa e foi de uma maneira pra poder sair do mundo da internet e poder me desligar um pouco do celular***” (A2). Igualmente, para essa(esse) estudante foi um modo de se desconectar das tecnologias e se aproximar da música.

Referente à experiência do ensino coletivo instrumental, a entrevistada A3 disse “[...] *Ah, o que me agrada é, tipo, todo mundo junto, assim, né? Trabalhando junto, todos unidos.*” O trabalho coletivo possibilita o reconhecimento, trocas, compartilhar saberes e tecer relações com o conhecimento musical vivido durante o processo de aprendizagem de forma individual e coletiva.

O autor Santos destaca:

Essa prática tem se destacado cada vez mais dentro do processo de ensino instrumental, como um importante recurso metodológico que estimula e favorece o desenvolvimento técnico e musical a partir da observação, imitação, interação e convívio com os demais alunos (Santos, 2006, p. 2).

No entanto, outras pessoas buscam inspiração nas plataformas digitais para desenvolver os seus conhecimentos no campo da música. De acordo com a narrativa da Estudante A4 “[...] ***Com 12 anos de idade, eu comecei a tocar quando eu vi um vídeo na internet de um trompetista. Tocando eu achei muito interessante isso. E desde então eu estudei e estudei até o nível que eu estou hoje.***” Essa narrativa evidencia, como o contato precoce com experiências culturais — ainda que mediadas pelas tecnologias digitais — pode desenvolver o interesse em aprender a tocar um instrumento.

O trabalho de Lemos (2023) apresenta dados de uma pesquisa em andamento que busca compreender como se dá a construção de conhecimentos pedagógico-musicais entre mulheres que tocam contrabaixo elétrico e produzem conteúdo musical nas plataformas digitais como o Instagram e Youtube. A investigação contempla observações e análises de gravações performáticas publicadas nas redes sociais das participantes, bem como de vídeos por elas próprias referenciados.

Ao relatar que, aos 12 anos, iniciou sua trajetória musical após assistir a um vídeo de um trompetista, a Estudante A4 revela o papel inspirador das referências simbólicas na construção de projetos de vida. Esse encontro inicial com a música, motivado pelo interesse e pela curiosidade, transforma-se em um percurso marcado pela disciplina, pelo estudo contínuo e pelo aprimoramento técnico, indicando que a aprendizagem não se limita ao espaço escolar, mas se constitui também em contextos não escolares. Assim, a persistência no estudo “até o nível que eu estou hoje” demonstra que práticas musicais, como o ensino instrumental, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da formação humana, reforçando o potencial da música como experiência educativa transformadora.

Nesta mesma perspectiva, a Estudante A5 relatou como ela se aproximou do projeto social: “[...] ***eu queria tocar violino, eu queria aprender. Eu achei bonito essas pessoas tocando. Daí eu me interessei, daí o meu primo também dá aula aqui... Eu ouvia ele tocando tudo, daí eu resolvi vir aqui tocar, e agora eu tô aqui hoje.***”

Para outras(os) estudantes o interesse pela música foi além de simplesmente participar do projeto social, mas também um período de cuidar de sua saúde mental, como disse o entrevistado

A6 *“O que me fez querer participar do projeto foi o fato de fazer música. Adoro música, isso é um hobby bom que me distrai de todo o resto.”*

A importância da música na adolescência pode estar relacionada à formação de grupos, uma vez que o processo de identificação com pares se fundamenta em atitudes que melhor se ajustam às mudanças subjetivas e comportamentais pela(o) jovem nesse período. Desse modo, a adolescência também é marcada pela pertença a grupos com significados diferentes dos constituídos na infância, como a lealdade, a intimidade entre seus membros, o compartilhamento de segredos, a adesão de cada um à imagem visual do grupo. Dessa forma, o consumo de música em diferentes momentos do cotidiano – como na família, na escola, nas mídias sociais e nos veículos de comunicação – integra o processo de construção de representações do fenômeno musical por parte das(os) adolescentes.

Os mesmos motivos, portanto, que relacionam música e adolescência, parecem levar as(os) adolescentes a iniciar os estudos em seu primeiro instrumento musical, montar uma banda, participar de um projeto social de música, seguir carreira musical de um(a) artista. Logo, “grande parte desses adolescentes deixará seus instrumentos antes do final da adolescência. Para a maioria deles, tocar um instrumento nada mais é do que um rito de passagem” (Ilari, 2013, p. 50). No entanto, em razão das atividades atrativas desenvolvidas nos projetos sociais, tem-se observado que adolescentes dão continuidade aos seus estudos musicais mesmo após a adolescência.

Mas, obteve-se também quem se sentisse desconfortável no Projeto Social A, por exemplo, conforme o Entrevistado A2, que narrou sobre a falta de professores profissionais e ter várias oficinas:

“[...] O projeto é bem eficaz, mas não na questão de professores. Os professores não são especializados. Muitos que estão ali não são especializados. Mas outra questão que também não me agrada é a questão de ter várias oficinas. Não tem sentido, né, para ter tantas oficinas e nenhuma das crianças poder se especificar em cada uma.”
(A1)

As oficinas que a Entrevistada A1 se refere estão relacionadas às aulas de Dança, de Teatro, de Música, Literatura, entre outras, que são oferecidas neste projeto. Observa-se que nos projetos sociais de música não se encontram professores especializados, e que de acordo com Kater (2004)

a pouca oferta de programas de formação para professores atuarem nesses espaços de ação social, com uma “qualificação da formação pessoal do próprio educador, com enfoque humanizador da Educação Musical [...], como meio de conscientização pessoal e do mundo” (Kater, 2004, p. 44).

De acordo com a legislação vigente, a Lei 13.278, de 2 de maio de 2016, altera a LDB nº 9.394/96 quatro linguagens foram instituídas na educação básica: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016). Antes desta Lei, considerava-se que um(a) único professor(a) deveria dar conta de todas essas linguagens.

As oficinas de teatro, dança e música (mencionadas pela estudante), podem ser realizadas em instituições públicas, ONGs e projetos sociais para promover as ferramentas de aprendizado e transformação. Assim como, também proporcionam um importante papel de inclusão social, de desenvolvimento de habilidades e na promoção do bem-estar das(os) estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Ainda segundo o autor Kater (2004), a formação dessa(desse) profissional que atuam em ações sociais acontece por meio de uma “autoformação”, ou seja, que permite o profissional aprender no seu próprio ritmo, “explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage”. (Kater, 2004, p. 45)

No Projeto Social B, em relação ao interesse pelas aulas de música, a Estudante B1 relatou que seu interesse começou antes mesmo de entrar no projeto:

“Desde que eu tinha, tipo, 12, 13 anos, eu comecei a estudar, a escutar música de cunho mais clássico, mais instrumental, tipo, com cello, baixo, os instrumentos da orquestra em si. E daí, no início desse ano, ali no finalzinho de 2024, na verdade, falei pra minha mãe, ah, quero aprender violino. E foi com essa parte do violino que minha mãe achou o projeto.” (B1)

As mudanças que as famílias experimentam durante o período de participação de uma(um) filha(o) em determinado projeto social exigem reflexão acerca das ações futuras. Por outro lado, observa-se a carência de registros e de análises críticas e sistemáticas dos resultados obtidos em projetos sociais voltados à juventude, bem como a escassez de publicações sobre o impacto dessas iniciativas nas famílias dos participantes.

Existem projetos sociais voltados à juventude, com vistas à melhoria das condições de vida e à promoção da autonomia e do protagonismo das(os) participantes. Tais objetivos, todavia, somente serão alcançados se a família e a rede de suporte ao jovem também dispuserem de condições de vida minimamente adequadas e, de alguma forma, acompanharem o projeto social no qual ele está inserido, bem como sua possível na vida prática.

O entrevistado B2 relatou que conheceu o projeto através das redes sociais e não tinha perspectiva do que esperar do projeto.

“Eu, quando entrei no projeto, eu nem sabia o que esperar, na realidade, porque eu tocava um pouco de violão, aí foi a minha mãe que viu no Instagram, se eu não me engano. Se eu não me engano, foi no Instagram algo a respeito da orquestra desse projeto. Daí, como eu já estava fazendo aula de violão, eu aproveitei e já entrei no projeto.” (B2)

A Entrevistada B3 fala sobre seu interesse pela música e por querer aprender a tocar um instrumento musical.

“Bom, eu quis entrar por causa que eu gosto muito de música, sempre foi uma coisa que eu gostei bastante desde pequena, e eu sempre tive vontade de aprender a tocar algum tipo de instrumento, mas nunca tive oportunidade. E daí quando a minha mãe disse que tinha essa oportunidade, eu quis entrar. E a parte que eu mais gosto, acho que é... Sei lá, acho que tocar em grupo junto com as outras pessoas é muito bom.” (B3).

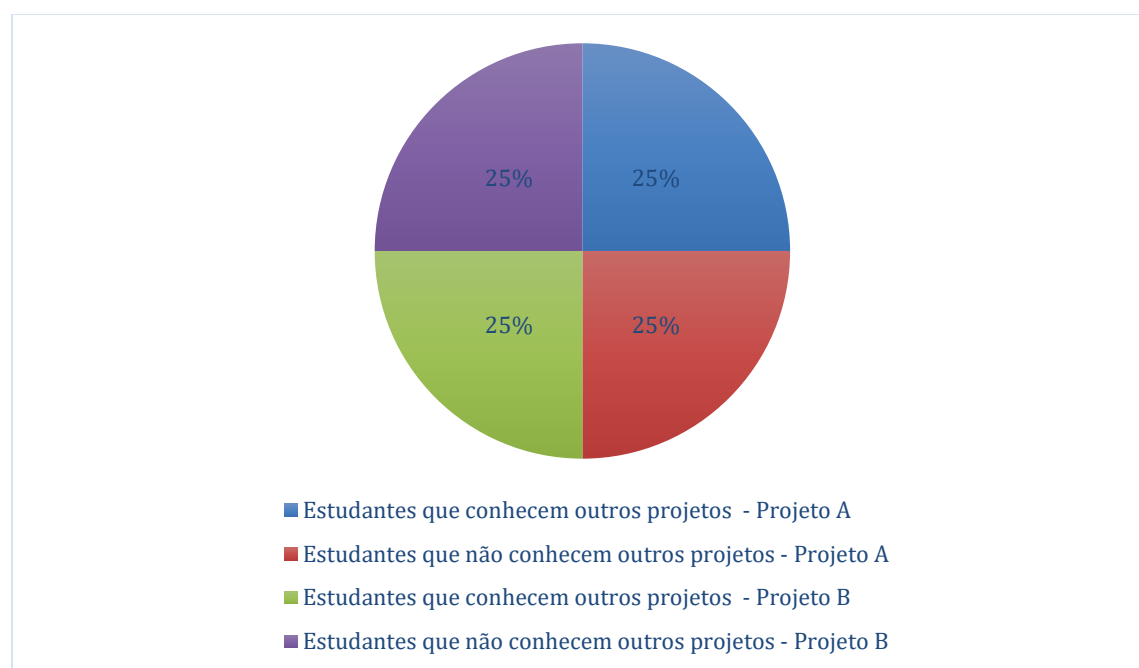
Um dos maiores desafios da educação musical tem consistido em contemplar a diversidade cultural existente, também de aproximar a música dessas realidades, considerando contextos, espaços e metodologias que são utilizadas nas instituições. Para tanto, estudiosos da área têm centrado seu objetivo de estudo e o seu campo de abordagens em práticas diversificadas nos múltiplos contextos de ensino e aprendizagem que se estabelecem em nossa sociedade. (Almeida, 2005; Arroyo, 2002; Fialho, 2003; Queiroz, 2004, 2005; Souza, 2004).

Desse modo, há formas diversificadas de práticas e suas formas de ensino e aprendizagem da música na sociedade, no qual podemos destacar, ao longo de duas décadas, o crescimento de

projetos sociais, muitas vezes ligados a ONGs e outras instituições do terceiro setor, que focam no ensino da música contextualizado com o universo sociocultural, tanto das(os) estudantes quanto dos múltiplos espaços em que acontecem.

Sendo assim, no roteiro da entrevista focalizada constava uma pergunta sobre o conhecimento de projetos sociais. No Projeto Social A, três responderam que conhecem (A1, A2, A4) e no Projeto Social B obtiveram-se as seguintes respostas positivas (B3, B4, B5), conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1 - Estudantes que conhecem projetos sociais



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

Este dado aponta que nos dois Projetos Sociais A e B, a socialização de conhecimento sobre a existência de projetos sociais não está sendo explanado para suas(seus) estudantes durante os períodos de aulas e ensaios. Esse tipo de informação poderia ser propagado por meio de vídeos do Youtube, artigos científicos e redes sociais para que as(os) discentes pudessem acompanhar o trabalho de outros projetos sociais de música. Assistir às apresentações, videoaulas e até mesmo participar de masterclass com professoras(es) de outras instituições.

Para Green (2008, p. 120), durante o período de aprendizagem informal podem ocorrer dois aspectos. O primeiro, “aprendizagem em grupo”, no qual a autora explica que acontece “sem querer”, por questão de estar fazendo parte do grupo. O que acontece não só durante a prática musical, mas também pela observação que estão realizando ao ouvir e imitar as(os) colegas.

Este primeiro aspecto é o que mais acontece nos projetos sociais de música, pois as(os) estudantes iniciantes observam as(os) estudantes avançados e acabam imitando o comportamento delas(es). No relato da Entrevistada B4, percebe-se que o Projeto Social B foi realmente importante em sua vida.

“Quando eu entrei no projeto, foi uma questão mesmo de família. Minha mãe achou o projeto. Eu entrei. Eu não fazia ideia do que se tratava o projeto. Eu nunca tinha visto uma orquestra, apesar de existirem outros projetos não exatamente sociais aqui na cidade, né?”

[...] Eu gostei muito e também o nosso professor passou um vídeo de uma orquestra lá. Eu acho que era aquela orquestra que a gente tem como referência, que é da Venezuela. E eu achei incrível a forma como todos estavam ali felizes e participando de uma ação em grupo e fazendo a diferença tanto na vida de quem escuta quanto na sua própria vida, né? E... essa é uma das coisas que me motiva a continuar aqui também, a diferença que tem feito na minha vida, porque já são três anos, né? Já vamos para quatro anos ano que vem e nunca deixou de fazer diferença na minha vida.

A Entrevistada B4 continua narrando sobre as contribuições do projeto social para a formação humana, para o desenvolvimento integral ao apontar as mudanças na sua própria forma de ver o mundo, de perceber o seu próprio desenvolvimento nos últimos quatro anos.

Quando vejo pais e mães agradecendo pela diferença que fazem na disciplina, no comportamento, na responsabilidade, eu me coloco exatamente nesse mesmo lugar, porque fez diferença na forma como eu enxergo o mundo, como eu faço a minha rotina, porque a gente coloca mais uma responsabilidade na nossa rotina, que é estar ali, que é tocar um instrumento. E me trouxe novos amigos, que eu vejo como uma segunda família também, onde a gente tem ali uma amizade muito forte, onde a gente consegue compartilhar coisas da vida pessoal também, e onde se cria um laço especial que você consegue ter uma particularidade da música.” (B4)

Os projetos sociais de orquestra desempenham um papel significativo na formação humana das(os) estudantes, na medida em que articulam dimensões técnicas, emocionais e sociais do

desenvolvimento humano. A prática musical coletiva exige disciplina, compromisso e responsabilidade, elementos que extrapolam o domínio do instrumento e se refletem na vida cotidiana das(os) participantes. Tal perspectiva é evidenciada na narrativa da Entrevistada B4, ao destacar que a experiência na orquestra impactou diretamente sua forma de ver o mundo, organizar sua rotina e assumir compromissos.

Assim, para Kater, a(o) professora(or) tem de ter funções diferentes e metodologias diversificadas, pensando não apenas nos objetivos musicais, mas também sociais, pois “temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (Kater, 2004, p. 46).

O autor constrói fundamentos que as prioridades devem ser realizadas no trabalho pedagógico para uma Educação musical mais humanizadora, fazendo com que a(o) professora(or) seja mais próximo das(os) Estudantes, como:

1) importância de estabelecimento de vínculo afetivo, que embase a relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado; 2) flexibilização do processo didático-pedagógico (sem perda do rigor), visto a relativa dificuldade em sustentar a atenção e a necessidade de outro tempo – não obrigatoriamente maior – para abordar e tratar questões; 3) adequação, organização e equilíbrio entre “espaço de liberdade” e instauração de “referenciais de limite”, assim como espaços de ação individual e coletiva (invasão e desrespeito); 4) intensificação e ludicidade no exercício de “nomeação” (dar o nome), a fim de esclarecer comportamentos, emoções e sentimentos; 5) necessidade de valorização individual, através de procedimentos educativos construtivos e sinceros (legítimos, reais e não mero reforço positivo acrítico, falso e confusional). (Kater, 2004, p. 47)

Conforme o autor, um trabalho pedagógico musical centrado na(o) professora(or) como pessoa e ser social, que pensa para além do ensinamento de conteúdo musicais, mas com foco na formação humana.

Além disso, o projeto promove a construção de vínculos afetivos e redes de sociabilidade, configurando-se como um espaço de pertencimento e apoio, descrito pela participante como uma “segunda família”. Nesse sentido, a vivência orquestral não apenas contribui para a formação artística, mas também favorece o desenvolvimento de valores, relações interpessoais e sentidos de coletividade, fundamentais para uma formação humana integral. É possível, por conseguinte, afirmar que o projeto social vai além de ensinar música, teoria musical e tocar um instrumento

musical, pois projetos sociais que utilizam a música como ferramenta para o desenvolvimento de educação mais humanizada, crítica e cidadã obtêm mudanças significativas.

No relato do integrante B5 percebe-se seu desejo desde sua infância em aprender a tocar um instrumento musical:

“O que me motivou a tocar e a vir participar do projeto foi um desejo de criança, quando eu tinha uns oito anos ou seis, que eu queria tocar. Eu morava em Gaspar e lá não tinha essa... devia ter, mas não tinha informações e publicações sobre algo musical. Quando me mudei para Lages, em 2022, teve esse anúncio do projeto, só que não consegui entrar. Logo depois, em 2023, eu consegui entrar. Em geral, de primeira vista, foi bem interessante. Abriu muitas portas para muitas coisas, tanto instrumental quanto como melhorar como pessoa. Eu gostei muito do pessoal.”. (B5)

Logo, nota-se que o estudante teve poucas oportunidades de aprender a ter contato com instrumento musical na cidade onde morava, e quando começou a residir em Lages, teve a informação que existia um projeto social na cidade, no qual, no primeiro momento, não conseguiu entrar devido ao prazo de inscrições ter encerrado. Mas no ano de 2023, conseguiu uma vaga e continua participando no mesmo projeto, desde então.

No caso do Estudante B6, quem buscou informações sobre o projeto foi a mãe dele:

“Bom, a minha mãe, ela viu sobre o projeto no Instagram, eu acho, não sei, e ela achou interessante a ideia. Ela pensou em me colocar. Eu fiquei meio assustado no começo, porque daí aqui, né, eu fiquei bem assustado, porque daí pensei, ah, aqui é onde estuda gente grande já e tal. Mas, no fim, eu gostei bastante.” (B6)

Sendo assim, fazendo a análise das narrativas dos estudantes que participam dos Projetos Sociais A e B, constata-se que elas(eles) estão realizados mesmo quando surgem as dificuldades, conforme relatado pela B4 *“quando às vezes a gente fica sem recursos”*, ou quando também conforme o relato do A4 *“As pessoas não abraçam muito a música, não acreditam na música. Então acho que isso atrapalha bastante os projetos sociais sobre música. E essa é a parte que mais me desmotiva.”*

Em síntese, na discussão deste primeiro tema "Projeto social", constatou-se que ambos os projetos sociais de música A e B mantêm uma relação de respeito e cuidado com suas(seus) estudantes em virtude da maneira como lidam com as questões afetivas, preocupação com a autoestima, autoconfiança e os problemas emocionais de cada uma(um) delas(es), e não apenas cuidando da parte musical.

4.6.2 Ensaios

Os ensaios da Orquestra são o momento em que se reúnem todas(os) estudantes do projeto social para realizarem o repertório de Orquestra, geralmente ocorre em um horário em que se possa reunir semanalmente as(os) discentes dos turnos da manhã e à tarde no mesmo horário, podendo ocorrer este ensaio no período noturno ou nos fins de semana.

O ensaio de uma Orquestra é um lugar que se pode conhecer os músicos e musicistas nos momentos de concentração e experiências musicais. Também de observar suas rotinas e a forma como são motivadas(os) a tocar.

Spitzer e Zaslav (2002, p. 530) explicam que a orquestra, por ser “um grupo de músicos que executam os instrumentos conjuntamente”, necessita de “um alto grau de disciplina musical”. Esses autores incluem, nessa “disciplina musical”, a busca por “uma uniformidade e o desenvolvimento da capacidade de tocarem rigorosamente o que está escrito na partitura.” (Spitzer; Zaslav, 2002, p. 530). Dessa forma, sob a perspectiva dos autores, um grupo orquestral tem a demanda de conhecer o espaço físico do ensaio, a disciplina, a “uniformidade musical” e de inteirar-se sobre a estrutura da Orquestra.

Sendo assim, os relatos das(os) entrevistadas(os) dos Projetos Sociais de Música A e B apresentam informações sobre o período em que estão nos ensaios de seus grupos orquestrais e quando necessitam se ausentar, quais sentimentos apresentam com a falta.

Conforme o relato da estudante A1, ***“Eu me sinto um pouco mal quando eu preciso faltar, mas eu sei que o meu professor me entende, às vezes. E eu gosto muito de ir nos ensaios, é muito divertido.”*** No entanto, a resposta do estudante A2 informa outra opinião sobre a questão da frequência: ***“Eu acho bem tranquilo na questão de faltar, só pelo menos para mim, mas para as crianças o maestro ele é bem rígido, né, e tá certo, porque são crianças e tem que colocar limites, mas é bem tranquilo, a gente justifica.”*** Assim, a estudante A3 concorda com a Estudante A1: ***“Ah,***

eu me sinto mal, né? Mas antes de faltar tem que justificar também, porque faltou.” E o relato do integrante A4 e do integrante A6 fica nítido o quanto é preocupante faltar ao ensaio: *“Assim, a gente fica um pouco agoniado, né?”* (A4) e a resposta do A6 *“Às vezes, quando eu necessito faltar, eu sinto falta.”* Porém, nem todas(os) apresentam os mesmos sentimentos sobre a questão de frequência de ensaio, conforme o relato da A5 fala sobre *“Me sinto bem, não dá pra falar. Muitas vezes mal e muitas vezes bem também. Porque às vezes eu gosto de faltar, dessa falta faz pra acalmar a mente.”*

As meninas do Projeto A relataram que ficam intimidadas quando precisam falar em público, apenas uma delas mencionou que não se sente constrangida ao falar em público. Isso pode estar relacionada com construções sociais de gênero, visto que, historicamente os meninos eram mais estimulados a falar em público.

No Projeto Social B, os relatos obtiveram respostas relevantes sobre a frequência de ensaio, conforme mostra a resposta da B1 *“Eu me sinto bem quando eu venho. E quando eu preciso faltar, eu fico, tipo, não, não quero faltar. Perder um ensaio é o equivalente a perder um mês de aula. Não dá pra ficar faltando à toa.”* Já, o relato do entrevistado B2 fala sobre a perspectiva diferente da colega B1:

“Durante os ensaios... Dá pra dizer que, na realidade, teve um tempo que os ensaios eram um pouco maçantes, mas depois de um tempo, na verdade, eles se tornaram mais divertidos, né? Eles acabam sendo bacanas porque você interage também com os outros, né? E é o momento de juntar todo mundo, na realidade, pra fazer a música.” (B2)

No entanto, a entrevistada B3 traz informações diferentes sobre a frequência de ensaio, dizendo que é divertido, mais leve, mesmo ensaiando bastante.

“É muito bom, é divertido. A gente ensaia bastante, mas a gente também brinca, né? E... Acho que... Não sei qual seria a palavra que teria que usar, mas... Sei lá, deixa as coisas mais leves, sabe? Ah, eu fico mal, né, porque eu queria vir, mas, às vezes, tipo, por conta de compromisso e coisa, eu não tenho tempo.” (B3)

No relato da Entrevistada B4, as informações são relevantes sobre a entrevistada no período em que estava desanimada(o) para comparecer aos ensaios, com a explicação de ser uma fase de sua vida. A sua participação na Orquestra fez com que ela se sentisse mais estimulada, mais produtiva nos ensaios.

“Durante os ensaios eu acho que é tranquilo. Já tive fases em que eu não gostava de ir para o ensaio, que era bem complicado. E eu acho que são fases das pessoas mesmo. [...] acho que a orquestra amadureceu também, né? Então, a gente tem conseguido ter ensaios mais produtivos e eu me sinto muito melhor, bem mais acolhida, respeitada ali também. Nunca teve questão de desrespeito, mas quando a gente se sente desconfortável é ruim. É... Quando eu preciso faltar, já teve a fase que eu precisei faltar todo sábado, que era ali no final do meu ensino médio. Eu sentia que era ok, porque eu já tinha informado isso antes, e também era uma coisa que eu precisava passar na minha vida naquela fase. Eu tento não faltar, sem justificativa, sem motivo. Então, sempre que eu preciso faltar, ou é por uma questão de imprevisto mesmo, ou por saúde, que isso não tem o que fazer. Mas é bem aceito.” (B4)

O relato do entrevistado B5 fala sobre a sua experiência de monitoria e de suas responsabilidades perante o seu naipe na Orquestra passando informações às(aos) suas(seus) colegas de instrumento. Em relação à frequência, ele relata que se sentiu preocupado por se ausentar no período de ensaio.

“Durante os ensaios, algumas vezes eu me sinto pressionado, mas é questão de responsabilidade que eu tenho. Mas, em si, eu me sinto bem empolgado, sempre dialogando com meus parceiros de estante, sempre dando alguma dica ou alguma coisa que tem que melhorar aqui. [...] questão das faltas dos ensaios... Ultimamente não estou faltando, mas, em determinadas vezes em que faltei, realmente ficava assim... Tinha um peso, sabe?” (B5)

Logo, o relato do Entrevistado B6 fala que os ensaios da Orquestra são seu momento favorito referente às aulas do projeto social. Também informa que nunca faltou a uma aula. Assim, percebe-se seu interesse em participar das atividades ministradas no projeto.

“Eu gosto muito dos ensaios, eu acho que é a minha aula favorita, porque é lá onde a gente treina todas as músicas, e eu gosto muito mesmo dos ensaios, até mais do que das aulas da sexta-feira. E, olha, eu acho que eu nunca faltei no ensaio, mas se eu faltasse, eu provavelmente ia ficar bem triste, porque eu gosto bastante.” (B6)

Em relação às narrativas das meninas e dos meninos do Projeto Social de Música B, percebe-se que ambos não gostam de faltar ao ensaio, mesmo no período em que os ensaios eram maçantes, e que a melhor parte é quando se reúnem para fazer música.

Portanto, analisando as respostas dos Projetos Sociais de Música A e B nota-se que as(os) estudantes não gostam de faltar aos ensaios, porque se sentem mal, preocupados. Embora para elas(eles) os ensaios tenham sido maçantes, cansativos; atualmente, eles são considerados divertidos e produtivos.

No que se refere às apresentações realizadas pelos Projetos Sociais de Música A e B, destacamos que as crianças e as(os) adolescentes que participam de uma orquestra enfrentam diversos desafios tanto nos ensaios quanto nas apresentações públicas, que envolvem dimensões técnicas, emocionais e sociais.

No âmbito dos ensaios, destacam-se as exigências relacionadas à disciplina, à concentração e à persistência diante das dificuldades de aprendizagem instrumental, além da necessidade de escuta atenta e de sincronização com o coletivo.

Nas apresentações públicas, emergem desafios como o controle da ansiedade, o medo de errar e a pressão por desempenho diante do público, fatores que podem impactar a autoconfiança das(os) jovens musicistas e músicos. Soma-se a isso a responsabilidade de cumprir horários, manter o compromisso com o grupo e lidar com avaliações externas, o que demanda maturidade emocional. Apesar dessas dificuldades, tais experiências também se configuram como importantes oportunidades de desenvolvimento pessoal, contribuindo para a construção da autonomia, da responsabilidade e do trabalho em equipe.

Em síntese, sobre as questões de gênero durante os ensaios nos Projetos sociais A e B, foi possível constatar que no Projeto A duas meninas se sentem desconfortáveis para falar em público e justificar ausências. Ainda no Projeto A três meninos narram que gostam de participar dos ensaios.

No projeto Social de Música B, nenhuma menina não gosta de faltar nos ensaios e destas uma não gosta de falar em público. Além disso, três meninos relataram que gostam de participar dos ensaios.

4.6.3. Apresentações

No meio orquestral encontram-se diversas pessoas com pensamentos e comportamentos diferenciados e para fazer música com a finalidade de alcançar um resultado homogêneo musicalmente é necessário dar atenção ao outro sujeito, ouvir as(os) colegas, os naipes, estar atento às conduções do maestro, entre outras atividades inerentes à orquestra. O fazer musical na prática coletiva de uma orquestra de estudantes com cenário e objetivos se configuram na prática de ensino e aprendizagem musical, nas quais se efetiva a prática de conjunto como um recurso de desenvolvimento musical instrumental, individual, coletivo e social.

Assim, as autoras Joly e Joly (2011) relatam que:

Na experiência da orquestra, a música como forma expressão pode ser um meio de diálogo entre os músicos que tocam lado a lado, que se organizam em pequenos grupos, que reinventam as características de cada naipe de instrumentos e encontram formas expressivas de aproximação e comunicação. Consciente de si, de seu papel e de sua responsabilidade dentro do grupo, os músicos trabalham em conjunto nos diversos fazeres do cotidiano da orquestra, criando e fortalecendo laços de amizade. (Joly; Joly, 2011, p.84).

Sendo assim, pode-se dizer que as apresentações são resultadas do trabalho dos ensaios que serão apresentados ao público. Pensando assim, pode gerar diversos sentimentos aos músicos e musicistas.

Assim, as apresentações também têm desafios e benefícios para as(os) estudantes. Conforme relatado pela Entrevistada A1 do Projeto A “*Os maiores desafios, acho que é só o medo*

de errar, né, mesmo. E os benefícios é quando a gente acerta e quando o nosso professor elogia a gente...”

Outras(os) entrevistadas(os) relatam situações complicadas quando se apresentam, como por exemplo, o A2:

“Dependendo da apresentação, da maneira como eles colocam a gente. O palco pequeno, tipo, parecendo aqueles tamanquinhos... De CTG e... Tipo... Teve um... Semana passada, acho. A gente se apresentou na chuva, praticamente. Lá no calçadão. Que tava garoando. E decidiram não cancelar a apresentação...” (A2)

No entanto, a Entrevistada A3 traz uma perspectiva diferente das(os) demais colegas dizendo que: *“Ah, o maior desafio? Ah, sei lá. Eu tenho medo de errar também, né? Daí eu fico nervosa. Sim, só que daí o professor manda respirar. Ah, é bom. A gente é bem aplaudido, a gente é bem... Como é que eu posso dizer? A gente é bem recebido.”* Assim, como a Entrevistada A5 fala que *“Eu tenho medo de errar, a gente tem muito medo de errar. Daí vergonha ao público, né? Porque é muito público olhando pra nós, mas não. O bom é que eles veem a gente tocando e já se interessam nas músicas e coisas. Eles ficam bem interessados em ver a gente tocando.”*

O Entrevistado A4 relata sobre o sistema nervoso, a desvalorização da música e também sobre a confiança após subir ao palco e conseguir realizar a sua arte.

“Primeiramente é o nervosismo, porque assim como eu falei no começo, a música não é tão popular, música artística, não é tão popular aqui em Lages, então quando as pessoas veem elas não dão o certo valor, e acaba tendo alguns olhares de desagrado, mas eu acho que... Eu acho que o fator principal é não ter muito público. Esse é o desafio. [...] Quando você tá no palco, tipo, você estudou 20 dias pra uma apresentação, você está no palco, você consegue executar aquilo que você quer, acho que você se sente confiante em tudo que você vai fazer.” (A4)

O Entrevistado A6 traz em seu relato o desafio de tocar em público e o benefício de ser artista e receber os aplausos após a sua apresentação.

“O desafio é a tensão, com todo mundo olhando, aquele medo de errar uma nota assim. Mas os benefícios são, principalmente, quando a gente termina cada música. Ou no final da apresentação... a recompensa de um artista é os aplausos. Então esse é o benefício de todas as apresentações. (A6)

No Projeto Social B, as respostas também se relacionam com o sistema nervoso, conforme o relato da Entrevistada B1: *“Durante as apresentações...Nervosismo. Tipo, nervosismo, ansiedade. Eu até poderia dizer, mas seria mais voltado para um negócio que seria, tipo, muito direto com o público.”* Nesse sentido, há também o relato do Entrevistado B2: *“Durante a apresentação, na realidade, um grande desafio que eu enfrento é que venha um certo nervosismo na hora de apresentar...”*

Já a Entrevistada B3 relata que também fica nervosa nas apresentações, mas que também é um benefício se apresentar, pois é o resultado de seus estudos e ensaios.

“Ah, nas apresentações é aquela coisa de ficar nervoso, né? Porque por mais que a gente saiba, sabe que a gente sabe a música, que a gente sabe tocar, a gente sempre fica nervoso, daí isso atrapalha um pouco na hora de se apresentar, né? E eu acho que o benefício é, sei lá, se apresentar mesmo, né? Que é uma música que você ensaiou bastante, você ficou ali, então, tipo, é muito bom você poder se apresentar daí pros seus familiares, amigos.” (B3)

O relato da Entrevistada B4 traz informações sobre o sentimento de errar individualmente e no coletivo, a emoção de subir ao palco, que a deixa nervosa. Esse nervosismo também acaba se tornando benéfico, pois pode-se compartilhar tal sentimento com as(os) demais colegas.

*“Os desafios é aceitar que a gente erra, né? Então, quando a gente erra, dá aquele nervoso e eu falei isso essa semana ainda. Quando a gente erra uma vez, dá a impressão de que dali pra frente a gente vai errar todas as vezes, né? **De que a gente tá estragando o momento dos nossos colegas também.** [...] dá uma sensação muito ruim, né? Que você participou dos ensaios, você acertou, você tava ali e aí você errou e afetou toda ali, aquela música, né? E... **Acredito que o nervosismo de subir no palco***

e ver toda aquela gente te olhando e esperando alguma coisa de você, né? [...] Eu acho que já entra nos benefícios também, que a gente consegue compartilhar esse nervosismo, essa felicidade também, a gente tem em quem contar, em quem se apoiar.”
(B4)

O Entrevistado B5 é um pouco inusitado, pois consegue driblar o sistema nervoso através do sorriso: *“Eu não fico nervoso agora nas apresentações, mas quando são músicas como solos, tem um certo nervosismo.”*. Ele relata que durante as apresentações o benefício são os aplausos: *“Os benefícios disso, primeiro os aplausos, satisfação de tocar no local, no teatro, no palco, onde for o local que vai ser apresentado”*.

O Entrevistado B6, por outro lado, relata que o desafio de apresentação foi em seu primeiro concerto, no qual ele teve ansiedade e nervosismo, e que o benefício é se sentir melhor, após a apresentação porque aprendeu a tocar um instrumento.

Olha, no começo, os maiores desafios eram a ansiedade. Eu fiquei muito ansioso porque, é... né? Eu, na frente de todo mundo, num palco, principalmente no primeiro concerto. [...] Olha, eu acho que o benefício é realmente me sentir melhor, porque, tipo, eu me sinto alguém melhor por eu estar fazendo alguma coisa assim, alguma coisa diferente, alguma coisa que realmente possa, sabe? Alguma coisa legal, assim.
(B6)

Em síntese das apresentações nos Projetos Sociais A e B, observa-se o medo de cometer erros – como executar uma nota ou trecho musical de forma inadequada – e o nervosismo em ambos os contextos, conforme relatado pelas(os) estudantes em suas narrativas. Além disso, foram mencionados aspectos, como a precariedade do espaço físico, bem como sentimentos de tensão e ansiedade, os quais se configuram como desafios recorrentes nas apresentações.

Percebeu-se que, no Projeto Social de Música A, que três meninas afirmaram “têm medo de errar”, enquanto as respostas dos meninos se mostraram mais diversificadas. No projeto Social de Música B, duas meninas indicaram o “nervosismo” como principal desafio nas apresentações, ao passo que uma mencionou o “medo de errar”. Ou seja, entre as meninas, as respostas foram homogêneas, predominando a indicação do nervosismo como principal dificuldade enfrentada durante os ensaios e apresentações.

4.6.4 Discriminação de gênero

Ao longo da história, é possível observar que a mulher foi considerada como um ser inferior. Observa-se a construção de uma assimetria entre os gêneros, sustentada por estruturas sociais de caráter patriarcal que relegaram às mulheres posições de subordinação em relação aos homens.

Portanto, historicamente, consolidou-se a difusão de estereótipos que associam o feminino à fragilidade, à sensibilidade e à passividade, naturalizando hierarquias e limitando a participação das mulheres em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a música. Tais construções sociais e culturais não se dão de forma homogênea, mas se manifestam com maior ou menor intensidade conforme as influências de matrizes culturais, religiosas e outras formas de organização social. Assim, a discriminação de gênero na música pode ser compreendida como uma expressão de processos históricos e socioculturais que produzem e reproduzem desigualdades, afetando tanto o acesso quanto o reconhecimento das mulheres nesse campo.

Sendo assim, nos Projetos Sociais de Música A e B foram realizadas perguntas aos estudantes sobre desigualdades de gênero e, também, sobre a questão de gênero na escolha de instrumento musical.

A influência dos estereótipos de gênero perpassa o meio musical, na medida que se percebe que este fator é um dos que interfere na escolha do instrumento. É importante salientar, entretanto, que há outras condições que incentivam as preferências instrumentais, como: os aspectos econômicos, étnicos, familiares educacionais.

Desse modo, refletir sobre as questões de gênero relacionadas à escolha do instrumento musical é de grande relevância, uma vez que se observa a existência de uma divisão sexual nas atividades musicais, em que as mulheres tendem a se associar a instrumentos que expressem feminilidade, enquanto os homens se orientam por práticas instrumentais vinculadas à masculinidade como característica predominante.

Esse paradigma, contudo, está sendo modificado com o passar dos tempos, pois as crianças e as(os) adolescentes estão tendo outra visão do mundo musical, não deixando ser influenciadas(os) por suas famílias, mas, sim, escolhendo o que realmente querem aprender a tocar.

No roteiro da entrevista, constava uma pergunta sobre a escolha de instrumentos musicais de acordo com o gênero feminino e masculino, ou seja, se elas(es) acreditavam que existiam

instrumentos específicos para meninos e meninas. A Entrevistada A1 do Projeto Social de Música A, disse que “*Não, eu acredito que cada um toca o que quiser, o que mais se interessa, o que mais prefere.*”. Entretanto, o Entrevistado A2 contradiz a A1 dizendo que “***Tem, tem, com certeza. Tanto é que no projeto muitos dos meninos não tocam violino, porque parece coisa de menina, porque tem muita menina, entende? E contrabaixo também é como se fosse de menino, né?***”.

A Entrevistada A3 relata em sua entrevista que: “***Eu acho que alguns instrumentos são... Ah, não, não são. É porque normalmente quem toca mais instrumentos de cordas são as meninas. E de sopro são os meninos.***”.

O Entrevistado A4, todavia, apresenta em sua narrativa informações relevantes sobre a questão de gênero no meio artístico.

“Sim, como eu falei de novo, a nossa sociedade é machista. É como o balé, ainda mais que em nossa religião, é muito machista. Quando você vê um menino praticando, vou dar um exemplo, no balé, muitas pessoas ignorantes vão dizer que ele é homossexual, ele é gay. Acontece um pouco com os meninos no violino. Acontece um pouco. Porém, eu acho que isso já evoluiu bastante e que não acontece mais. Eu acho que tem um pouco, mas não tanto como era antigamente.” (A4)

No relato da Entrevistada A5, ela fala que: “***De sopro eu acho que é mais para os meninos. Têm mais fôlego. E as meninas instrumentos de corda. A maioria vai para cordas. Violinos.***” Neste sentido, o Entrevistado A6 fala sobre a igualdade de gênero.

“Olha, eu acredito que não. Tem, tipo, podem achar que nem as cordas, assim, que é mais delicado, assim, então o pessoal pode achar que é mais pra mulher, né, pras meninas. Mas, tipo, eu conheço, que nem na banda agora, né, tem tanto menino quanto menino que toca. Acho que até mais menino tocando corda do que menina também. E nos instrumentos de metal e madeira é a mesma coisa.”

Análise das narrativas das(os) participantes do Projeto Social A revela a persistência de estereótipos de gênero na escolha instrumental. Estas narrativas confirmam a existência de uma cultura que naturaliza que meninas toquem instrumentos de cordas; e meninos, de sopro.

Nota-se o predomínio do paradigma de que os instrumentos de cordas são para meninas e os instrumentos de sopros são para os meninos, conforme os relatos das(os) entrevistadas(os) da instituição.

No Projeto Social B, as respostas foram relevantes conforme será visto a seguir. O relato da Entrevistada B1:

“Não[...] tem gente que pode achar que violino, violas e instrumentos menores são, tipo, mais pra mulher porque são mais delicados e o som é mais suave ou coisa assim. E, tipo, que os instrumentos, como violoncelo e contrabaixo são mais pra homens porque são maiores e com sons mais graves. Mas... Assim eu... não tenho. Não. Não tenho essa visão.” (B1)

Segundo o Entrevistado B2 em seu relato traz as seguintes informações:

“Eu, na realidade, não sei bem dizer. [...] Então, eu acho que nem tem a ver com gênero, mas é uma questão mesmo de estatura. Se a pessoa é pequena, talvez ela tenha que pegar um instrumento de tamanho menor. Daí, no caso, se não tem um instrumento de tamanho menor. De certo modo, dá pra dizer que tem um instrumento mais adequado pro corpo da pessoa. (B2)

Segundo as narrativas da Entrevistada B3 *“Não, acho que não. Não tem. Os instrumentos não têm gênero, né? Se a pessoa quiser tocar, ela vai tocar.”*. Entrevistada B4, por outro lado, disse que:

“Eu acredito que não, mas isso é uma visão pessoal. Eu já ouvi que a violino é mais delicada para menina, e o menino que toca violino é... não está no lugar certo. Ele tinha que ir para um instrumento mais imponente, um contrabaixo, um violoncelo, uma viola, mas isso é totalmente errado, uma crença que aqui, principalmente na orquestra, a gente quebra totalmente, mas a gente sabe que existe. E a gente, logo por estar quebrando esses paradigmas, a gente se coloca ali na vitrine, como a gente sempre ouviu, como um exemplo a mais. [...] Então, a gente dá esse exemplo para todos os projetos, para todas as orquestras de que não existe instrumento para

menino ou para menina. Um instrumento é para aquele instrumentista que tem a vontade de tocar, que vai ali, que se dedica no ensino, na aprendizagem, que domina as técnicas que precisa dominar e que se sente confortável ali.” (B4)

A Entrevistada B4 menciona que no Projeto Social de Música B, defende-se uma igualdade de gênero e as(os) participantes são estimulados a tocar o instrumento que desejarem. O relato do Entrevistado B5 traz informações relevantes sobre como eram feitas as escolhas de instrumento anteriormente.

“Por questão de reputação, status, se você pesquisar, o violino, na maioria das vezes, são homens que tocam, mas agora está entrando, bem forte, a questão das mulheres e... mas é sempre algum instrumento específico que influencia com o gênero masculino. Sempre tem essa questão que o homem sempre coloca a sua postura na frente, a sua liderança, e as mulheres ficam no suporte. De certa forma, isso é desde o passado, bem do passado que foi levado. Mas, em geral, isso é até bobagem de deixar sem falar que tem certas diferenças de tocar algum instrumento ou não. Em geral, todo mundo tem direitos e pode tocar qualquer instrumento.” (B5)

A narrativa evidencia a persistência de hierarquias de gênero no campo musical, particularmente associadas à distribuição desigual de prestígio entre instrumentos e posições de liderança. Essa percepção dialoga com os estudos de gênero que apontam que a divisão sexual do trabalho artístico não se limita à ocupação de espaços, mas também se manifesta na atribuição de valor e reconhecimento, reforçando estereótipos que legitimam a predominância masculina em posições de destaque.

Além disso, a narrativa explicita a naturalização de papéis de gênero no interior das práticas musicais, ao indicar que os homens tendem a ocupar posições de liderança, enquanto às mulheres é reservado o lugar de suporte. Tal configuração evidencia a reprodução de uma lógica patriarcal que estrutura relações de poder, mesmo em contextos contemporâneos em que há maior inserção feminina. A menção ao aumento da presença de mulheres sugere a existência de tensionamentos e possíveis transformações nesse cenário; contudo, a permanência de assimetrias de gênero aponta para a necessidade de problematizar as condições institucionais, culturais e pedagógicas que ainda

sustentam essas desigualdades, reforçando a importância de políticas e práticas educativas que promovam a equidade de gênero no campo musical.

O Entrevistado B6 em seu relato fala sobre a igualdade de gênero no ambiente musical: “No contrabaixo, por exemplo, tem uma quantidade de garotas e de garotos. No violoncelo também, na viola e no violino também. **Então, eu acho que não existe isso.**” (B6)

Em síntese, o Projeto B atua com a igualdade de gênero na questão de escolha de instrumento musical, diferentemente do Projeto A. As(os) estudantes do Projeto B têm liberdade para escolher livremente qual instrumento estudarão e tocarão no projeto.

Figura 2 - Escolha de instrumentos musicais



Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

A escolha do primeiro instrumento musical é um passo importante e empolgante, mas desafiador, que marca o início de uma jornada de descoberta e expressão. A decisão, logo, vai além de escolher aleatoriamente. Envolve entender o que você gosta, o tempo disponível de prática e até o impacto emocional da música.

No que se refere à competição entre os gêneros, observamos que no Projeto Social A, a Entrevistada A1 disse que: “***Eu nunca me senti assim, mas eu acredito que deve ter pessoas que se sintam assim.***”. O Entrevistado A2 disse que: “***Eu não vejo isso, eu vejo isso na questão da***

música. Sim, tem certa... Não é briguinha, como é que chama? Isso, mas é aquela rivalidade saudável, né? Então, não é nem entre meninos e meninas, mas, sim, no geral.”

A desconstrução da oposição binária igualdade/diferença também é defendida por Scott (1988), à luz de Derrida. Segundo ela, a própria antítese *igualdade-versus-diferença* oculta a interdependência dos dois termos, uma vez que a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade.

A Entrevistada A3 relata que **“Competição? Não, não muito. Vem lá de vez em quando, mas é todo mundo na brincadeira, nada sério. Tá bom?”**. Nesse sentido, o Entrevistado A4 concorda com a A3 relatando que: **“Aí, fuge um pouco da minha especialidade, porém eu acho que não tem. Eu acho que todo mundo, independentemente de ser homem ou mulher, menina ou menino, todo mundo quer ser o melhor, todo mundo quer dar o melhor. Então eu acho que é normal que isso aconteça.”**

Assim como a A3 e a A4, a Entrevistada A5 concorda com as(os) demais entrevistadas(os) dizendo que a competição acontece **“De vez em quando.”** Os Entrevistados A3, A4 e A5 citam em seus relatos que existe a competição entre eles no Projeto Social A, mesmo sendo uma competição saudável, mas ela está presente nas aulas e nos ensaios.

O Entrevistado A6 também acaba concordando, analisando que:

“Até a gente tenta não falar que não é competição, que ninguém é melhor que o outro. Mas, infelizmente, acaba tendo uma competição. Que às vezes, por uns lados até que é bom, que faz cada um crescer no seu próprio instrumento. Mas não exagerando demais.” (A6)

De acordo com os autores Panitz (1999); Johnson, Johnson e Holubec (2008) e Li e Lam (2013), a cooperação ocorre a partir da orientação da(o) professora(o), que projeta estruturas de interação social, promove discussões e organiza o envolvimento das(os) estudantes. As(os) discentes interagem entre si para adquirir e praticar ações necessárias, com o objetivo de resolver um determinado problema, completar uma tarefa ou alcançar uma meta. Assim, a cooperação é compreendida como uma modalidade de interação em que as(os) participantes realizam uma ação por meio da subdivisão do trabalho em partes (Kagan; Kagan, 2009; Li; Lam, 2013).

A relação social entre as(os) estudantes dos Projetos Sociais de Músicas A e B é de grande relevância para o funcionamento das aulas, dos ensaios e das apresentações. Desse modo, quando há alguma divergência entre eles, todo o processo é afetado.

No Projeto Social B, as(os) seis participantes mencionaram que não existe competição entre gêneros, mas que existe uma competição sutil. A Entrevistada B1 chegou a falar em competição relacionada à questão profissional.

“Aqui no projeto se tem... Eu não percebi. Eu não percebi muito. Mas se a gente for falar de um âmbito profissional... (B1)

O Entrevistado B2, em contrapartida, relata em sua entrevista sobre a igualdade nos ensaios e na hora de ir para o palco tocar.

*“Uma competição, na realidade quando a gente vai para as aulas não tem essa competição, na realidade a gente tem as aulas todas, a gente aprende as mesmas coisas, as músicas, a gente toca e estuda elas... **E principalmente os ensaios, é todo mundo junto.** A gente tá ensaiando as mesmas músicas e quando a gente vai pro palco, é todo mundo junto, não tem diferença.” (B2)*

A Entrevistada B3 concorda com o B2 dizendo que não existe competição entre os gêneros no projeto: *“Entre os meninos e as meninas, não.”*, mas a Entrevistada B4 relata a existência da competição entre as duas situações: de mesmo gênero e de gênero oposto.

“[...] eu acho que a competição aqui não se aplica a gêneros, ela se aplica à competição natural do ser humano. Eu posso acabar competindo com uma colega minha do mesmo gênero ou com um colega meu do gênero oposto. Então... Mas a gente trabalha essa questão de competição para que não seja uma coisa tóxica, porque, quando é questão de gênero, eu acho que é pior ainda, porque você pensa, poxa, eu sou menino e não vou tocar melhor que aquela menina, o que às vezes pode acontecer em outros lugares, mas aqui nunca aconteceu. E não é nenhuma questão de competição o que eu iria falar, é uma questão de você se esforçar mesmo. O meu

colega está ali se empenhando, eu tenho que me empenhar também para acompanhar, para ajudar a orquestra a progredir, para a gente ter um som mais bonito, uma afinação melhor.” (B4)

A narrativa indica que, no contexto dos ensaios da orquestra vinculada ao Projeto B, a competição entre os gêneros se apresenta de forma reduzida. Ao enfatizar que todas(os) devem se empenhar no processo de ensino-aprendizagem musical e no crescimento instrumental e contribuir da melhor forma possível nas apresentações da orquestra. Tal configuração contribui para minimizar disputas baseadas em gênero, uma vez que o B4 elenca que a competição "tóxica" não é estimulada e, sim, o esforço, a dedicação coletiva em prol de uma apresentação mais refinada, equilibrada e democratização de acesso à cultura. Desse modo, o ambiente coletivo dos ensaios parece favorecer a construção de relações mais igualitárias, nas quais o foco recai sobre a aprendizagem compartilhada e o desenvolvimento conjunto do grupo.

De acordo com, o Entrevistado B5 relata em sua entrevista que pode ter alguma competição.

“[...]pode ter alguma competição, sim. Pode ter, sim. Mas, como eu tinha dito, eles são bem unidos. Então, até a pessoa que está, de certa forma, melhor em técnica, ajuda a pessoa que não está. [...]Então... pode ter, mas no sentido bom, às vezes. Mas sempre tem que ter uma certa observação, porque às vezes pode prejudicar, a pessoa sentir raiva de uma pessoa também, que ela está indo bem, ou é... também tem esses certos sentimentos que a gente deve observar e analisar um pouco, e explicar às vezes [...]é, competição saudável. Nada assim de passar dos limites.” (B5)

Analisando sobre os Projetos Sociais A e B, nota-se que o Projeto A tem mais competição que no projeto B, mesmo sendo considerada uma competição saudável.

Fatores individuais e sociais também são afetados pela música. Para Muszkat (2012), ela estimula a flexibilidade mental e a coesão social, favorecendo o fortalecimento de vínculos e o compartilhamento de emoções, o que amplia a percepção de que o outro integra o nosso sistema de referência.

Figura 3- Competição entre Gêneros

Fonte: Relatório da Pesquisa de Campo, 2026

Analisando a Figura 4, percebe-se que a competição entre os gêneros é maior no Projeto Social A com 33,33% em relação ao Projeto Social B com 8,33%. Essa diferença percentual pode ser devida ao sistema de avaliação ser diferente em cada projeto.

A competição entre os gêneros nos Projetos Sociais de Música A e B pode ocorrer devido a muitos motivos, por exemplo, atenção da(o) professora(or), do maestro, do cargo de liderança da Orquestra e/ou Banda e até mesmo do cargo de monitoria.

Para alguns estudantes essa competição passa a ser considerada “sútil”, mas para outras(os) é considerada(o) séria(o), pois sua posição (lugar) onde for sentar na Orquestra pode dizer que não sou tão bom assim, principalmente quem acha que sentar nas últimas estantes pode ser considerado um lugar ruim. Pois, neste contexto, as(os) estudantes que se destacam sentam tanto nas fileiras da frente quanto nas últimas fileiras.

Para que não haja esse tipo de competição que, eventualmente, ocasione intrigas entre os sujeitos do grupo, o Projeto Social B realiza uma audição musical na qual todas(os) discentes são avaliadas(os). Nessa audição, escolhe-se uma música do repertório da Orquestra que foi estudada, e uma banca de professoras(es) avalia o desempenho da(o) estudante no que tange à sua postura, afinação, ritmo, domínio do instrumento e do repertório.

Após isso, divulgam-se as notas e, de acordo com o desempenho da(o) discente, é realizada a relação de seus lugares na Orquestra. Esse modelo de avaliação é feito em vários projetos sociais do Brasil, bem como é um dos critérios de avaliação nas Orquestras Profissionais.

Em síntese, nota-se que a utilização desse sistema de avaliação pode reduzir gradualmente a competição entre os gêneros, que valoriza o percurso individual de aprendizagem e o nível de dedicação de cada estudante. Ao deslocar o foco da comparação entre pares para o reconhecimento do esforço e do desenvolvimento pessoal, promove-se um ambiente mais equitativo, no qual as diferenças são compreendidas como parte do processo formativo, contribuindo para relações mais colaborativas e menos marcadas por disputas de gênero.

4.6.5 Equidade de gênero

Os direitos humanos são universais, devendo atingir todas as pessoas, incluindo as áreas referentes à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, à liberdade de expressão, à organização e à manifestação etc.

A equidade de gênero constitui um dos pilares da construção de uma sociedade igualitária, justa e democrática. Ela decorre do reconhecimento de que vivemos em uma sociedade que, de forma sistemática, discrimina mulheres em razão de seu gênero, estabelecendo, assim, o compromisso de transformar essa realidade. A igualdade de gênero, por sua vez, busca assegurar oportunidades equitativas a todos as(os) cidadãos(ãos), inclusive no mercado de trabalho e na esfera política. Ainda há muito a fazer, para mudar este movimento machista.

Sobre a diferença de gênero, no Projeto Social A, a Entrevistada A1 respondeu que: *“Eu não sei, eu acho que não. Na realidade não é sempre assim. Na teoria é, mas na realidade não.”*. Enquanto o Entrevistado A2 fala: *“Acredito que sim.”*. A Entrevistada A3 concorda com o A2: *“Sim.”*, assim como a Entrevistada A5: *“Sim, tem.”*

O Entrevistado A4 reflete sobre a desigualdade de gênero no meio musical: *“Assim, eu vou repetir de novo que a nossa sociedade é um pouco machista, e a nossa região machista também, e eu toco bastante na noite, e eu vejo muito mais músico homem do que músico mulher, então eu acho que tem uma certa dificuldade para a mulher, sim.”*.

Por outro lado, o Entrevistado A6 traz informações diferentes em relação às(aos) demais entrevistadas(os), porque ele analisa também a questão da idade: *“Acredito, sim. Tanto para gente*

mais velha, assim, como eu, que já tocou no passado, como para o pessoal mais novo. Isso não é só por eles darem oportunidade, né? Depende de quem se quer realmente, né?”.

Enquanto no Projeto social B, algumas respostas são parecidas em relação ao projeto social A. Segundo a entrevistada B1 “*Tem*”. A Estudante disse que existe igualdade de oportunidades para todas e todos no projeto. No entanto, o Entrevistado B2 abordou que: **“Mas aqui dentro do projeto é sim. É dessa maneira.” (B2)**

A Entrevistada B3 traz informações dizendo que **“A oportunidade é a mesma.”** para ambos os gêneros. A Entrevistada B4 analisou o lugar ocupado pelas mulheres nas Orquestras de projetos sociais, assim como nas orquestras, ou em trabalhos como solistas.

“No nosso projeto, com certeza. Como eu falei, é por questão de desempenho. Então, porque você é menina, você vai ficar na primeira estante. Nunca existiu isso. [...] Eu vou ensinar mais, vou te dar mais oportunidade por você ser de um sexo diferente. Nunca aconteceu também. E tem essa questão de igualdade, vai se manter igual para todo mundo aqui. Para todos. E entre os colegas também, porque, citar exemplos de fora, a gente vê pelas orquestras aí fora, em vários vídeos que eu acompanhei de vários projetos, sejam eles sociais ou não, porque a gente sabe que tem projetos que não são sociais, que são, que tem ali toda uma parte de serem custeados e é isso.

Além disso, a Entrevistada B4 mencionou as desigualdades de gênero no campo da música. Ela ressaltou que nem todas as Orquestras de projetos sociais têm o cuidado em oportunizar a participação de todas(os). Principalmente, naquelas de cunho profissional, dado que ainda há, nesse caso, homens ocupando cargos de liderança.

A escolha dos líderes de naipe não é baseada somente na qualificação técnica do indivíduo, mas também na sua habilidade em liderar, posicionando seus objetivos com clareza diante dos demais.

Numa orquestra profissional, contudo, espera-se que questões técnicas e musicais tenham sido superadas e resolvidas, de forma que o foco seja sempre a alta performance. Por se tratar de uma profissão com características bem específicas, o músico é desafiado a todo tempo.

[...] os músicos de orquestras de excelência se inserem num ambiente no qual experimentam diversas e incessantes cobranças. As relações são desafiadoras; as

hierarquias, inevitáveis para a organização do grupo; as habilidades, sempre colocadas à prova. Há a limitação criativa, o desejo de reconhecimento e prestígio e a manutenção da excelência. Esses são alguns dos componentes que vão modulando a maneira de ser músico de uma orquestra de excelência (Lisboa, 2014, p. 39).

O Entrevistado B4 evidenciou mais ainda as desigualdades de gênero:

*E a gente vê, eu já vi várias orquestras onde ali as primeiras estantes, a maioria é homem, E os que recebem aquele reconhecimento são homens. [...] E, quando a gente vê essas solistas famosas, quando a gente vê mulheres ocupando espaços ali, e eu me sinto muito feliz de ser uma mulher que ocupa um espaço ali de spalla. Mesmo que o nosso projeto ainda esteja crescendo, já me sinto bem orgulhosa de fazer esse papel para as minhas colegas também, para as crianças que estão crescendo dentro do projeto, **de ver que eu sou mulher e posso ocupar esse lugar. Eu posso e tenho essa oportunidade dentro do projeto da orquestra de ocupar esse lugar de spalla, de ser chefe de naipe, de ser monitora, que, às vezes, não acontece nos outros lugares. As mulheres ficam lá a partir da terceira estante ou na parte de dentro da orquestra. Às vezes, não coordenam projetos.***”

Uma orquestra sinfônica é constituída por quatro grandes naipes: cordas, madeiras, metais e percussão. Dentro dos naipes, há grupos menores; por exemplo, o naipe das cordas é composto por cinco naipes, primeiros violinos, segundos violinos, violas, violoncelos e contrabaixos. As posições no espaço físico em que a(o) instrumentista está localizada(o) definem o poder e o grau de decisão. Músicos e musicistas da primeira estante têm uma representação política de liderança diferente em comparação com os da segunda estante, e assim sucessivamente, até chegar aos músicos das extremidades.

Ainda sobre a liderança de mulheres nos projetos, a Entrevistada A1 respondeu que: “Não, não vejo muito. **Acho que só eu sou mulher no chefe de naipe lá na orquestra. Mas, é, não vejo muito.**”. O Entrevistado A2 contradisse a A1: “**Eles têm, da mesma forma como todo chefe de naipe, eles são crianças. Então, o professor ensinou a ter respeito com os chefes de naipe, tanto nos sopros quanto nas cordas. E... Sim, tem equilíbrio, sim.**” Assim como a Entrevistada A3, a A5 disse também respondeu que existe equilíbrio: “*Tem*”, “*Sim*”.

O Entrevistado A4 ressalta que embora o gênero feminino se destaque, há um equilíbrio de gênero. “*Sim. Sim, porque aqui na instituição, pelo menos, onde eu venho trabalhando, às vezes como voluntário, o gênero feminino está se destacando bem mais do que o gênero masculino. Eu acho que sim.*”. O Entrevistado A6 salientou que teve ajuda feminina em seu início musical.

Botelho (2020), no texto “Mascha Blankenburg e as mulheres na regência”, ao tratar sobre mulheres na regência e trazer um pouco do cenário atual, aponta que:

O século 20 foi marcado pelo início da derrubada dos muros nesse campo profissional. Hoje, mesmo com muito ainda por fazer, as mulheres do final do século 20 e século 21 usufruem do trabalho percorrido por muitas pioneiras, conquistando o merecido espaço e respeito à frente de grandes orquestras. (Botelho, 2020, p. 4)

Botelho cita, como exemplo da presença feminina na música clássica, a maestra alemã Elke Mascha Blankenburg (1943-2013). Essa musicista lutou pela igualdade das mulheres no contexto erudito, bem como foi uma das precursoras do feminismo musicológico alemão.

Blankenburg pesquisou a vida de mulheres musicistas que passaram por obstáculos relacionados à competência, à disciplina, ao esforço e à paixão. “Assim, consultou cerca de 500 colegas de profissão, durante uma pesquisa de dois anos. No qual selecionou 79 maestras das quais 43 foram detalhadamente retratadas e as outras 36 apresentadas em breves biografias”. (Botelho, 2020, p. 5)

Assim, nota-se que Blankenburg é uma referência musicológica e acadêmica. Suas contribuições científicas destacam a posição ocupada pelas mulheres na música como maestras. Ela demonstrou, ainda, que as mulheres têm de lutar contra e resistir ao machismo diariamente.

O Participante A6 mencionou como ele se sentiu no período em que tinha uma chefe de naipe que era uma menina e, acima de tudo, mais nova do que ele.

“Eu acredito que sim. Tanto quando eu comecei assim, que teve o primeiro chefe de naipe assim, quem era o meu chefe era uma menina, que era mais nova que eu, e respeitei, tanto mesmo se fosse menino ou menina, me ajudou muito a crescer no instrumento que eu tocava na época. Então, eu acredito que sim.” (A6)

Desse modo, a escolha dos líderes de naipe não é baseada somente em performance musical, mas também em habilidades interpessoais da(o) escolhida(o) para exercer liderança, posicionando seus objetivos com clareza diante das(os) demais colegas de orquestra.

No Projeto Social B, foi utilizado o mesmo roteiro de perguntas, porém as narrativas foram muito diferentes. Qualquer pessoa pode assumir cargo de liderança independentemente do seu gênero.

A Entrevistada B1 reflete que: *“Sim. **Pode ocorrer de ter mais menino como Spalla, tem mais menina como spalla, mas também isso aí varia muito do interesse que os próprios alunos têm de se tornarem spallas.**”*. O Entrevistado B2 também traz informações sobre a importância da liderança e da questão de gênero.

*“A liderança, na realidade, é, vamos dizer assim, uma responsabilidade que eu sempre fugia, desde o período da escola, sempre gostei de estar na liderança. Mas, eu não sei, na minha opinião, o que eu percebo também vendo, assistindo, tem os vídeos de orquestras e tal, tocando as coisas. [...] **Porque talvez se espere que o homem lidere, talvez seja isso, porque ambos têm a mesma capacidade, ambos conseguem ter essa posição.** Mas quem sabe, naturalmente, as pessoas, de um modo geral, esperem mais que o homem faça o papel de liderança do que a mulher.”* (B2)

Concorda-se com o entrevistado B2, pois tanto os homens quanto as mulheres podem assumir o papel de liderança em uma Orquestra, podendo ser spallas, chefes de naipe e até maestras.

Segundo a Entrevistada B3 e o Entrevistado B6 disseram, respectivamente, que *“Tem”* e *“Sim, eu acho que realmente é. Sim.”*. Sendo assim, do ponto de vista deles, há equilíbrio entre as lideranças no Projeto Social A.

A Entrevistada B4 evidenciou e analisou a experiência dela no que tange a ocupar um cargo de liderança e, por conseguinte, ser referência para as(os) demais integrantes do projeto.

*“Quando a gente tirou uma foto com os chefes de naipe e a Spalla, que sou eu, eu fiquei olhando, assim, por que só tenho eu de menina? Mas eu queria que outras colegas minhas estivessem ali como monitoras, como chefes de naipe, mas eu não vejo pelo lado de... porque é menino ou porque é menina. [...] **Então, não vejo por uma questão de gênero, mas gostaria que elas estivessem mais presentes.** Sinto que algumas, por serem mais novas, pensam que não vão ser chefes de naipes porque não têm a idade ainda, porque não conseguem desempenhar o mesmo papel que aquele monitor, que aquele chefe de naipe. Mas isso agora a gente vai quebrando, eu acho, né? [...] E... **para mim faz falta, porque sou a única referência feminina em questão**”*

de monitoria de chefes de naipes, mas também me imponho, logo porque sou a única referência. Os outros monitores acabam me seguindo e eu tenho tentado desempenhar esse papel com bastante liderança, com bastante credibilidade e responsabilidade, porque quero que mulheres sejam levadas a sério em qualquer cargo que elas forem ocupar, principalmente nesse que é tão grande dentro de uma orquestra. Então, até para as crianças, que a gente sabe que a gente está moldando personalidades e futuros aqui dentro da orquestra.” (B4)

Nesse sentido, o Entrevistado B5 também relata sua experiência de liderança no projeto.

“De certa forma, a gente é bem unidos, a gente dialoga bastante quando a gente tem que tocar uma música que exige diálogo, saber o que o outro faz e o que o outro não. [...] Também como chefe de naipe ou spalla, também tem que dar um pouco mais de combustível para lidar também com os companheiros do naipe. E a gente sempre analisa também mais a questão do ritmo, do que tem na música.” (B5)

Analisando os dois Projetos Sociais de Música, pode-se notar que ambos têm equilíbrio na questão de liderança, podendo ter tanto o homem quanto a mulher nos cargos de líder em suas orquestras.

Nesta perspectiva sobre a igualdade de gênero nos projetos sociais, o Entrevistado B5 indica que tem igualdade no Projeto Social B.

“Que tem igualdade para abrir oportunidade para outras pessoas. Sim. Isso, na verdade, devia ser sempre esclarecido, deixado assim como critério da importância disso, porque, de certa forma, somos uma espécie só.[...] Mas os professores que cuidam desse projeto deixaram claro, deixaram assim, em título, que independente do gênero, a gente dá oportunidades e pode entrar. Quanto mais entrar e ajudar, melhor. Essa é a importância” (B5)

Analisando as respostas de ambos os Projetos Sociais, A e B, observa-se que há um equilíbrio sobre a questão de igualdade de oportunidades; mesmo que o machismo ainda exista e, logo, interfira nas oportunidades femininas.

Percebe-se que no Brasil, ainda há resistência de políticas públicas voltadas à equidade de gênero no ramo orquestral, o que confronta com o forte papel social que é realizado por meio de projetos de educação musical, onde muitos são responsáveis pela formação de jovens musicistas.

Diante do exposto, pode-se citar Aquino (2021, p. 78): “é importante incentivar durante a formação musical o contato com mulheres musicistas”. Esse contato pode ser um incentivo para que outras mulheres ocupem vagas, como regentes, musicistas, compositoras, intérpretes, e muitas outras ocupações referentes à música. Enfim, devemos “combater o processo de inviabilização das produções femininas no campo musical” (Aquino, 2021, p. 65).

Desse modo, analisando as respostas das perguntas referentes às questões sobre o relacionamento das(os) estudantes no quesito de convivência entre as meninas e meninos nos projetos.

No Projeto Social A, segundo o relato da Entrevistada A1 “*Não, é todo mundo igual lá. Ele mesmo diz, não importa se você toca melhor **que o outro, se você fizer alguma coisa errada, você tá fora, mesmo que você toque melhor que o outro.***” No relato do Entrevistado A2, respondeu que “*Eu acredito que não. Pelo visto, não.*”. A Entrevistada A3 reforçou que “*São tratados totalmente todos iguais.* O Entrevistado A4 disse que “*A gente era muito igualdade*”. Igualmente, a Entrevistada A5 respondeu que “*o professor trata tudo mais igual.*” Por fim, o Entrevistado A6 disse que “*ali a igualdade é de cada um, né?*”.

Em relação ao Projeto Social B, tivemos as seguintes respostas referentes à pergunta sobre a forma de tratamento entre meninos e meninas. Segundo a entrevistada B1, “*Não.*” A Entrevistada B3 respondeu negativamente também. A Entrevistada B4 reiterou que, realmente, não há: “*Acho que de maneira é... de respeito, não, de forma alguma. A professora e o professor são sempre muito respeitosos, tanto com os meninos quanto com as meninas. Não tem nenhuma diferenciação de gênero.*”. Ademais, o Entrevistado B5 afirmou:

*“Olha, isso aí eu posso dizer, pelas minhas observações e as minhas pistas, minhas provas ali, que não, realmente **tem uma igualdade e um respeito independente do gênero, tanto para as pessoas homossexuais, para as pessoas trans ou em geral, como a gente conhece. E, assim, os professores abrem as portas, tanto emocional, tanto de transporte, às vezes de ajuda, questões de necessidade.***” (B5)

Continuando com a narrativa, o Entrevistado B6 enfatizou:

“Eu acho que é tratado de forma igual, porque se está errando muito em uma parte, ele vai lá e repassa aquela parte com a pessoa. E ele faz a mesma coisa com todo mundo. Quando ele quer algo mais forte ou mais fraco, ele fala do mesmo jeito para todos. Então, eu acho que está bem equilibrado.” (B6)

Posto isso, infere-se que a conduta que as(os) professoras(os) do Projeto Social B assumem com suas(seus) estudantes, conforme as narrativas, demonstram empenho, dedicação e profissionalismo para atender às crianças e às(aos) adolescentes.

O Projeto Social A, em contrapartida, ainda tem de trabalhar com a temática da equidade de gênero com suas(seus) estudantes para que haja mais trabalho em equipe. No Projeto Social B, pode-se melhorar o trabalho em equipe, bem como expandi-lo até que as(os) estudantes formadas(os) passem a diante os conhecimentos adquiridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “(Des)igualdade de gênero nos projetos de Música” apresentou como problemática de pesquisa: de que forma a educação musical nos projetos socioculturais (Orquestra Jovem de Lages e Associação Lageana de Assistência Social) no período de 2022 a 2025 tem influenciado na igualdade de gênero entre as(os) adolescentes e jovens. O objetivo geral buscou analisar como a educação musical por meio dos projetos socioculturais supracitados, no período 2022-2025, influenciou na igualdade de gênero entre o público infanto-juvenil e juvenil.

Considerando os dados de campo, podemos inferir que esta pesquisa contribuiu para a compreensão da música como um campo de disputas entre os gêneros, mas também como um espaço de cooperação, de transformação social, no qual é possível construir relações mais justas, inclusivas e igualitárias – tanto nos ensaios como no momento das apresentações da orquestra do Projeto Social A e do Projeto Social B.

Nesse sentido, os dados da pesquisa foram organizados em temas para que fossem apresentados os principais resultados na perspectiva de responder à problemática e aos objetivos. No **tema Projeto Social**, destaca-se a motivação, inspiração das(os) estudantes em participar das aulas e dos ensaios nos Projetos Sociais A e B, ou até mesmo de assistir a vídeos e outras pessoas tocando seu instrumento musical. No entanto, a falta de profissionais qualificados, a existência de muitas oficinas musicais (sem focar somente numa), interferiu nas atividades musicais no Projeto Social A. Convém ressaltar que isso ocorre devido à falta de programas de formação para professores para projetos sociais em todo o país, não somente na cidade de Lages (SC).

No tema sobre os **Ensaio de Orquestra**, é o momento de unir as(os) – em outro momento da semana – estudantes dos dois turnos (manhã e tarde) para ensaiar. No entanto, às vezes acontece de o indivíduo necessitar se ausentar das aulas de música e, assim, as(os) discentes revelaram quais sentimentos surgiram quando precisaram faltar. Observou-se que em ambos os Projetos Sociais A e B, as(os) estudantes não gostam de faltar e quando necessitam se ausentar ficam tristes, preocupados, pois gostam muito dos ensaios; apesar de acharem um pouco cansativo, e ao mesmo tempo produtivo e divertido.

E em relação às **Apresentações**, que são os resultados das aulas de Músicas e dos ensaios que serão apresentados ao público, elas também apresentam desafios e benefícios aos estudantes. Observou-se que alguns dos desafios dos estudantes são: ficar nervosas(os) com medo de errar, do

lugar onde se apresentam não ter condições adequadas para uma apresentação, desvalorização da música. Os benefícios são: receber os aplausos do público após a apresentação, elogio da(o) professor(a), interesse em vê-los tocar, ver os resultados dos seus estudos e ensaios, felicidade em quem podem confiar e se apoiar e se sentir melhor.

No **tema de discriminação de gênero**, houve questionamento aos estudantes sobre a desigualdade de gênero e, também, sobre a questão de gênero na escolha de instrumento musical. Sobre isso, observou-se que no Projeto Social A ainda se predomina a escolha de instrumentos musicais de acordo com o paradigma de que as meninas devem tocar instrumentos de cordas, por serem mais delicadas e frágeis; e os meninos, os instrumentos de sopro, por terem mais fôlego, serem mais fortes, essas informações são conforme o relato das(os) estudantes da instituição. Diferentemente do que ocorre no Projeto Social B, onde todas(os) relataram que escolheram seus instrumentos musicais para tocar de acordo com sua vontade, independentemente de seu gênero.

O **tema Equidade de Gênero**, trata sobre a igualdade de gênero como um dos pilares para a construção de uma sociedade igualitária, justa e democrática. Desse modo, as(os) discentes foram estimulados a refletir sobre a existência de igualdade de oportunidade para todas(os). Observou-se que no Projeto Social A, se têm a falta de oportunidades às mulheres nas lideranças do projeto, porque ainda se predominam os homens à frente de cargos de liderança. No Projeto Social B, o oposto ocorre, porque o cargo mais importante depois do Maestro é o de Spalla, sendo hoje ocupado por uma mulher.

Porém, no **subtema Cargo de liderança**, por sua vez, têm um equilíbrio na questão de liderança nos dois Projetos Sociais, podendo liderar tanto meninas quanto meninos. Sabemos que nem sempre foi assim, mas com o tempo as Orquestra foram se adequando a novas formações de liderança.

Em síntese, a realização desta pesquisa indica que os projetos sociais contribuem para a formação humana por meio da educação musical. Neste sentido, Arroyo (2000) afirma que a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade” (Arroyo, 2000, p. 19).

Portanto, o ensino de instrumento musical pode possibilitar às (aos) estudantes dos Projetos Sociais de Música o acesso a conhecimentos criados ao longo do desenvolvimento musical. Em

outras palavras, o ensino musical contribui para o processo de humanização ao promover a mediação de saberes social e historicamente elaborados, relacionados à performance musical.

Em relação à construção da equidade de gênero, é necessário que haja amadurecimento do tema por parte da equipe técnica, das(os) professoras(es) e da coordenação, para que a equidade prevaleça nas instituições musicais. Ademais, as(os) estudantes esperam que suas(seus) professoras(es) sejam capazes de compreender melhor essas questões e atuar nos projetos com maior igualdade para todas(os).

Por fim, os projetos sociais de música dependem de pessoas que estejam dispostas a enfrentar as diferenças, as dificuldades e os receios, bem como evoluir em consonância com as transformações da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane. **Educação musical não-formal e atuação profissional**. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 13, p. 49-56, set. 2005.
- ARANTES, Lucielle. **Jovens musicando**: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais. Revista da Abem, Londrina, v. 20, n. 29, p. 129-142, jul./dez. 2012.
- ARMANI, Domingos. Como elaborar projetos? Guia para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 5, p. 13-20, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo2.pdf> Acesso em: 20 abr. 2026.
- _____. (jun. 2002). **Mundos musicais locais e educação musical**. Em Pauta Porto Alegre, v.13, n.20, p.95-122.
- ASSOCIAÇÃO SUZUKI DAS AMÉRICAS. Suzuki Early Childhood Education Teacher Training. 2023. Disponível em:<<https://suzukiassociation.org/teachers/training/ece/>> Acesso em: 29 jan. 2026.
- AQUINO, Thaís Lobosque. Epistemologia(s) da educação musical escolar: uma análise da proposta formativa “Mulheres na Música”. **Revista da ABEM**, v. 29, p. 65-82, 2021. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/961/598>>.
- AUBREY, J. S., & FRISBY, C. M. (2011). **Sexual objectification in music videos**: A content analysis comparing gender and genre. Mass Communication and Society, 14, 475-501. doi:10.1080 /15205436.2010.513468.
- AZEVEDO, Laiana M. “**Isto não é música de menino**”: representações de instrumentos e estilos musicais entre adolescentes de um projeto de educação musical. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2020. 120fls.
- BRAUN, V.; CLARK, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova Edição. 10 impressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTELHO, Andréa Huguenin. **Mascha Blankenburg e as mulheres na regência**. Recensão do livro *Dirigentinnen im 20. Jahrhundert: Porträts von Marin Alsop bis Simone Young*.

Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2020. Disponível em: <

https://www.academia.edu/44703097/MASCHA_BLANKENBURG_E_AS_MULHERES_NA_REG%3%8ANCIA >.

BRASIL. Decreto nº 143 de 12 de Janeiro. Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-143-12-janeiro-1890-520576-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2025

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jun 2025.

_____. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em: 05 out. 2025.

_____. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**, decreto n. 7037, 2006.

BRAUN, V.; CLARK, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

_____. **Lei nº 13.894, de 29 de outubro de 2019.** Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2022.

BUTLER, Judith. **Atos performáticos e a formação dos gêneros:** um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da Abem, Porto Alegre*, v. 14, p. 17-24, mar. 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos:** desafios atuais. In: GODOY, Rosa et.al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 13, 45-56.(2008).

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Direitos humanos e educação: a formação docente como um direito.** In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.). *Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. Pp. 173-202.

CICONELO, Alexandre; PIVATO, Luciana; FRIGO, Darci. **Programa Nacional de Direitos Humanos:** efetivar direitos e combater desigualdades. In: *Revista Direitos Humanos*. Vol.4, Dez/2009. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

CUERVO, Luciane; ROSAT, Renata Menezes. **Abordagem interdisciplinar entre Música e Neurociências:** estratégias de fomento e inserção curricular no ensino superior. *Orfeu*, v. 3, n.1, p. 172-196, jul. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403012018172/9010>. Acesso em: 12 abr. 2026.

DIAS, Reinaldo. **Cultura organizacional:** construção, consolidação e mudanças. São Paulo: Atlas, 2013.

DONNE WOMEN IN MUSIC. **Equality & Diversity in Global Repertoire** | 111 ORCHESTRAS | 2023/2024 Season. Donne Uk, 2025. Disponível em: <https://donne-uk.org/research>. Acesso em 26 mar. 2026.

ECAD. Escritório Central de Arrecadação e Distribuição

<[https://www4.ecad.org.br/wp-](https://www4.ecad.org.br/wp-content/uploads/2025/09/RelatorioIgualdadeSalarialLote_2025.pdf)

[content/uploads/2025/09/RelatorioIgualdadeSalarialLote_2025.pdf](https://www4.ecad.org.br/wp-content/uploads/2025/09/RelatorioIgualdadeSalarialLote_2025.pdf)> Acesso em: 06 mar. 2026.

ELLIOTT, David. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press, 1995.

FIALHO, V. M. **Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FONTES JUNIOR, José; CARVALHO, Valéria. As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música de um projeto social. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 28, p. 115-138, 2020.

FRITH, S., & MCROBBIE, A. (2007). **Rock and sexuality**. In S. Frith (Ed.), *Taking popular music seriously: Selected essays* (pp. 41–58). Burlington, VT: Ashgate. (Original work published 1978)

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1991.; *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOLDIN, Claudia; ROUSE, Cecília. **Orchestrating Impartiality: The Impact of "Blind" Auditions on Female Musicians**. *American Economic Review*, v. 90, p. 715-741, set. 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/117305>. Acesso em: 26 mar. 2026.

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

GREEN. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. London: Ashgate, 2008.

GROSSI, Miriam P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Estudos de Gênero. Cadernos de Área, n. 9. Programa Interdisciplinar da Mulher – Estudos e Pesquisas. Goiânia: UCG, 2000.

GUAZINA, Laíze Soares. **Projetos sociais, “transformação social” e “pessoal”: as práticas musicais e suas relações com a construção da subjetividade e contextos de vida**. *Anais do SIMPOM*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 804-814, nov. 2012.

ILARI, Beatriz. **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música-da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **Cooperation in the Classroom** – Revised edition. 8. ed. Edina, MN: Interaction Book Company, 2008.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM*, Londrina, V.19, N.26, 79-91, jul-dez 2011.

KAGAN, Spencer; KAGAN; M. Kagan **Cooperative Learning**. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2009.

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. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 37-46, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo3.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

KNOTHE, Giullia Assmann. Análise da representatividade de gênero em orquestras brasileiras: interfaces com políticas internacionais de diversidade, equidade e inclusão. In: **XXXV Congresso da ANPPOM** “Das Margens ao Centro: Música e Direitos Humanos”. 08 a 10 de Out. 2025. Campo Grande - MS.

LACORTE, Simone R. Música popular na escola: juventude, gênero e performance. In: XXVI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina, Paraná. **Anais**. Londrina, Paraná. 2009. p. 793-799.

LEMONS, Thaís Cardoso. Construção de conhecimentos pedagógico-musicais de mulheres contrabaixistas elétricas na produção de conteúdo musical para as plataformas digitais Instagram e YouTube. **Anais**. XXXIII Congresso da ANPPOM, São João Del Rei, Outubro de 2023. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1680/public/1680-7853-1-PB.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2026.

LI, M. P.; LAM, Bick Har. **Cooperative learning: the Active Classroom**. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, 2013.

LIMA, Chirlei Dutra; SANCHES, Nanci Patrícia Lima. Caderno Espaço Feminino. V.21, n. 1, Jan./Jul. 2009.

LISBOA, Daniella Rodrigues Costa. **Ser Músico em Orquestra de Excelência: relações de poder e processos de subjetivação no ambiente orquestral**. Belo horizonte, 2014. 129f. Mestrado em Psicologia. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MARIANO, Hugo R. **Educação Musical no conservatório e estudos de gênero: uma análise das relações de ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2024. 225fls.

MARTÍNEZ BERRIEL, S. (2011). **El género de la música en la cultura global**. TRANS. Revista Transcultural de Música, 15, 1-17. [https:// www.sibetrans.com/trans/articulo/370/elgenero-de-la-musica-en-lacultura-global](https://www.sibetrans.com/trans/articulo/370/elgenero-de-la-musica-en-lacultura-global)

MOTA, Yanaêh V. **Construindo a si mesma como docente de música: recortes da trajetória de uma professora travesti**. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, 2023, Ouro Preto, MG. Anais. Ouro Preto, MG. 2023. p.1-17.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; BARBOSA, Francisco Ernani de Lima; SAMPAIO, Michel Vincent de Oliveira. Gênero e sexualidade na educação musical escolar: vamos pensar juntas? Revista Música na Educação Básica, v. 13, n. 16, p. 1-17, 2024.

MUJICA, Rosa María. Educación no formal y educación en derechos humanos. Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001

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

MUSZKAT, Mauro; CORREIA, Cleo M. F.; CAMPOS, Sandra M. **Música e neurociências**. Revista Neurociências, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/download/8947/6480/36820>. Acesso em: 12 abr. 2026.

MUSZKAT, M. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele et al. **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012, p. 67-69. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2026.

NAPOLITANO, M. **História & música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>>. Acesso em: 16 mar. 2026.

OURIQUE, Julia; OLIVEIRA, Denise da Costa. **Feminismo de mercadoria: corpos e narrativas de igualdade na indústria da música**. Contracampo, Niterói, v. 44, n. 1. 2025

PAGES, T.; WILLE, R. B. Educação musical e gênero: um estudo a partir do olhar de adolescentes sobre as mulheres. **Revista da ABEM**, p.442-452, 2017.

PANITZ, Theodore. Collaborative versus cooperative learning – a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. 1999. Disponível em: <<http://www.capecod.net/~TPanitz/Tedspage>>. Acesso em: 20 abr. 2026.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

_____. Educação musical com função social: qualquer prática vale? Revista da Abem, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan./jun. 2012.

PERROT, Michelle. **Os silêncios do corpo da mulher**. In: MATOS, Maria Izilda S. de. SOIHET, Rachel. (Orgs.). O corpo feminino em debate. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PONTES, Márcio Miranda. Projeto Social de Música. Blog SABRA. Disponível em: <<https://www.sabra.org.br/site/projeto-social-de-musica/>> Acesso em 07 abr de 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

_____. **Pesquisa em etnomusicologia**. Em Pauta, Porto Alegre, v. 16, n. 26, p. 73-86, jan./jun. 2005.

_____. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. IN: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. (Org.) **Música e Educação**. (Sério Diálogos com o som). Barbacena: EdUEMG, 2015, v. 2, p. 197 - 2015.

REQUIÃO, Luciana. **Trabalho, música e gênero: depoimentos de mulheres musicistas acerca de sua vida laboral**. Um retrato do trabalho no Rio de Janeiro dos anos 1980 ao início do século XX. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2019.

SACAVINO, Susana. Empoderamento e poder local. In: Revista Novamerica/Nuevamerica, Rio de Janeiro, n. 85, 2000.

SANTANA, Vitória Gouveia de. **Educação musical e papéis de gênero: sugestões para uma educação musical equalitária** / Vitória Gouveia de Santana. - Recife, 2022. p. 35f : il.

SANTOS, Carla Pereira dos. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa E Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**. 2006, Brasília.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves; BRASIL, Anderson. **Educação musical e projetos sociais: discutindo a relação entre música, pertencimento e demandas sociais em dois países**. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 6, e12479, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12479>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **“Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”**: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 10, p. 59-64, mar. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero e a política da história**. Nova York: Columbia University Press. (1988)

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Os músicos e seu trabalho**, Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, p. 75-86, junho 2014.

SEIDMAN, S. A. (1992). **An investigation of sex-role stereotyping in music videos**. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 36(2), 209–216. <https://doi.org/10.1080/08838159209364168>

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música, seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

- SIEDLECKI, Vivian. **A Diversidade de Gênero e Sexualidade na Perspectiva de Licenciandos/as em Música**. 2016. 181p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, 2016.
- SILVA, S. G. (2019). **A Atuação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos no Ceará (CEDDH): Potencialidades e Limites**. 2019. 56 f. Monografia (Graduação) – Curso de Gestão de Políticas Públicas, Estudos Interdisciplinares, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- SOUZA, Jusamara. (2004). Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, Nº 10, 07-11.
- SOUZA, Jusamara., & FREGA, Ana Lucia. (2022). Educación musical y derechos humanos: diálogos necesarios. **Revista Internacional de Educación Musical**, 10(1), 63-71.
- SPITZER, John; ZASLAW, Neal. **Orchestra: bibliography**. In: SADIE, Stanley; TYRRELL, John (ed.). *The new grove dictionary of music and musicians*. 2. ed. New York: Macmillan Publishers Limited 2001, 2002. V. 29 (2001). Reimpressão revisada de 2002.
- SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: O método clássico da educação do talento**. 3ª ed. Rio Grande do Sul: Pallotti, 2008.
- UBC. União Brasileira dos Compositores. **79% das mulheres na música já sofreram discriminação, mostra enquête**. UBC. Disponível em: www.ubc.org.br. Acesso em: 30 abr. 2025.
- VERMES, M. As mulheres como eixo de difusão musical no Rio de Janeiro da Belle Époque. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE MÚSICA E MÍDIA. **Anais [...]**. São Paulo: Musimid, 2011. p. 257-265. Disponível em: <http://musimid.mus.br/wp-content/uploads/2020/08/7-encontro-ata.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- VIEIRA, Karina Firmino; ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Ser professor de música de projeto social: narrativas musicobiográficas**. Orfeu, [s. l.], v. 7, n. 1, e0104, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2525530407012022e0104>. Acesso em: 06 dez. 2025.
- WIENNING, Gabriela G. **Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 129fls.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Resolução CNS nº 510/2016)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A IGUALDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA**”. O objetivo deste trabalho é analisar se a educação musical por meio dos projetos sociais de Lages (SC) no período de 2022-2024 influenciou na percepção da igualdade de gênero entre as/os estudantes.

Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus. Nesse contexto, a pesquisa irá acontecer de forma qualitativa. Para realizar o estudo, será necessário que as participantes sejam adolescentes e jovens dos projetos sociais de músicas de Lages e se disponibilizem a participar da entrevista. Segue um exemplo de descrição, que deve ser adaptado conforme o caso: Esses encontros acontecerão por meio presencial. Do mesmo modo, será gravado o registro do consentimento das participantes a colaborar com a pesquisa.

Segue um exemplo de texto para autorização de uso de imagem e voz, que deve ser adaptado conforme o caso, ou excluído, caso não se aplique: Para realizar o estudo, será necessário que os/as participantes autorizem o uso de imagem coletado durante a pesquisa, em todo e qualquer material entre fotos, vídeos, áudios, mensagens e documentos, para ser utilizada na dissertação de mestrado resultante desta pesquisa e em todos os demais produtos resultantes deste trabalho, destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, para uso acadêmico-científico, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino ou acuso por meio de áudio ou vídeo a presente autorização. O termo de consentimento e de autorização de imagem será gravado pela pesquisadora, e a [participante] irá enviar a gravação para as famílias via WhatsApp, as famílias que autorizarem o uso dos registros e

imagens, gravarão um áudio ou vídeo autorizando a pesquisadora ao uso de seus registros e imagens. Assim como prevê a Resolução CNS nº 510/2016, art. 2º, inciso XXII, sobre o registro do consentimento.

De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”. A sua participação terá risco [especificar qual o nível ou tipo de risco] mínimo, podendo ocorrer [exemplo de efeitos decorrentes da pesquisa]: algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita.

Assim como determina a Resolução CNS nº 510/2016, “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização”. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade [exemplo de texto, pode haver outras garantias], através da gravação deste termo, o qual receberá uma cópia via e-mail ou WhatsApp. Os benefícios da pesquisa poderá trazer serão um mapeamento das principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes referente à assuntos sobre igualdade de gênero e direitos humanos em relação à educação musical, a fim de, conhecer os problemas e pensar em soluções para tais.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio dos telefones: [49]99978-0553, ou pelo endereço Rua Augustinho de Oliveira Córdova, 2634. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE (MAIORES DE 6 ANOS E MENORES DE 18 ANOS)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A igualdade de gênero nos projetos sociais de música”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber analisar se a educação musical por meio dos projetos sociais de Lages (SC) no período de 2022-2024 influenciou na percepção da igualdade de gênero entre as/os estudantes. E também de mapear projetos de música que trabalham com a educação musical através do ensino instrumental em nível nacional, estadual e municipal; identificar os benefícios e desafios vivenciados pelas/os estudantes no processo de aprendizagem da música e conhecer a percepção das/os estudantes sobre a igualdade de gênero nos projetos sociais de Lages.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 29 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a em dois onde os projetos sociais de música se encontram, na ALAM e também na UNIPLAC, onde as crianças passarão por meio de entrevista. Para isso, será usado/a o uso de gravador e também de câmera para melhorar aprimoramento de informações de dados. O uso do (a) câmera é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer constrangimento. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (49)99978-0553 do/a pesquisador/a Simone Pires Vargas Chiomento.

Mas há coisas boas que podem acontecer como os benefícios que a presente pesquisa poderá trazer serão um mapeamento das principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes referente à assuntos sobre igualdade de gênero e direitos humanos em relação à educação musical, a fim de, conhecer os problemas e pensar em soluções para tais.

Se você morar longe dos locais das entrevistas, ALAM e UNIPLAC, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados através de relatórios e também de forma anônima dos participantes. Essa pesquisa tende a se iniciar os estudos sobre a

igualdade de gênero nos projetos sociais de música não somente no município de Lages mas também em outras cidades.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A igualdade de gênero nos projetos sociais de música”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Lages, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C: Formulário de Pesquisa - Google Forms

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Mestrado em Educação - PPGE

Pesquisadora: Simone Pires Vargas Chiomento

Orientadora: Prof.^a Dra. Mareli Eliane Graupe

A IGUALDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA

Email:

PERGUNTAS:

1) Você conhece algum outro projeto social que trabalhe com ensino coletivo instrumental?

() Sim

() Não

() Prefiro não responder

2) Você acha que as aulas de música e ensaios trazem benefícios no seu modo de ser e de pensar?

() Sim

() Não

() Prefiro não responder

3) Quais desafios você tem enfrentado no meio musical?

() Dificuldade de ler partitura.

() Dificuldade de realizar os ritmos.

() Dificuldade de tocar o instrumento musical.

() Todas as alternativas acima.

() Outro.

4) Você acha que existem instrumentos musicais “de meninos” e “de meninas”?

() Sim

() Não

() Prefiro não responder

5) Quais seriam os instrumentos considerados adequados para meninas?

() Violino

() Viola de Arco

() Violoncelo

() Contrabaixo Acústico

() Todas as alternativas acima.

6) Quais seriam os instrumentos considerados adequados para meninos?

() Violino

() Viola de Arco

() Violoncelo

() Contrabaixo Acústico

() Todas as alternativas acima.

7) Você acha que meninos e meninas têm a mesma oportunidade no projeto?

() Sim

() Não

() Prefiro não responder

8) Você acredita que existam cantoras ou cantores que falam sobre a igualdade de gênero em suas músicas?

() Sim

() Não

() Prefiro não responder

Se você respondeu sim na questão anterior, poderia citar alguns exemplos de música ou de cantoras/es.

9) Você conhece alguma música que discrimina mulheres?

☐ **Sim**

☐ **Não**

☐ **Prefiro não responder**

10) Como você se sente com uma música que discrimina mulheres?

11) Você acha que as mulheres são mais conhecidas do que os homens no mundo da música?

☐ **Sim**

☐ **Não**

☐ **Prefiro não responder**

12) Você acha que têm diferenças no tratamento de meninas e meninos durante as aulas de música pelo professor/a?

☐ **Sim**

☐ **Não**

☐ **Prefiro não responder**

Se você respondeu sim na questão anterior, poderia mencionar algumas destas diferenças?

13) Você acha que as aulas de música possibilitam uma relação de respeito e colaboração entre meninos e meninas? Poderia explicar um pouco?

14) Você acha que existe uma competição entre os meninos e meninas durante as aulas?

() Sim

() Não

() Prefiro não responder

Se você respondeu sim na questão anterior, poderia escrever alguns exemplos?

15) Você já presenciou ou ouviu relatos de situações de desigualdade de gênero em projetos sociais de Lages?

() Sim

() Não

() Prefiro não responder

Se respondeu sim, descreva brevemente a situação ou exemplo.

Agradecemos sua participação, se desejar receber os resultados da nossa pesquisa, registre seu e-mail abaixo.

APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Mestrado em Educação - PPGE

Pesquisadora: Simone Pires Vargas Chiomento

Orientadora: Prof.^a Dra. Mareli Eliane Graupe

A IGUALDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA

Local da entrevista:

PERGUNTAS

1) Conte-me sobre a sua participação no projeto: (o que te motivou a entrar no projeto de música, o que te agrada e desagrada).

2) Como você se sente durante os ensaios? E quando você precisa faltar, como você se sente?

3) Na sua opinião quais são os maiores desafios e benefícios que você enfrenta durante as aulas?

4) Você conhece algum outro projeto social que trabalhe com ensino coletivo instrumental?

5) Na sua opinião quais são os maiores desafios e benefícios que você enfrenta durante as apresentações?

6) Você acredita que a música possa melhorar a convivência da/o estudante com sua família e também no ambiente escolar?

7) Você acha que as meninas e os meninos são tratados diferentemente durante as aulas de música pelo professor?

8) Como você descreveria a convivência entre meninos e meninas no projeto?

9) Você acha que igualdade de oportunidades para todos/as, independente do gênero?

10) Você acha que as aulas de música possibilitam uma relação de respeito e colaboração entre meninos e meninas?

11) Ou você acha que existe uma competição entre os gêneros?

12) Na sua opinião, quem se destaca mais nas aulas musicais, os meninos ou as meninas?

13) Você acredita que alguns instrumentos são mais para meninas ou mais para meninos? Justifique.

14) Você observa equilíbrio de gênero nos cargos de liderança (Spalla, chefe de naipe)?

15) O que você acha que poderia ser feito no projeto social para promover mais igualdade de gênero?

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A igualdade de gênero nos projetos sociais de música

Pesquisador: SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92529525.3.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.953.364

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A igualdade de gênero nos projetos sociais de música" corresponde a uma pesquisa de Mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação.

"Desenho:

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois os fundamentos da pesquisa qualitativa estão baseados nos princípios teóricos e metodológicos para orientar e realizar a coleta de dados e a análise de dados. O local da pesquisa serão os projetos sociais denominados, ALAM - Associação Lageana de Assistência Social e Orquestra Jovem de Lages. Serão entrevistados 12 adolescentes e jovens de ambos projetos. Será avaliado nesta pesquisa sobre a igualdade de gênero em ambos os projetos, se este tema é abordado em aula e ensaios."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são:

"Objetivo Primário:

Analisar se a educação musical por meio dos projetos sociais de Lages (SC) no período de 2022-2024 influenciou na percepção da igualdade de gênero entre as/os estudantes.

Objetivo Secundário:

- Mapear projetos de música que trabalham com a educação musical através do ensino

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 -ramal 0286

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 7.953.364

instrumental em nível nacional, estadual e municipal;

- Identificar os benefícios e desafios vivenciados pelas/os estudantes no processo de aprendizagem da música;
- Conhecer a percepção das/os estudantes sobre a igualdade de gênero nos projetos sociais de Lages."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios foi assim definida:

"Riscos:

Os riscos da pesquisa são mínimos, mas pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder a entrevista. Se ocorrer algum risco durante a realização da entrevista focalizada, o/a participante será encaminhado à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. Conforme a resolução CNS 510/2016 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Um risco presente nesta pesquisa, é a manipulação das informações e relatos pessoais dos/as entrevistados/as sobre suas experiências nos projetos sociais de música. Para minimizar este risco, será adotado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento para o Menor, onde o entrevistado e seu responsável assinarão após ler todas as informações pertinentes sobre a proteção dos seus dados. Ainda são riscos da pesquisa a invasão de privacidade dos/as entrevistados/as, bem como a tomada de tempo dos sujeitos para a entrevista. E para minimizá-los será garantida a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras), e o direito a não responder perguntas constrangedoras.

Aos participantes da pesquisa é garantida, nos termos da lei, direito à indenização por dano que apresente nexos causal com a pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios que a presente pesquisa poderá trazer serão um mapeamento das principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes referente à assuntos sobre igualdade de gênero e direitos humanos em relação à educação musical, a fim de, conhecer os problemas e pensar em soluções para tais."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto segue a Resolução CNS nº 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 -ramal 0286
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1022 **E-mail:** cep@uniplacilages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 7.953.364

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2641111.pdf	10/10/2025 10:48:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TCLE_CORRIGIDO.pdf	10/10/2025 10:48:20	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_CORRIGIDO.pdf	10/10/2025 10:43:21	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito
Outros	Entrevista_focalizada.pdf	01/10/2025 09:14:02	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 -ramal 0286

Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900

UF: SC **Município:** LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 7.953.364

Cronograma	Cronograma_projeto_pesquisa.pdf	01/10/2025 09:12:39	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisador.pdf	01/10/2025 08:57:04	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_uniplac.pdf	22/09/2025 21:25:11	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito
Outros	Formulario_Pesquisa_Formularios_Google.pdf	20/09/2025 10:17:08	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.pdf	20/09/2025 10:15:20	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	20/09/2025 10:14:28	SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 06 de Novembro de 2025

Assinado por:

**Elisa Maria Rodriguez Pazinatto Telli
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 -ramal 0286

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC **Município:** LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Lages, 14/08/2025

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “A Igualdade de Gênero nos projetos sociais de Música” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Documento assinado digitalmente
SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO
Data: 14/08/2025 13:37:59-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Simone Pires Vargas Chiomento
Mestranda do PPGE – UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
KAIO HENRIQUE COELHO DO AMARANTE
Data: 08/09/2025 11:29:01-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

Kaio Henrique Coelho do Amarante - Universidade do Planalto Catarinense

Documento assinado digitalmente
ANDRÉ DA SILVA CHIOMENTO
Data: 04/09/2025 17:53:15-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

André da Silva Chiomento – Orquestra Jovem de Lages



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Lages, 03/08/2025

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “A Igualdade de Gênero nos projetos sociais de Música” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Documento assinado digitalmente
SIMONE PIRES VARGAS CHIOMENTO
Data: 03/08/2025 18:40:58-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Simone Pires Vargas Chiomento
Mestranda do PPGE – UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
LILIA APARECIDA KAMAN
Data: 08/08/2025 14:40:06-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

Kaio Henrique Coelho do Amarante - Universidade do Planalto Catarinense

Documento assinado digitalmente
LUIZ CARLOS PFLEGER
Data: 04/08/2025 19:51:07-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

Luiz Carlos Pfleger – Associação Lageana de Assistência Social